

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA POR**  
**PROFESSORES DAS CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA DA UFPE**

**NATHALI GOMES DA SILVA**

**RECIFE / 2016**

NATHALI GOMES DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA POR  
PROFESSORES DAS CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA DA UFPE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Conceição Carrilho de Aguiar**

RECIFE / 2016

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S586r	<p>Silva, Nathali Gomes da. Representações sociais de docência universitária por professores das ciências exatas e da natureza da UFPE / Nathali Gomes da Silva. – 2016. 190 f.: il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Maria da Conceição Carrilho de Aguiar. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016. Inclui Referências e Apêndices.</p> <p>1. Representações sociais. 2. Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Ciências Exatas e da Natureza - Corpo docente. 3. Professores universitários. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Aguiar, Maria da Conceição Carrilho de. II. Título.</p> <p>302 CDD (22. ed.)</p>	UFPE (CE2016-24)
-------	---	------------------

**NATHALI GOMES DA SILVA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA POR  
PROFESSORES DAS CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA DA UFPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28/03/2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma de Santa Clara Cordeiro (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lícia de Souza Leão Maia (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

*Aos meus pais, Maurício e Ester.*

*À minha irmã, Mirna.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, autor e consumidor da minha fé, fonte de toda a sabedoria. A Ele honra, glória e louvor para todo sempre. Amém!

Aos meus pais, Maurício e Ester, e à minha irmã, Mirna, por serem sempre um porto seguro nessa longa caminhada da vida. Por investirem em minha formação, por acreditarem em meu crescimento. Amo vocês!

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, pelo carinho, pela paciência e disponibilidade nas orientações, e por proporcionar experiências ricas em conhecimento. Pela parceria, amizade e trocas que levo para vida.

Aos meus familiares, amigos e irmãos na fé, pelo apoio, incentivo e orações. Deus abençoe vocês!

Aos professores do Curso de Mestrado, pelas contribuições à minha formação e pesquisa. Aos colegas da Turma 32 do mestrado. Um companheirismo que foi estendido para além das quatro paredes de uma sala.

Às amigas Ju Beltão, Mary Monteiro, Márcia Brandão e Vivi Alves, pela força, angústias e alegrias compartilhadas nesse período.

Aos professores do Centro de Ciências Exatas e da Natureza da UFPE, que se disponibilizaram em participar dessa pesquisa. Meu muito obrigada!

Às professoras Telma de Santa Clara Cordeiro e Lícia de Souza Leão Maia, pelas ricas contribuições tanto na banca de qualificação como na defesa da dissertação.

Ao grupo de estudos sobre Teoria das Representações Sociais, coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Laêda Bezerra Machado, pelo carinho, acolhimento e momentos de ricas aprendizagens.

Ao também grupo de estudos sobre Identidade Docente, coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, pelos encontros enriquecidos de conhecimentos e experiências.

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Kátia Maria da Cruz Ramos, pelas vivências compartilhadas e pelo carinho em me receber em seu grupo de “eternos orientandos”.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, como também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo investimento e financiamento deste trabalho.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram na realização deste trabalho.

*“Cada um aprende, do grupo, uma arte de fazer, de comportar-se e de sentir-se [...] Cada um pensa e age como um representante e defensor do seu grupo [...] Os membros do grupo social se põem a funcionar de maneira unida, numa espécie de consenso vital.”*

*(Denise Jodelet)*

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou compreender as representações sociais pelos docentes dos cursos das “Ciências Exatas e da Natureza” da Universidade Federal de Pernambuco em relação à Docência Universitária. Para tanto, tomou como base referencial em Docência Universitária os estudos de Zabalza (2004), Dias Sobrinho (2007) e Cunha (2009), dentre outros, e, como aporte teórico-metodológico, a Teoria das Representações Sociais à luz de Moscovici (1978) e Jodelet (2005). Optamos pela abordagem qualitativa por ela permitir um olhar para as relações e interações humanas, suas crenças, realidades, histórias e valores (CHIZZOTTI, 2006). O Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal de Pernambuco constituiu-se como campo de investigação, do qual participaram 14 docentes universitários. A coleta dos dados ocorreu por meio da aplicação do questionário semiprojetivo, com os 14 participantes, e da realização de entrevistas semiestruturadas, com 06 do total de docentes selecionados a partir da disponibilidade deles. Os dados foram tratados com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1988). No momento em que direcionamos nossa atenção para os resultados analisados, percebemos que a docência universitária se constitui em um campo que assume características próprias do perfil de um curso, tornando-se objeto próprio do grupo. Essa apropriação é confirmada pelos sujeitos desse grupo, reconhecida e legitimada por outros grupos e pela sociedade, visto que o comportamento e o discurso passam a identificá-lo neste meio. Assim, os resultados da pesquisa apontaram representações sociais de docência universitária, constituídas histórica e socialmente, advindas das experiências, trajetórias de vida e formação, e responsáveis por justificar discursos e práticas. Os professores compreendem a docência universitária como um espaço de relação, responsabilidade e interação mútua entre o docente, que transmite e/ou constrói conhecimentos de ordem técnica e ética, o estudante, que precisa querer o aprendizado e dedicar-se a ele, e a sociedade, que exige um profissional qualificado de acordo com a realidade. Tais representações revelaram indícios de resignificação no momento em que os professores destacaram a importância de formações pautadas no caráter mais humano, reconhecendo as limitações e oportunidades de aprendizagem dos estudantes. Esse processo de resignificação ocorre a partir do instante em que os docentes são inseridos no contexto de maior abertura das universidades com a inclusão e permanência dos estudantes, levando-os a contextos diversificados de saberes e “forçando-os” a abandonar práticas antigas e a centralizarem-se nas aprendizagens. Dessa maneira, construíram caminhos que lhes possibilitaram acomodar os novos objetos. A docência universitária se mostra objetivada também nas práticas de ensino, ancoradas em concepções ora tradicionalistas ora construtivistas, apontando para indícios de resignificação dessas representações sociais de docência pelo campo das ciências exatas e da natureza. Contudo, trata-se de um processo lento, pois, em mais de uma década, pouco foi feito em termos de políticas de investimento na formação desses profissionais que auxiliem na reconstrução de sentidos e significados e objetivem a formação integral dos estudantes e a transformação da prática docente. Assim, os professores convivem com a “incerteza” quanto à própria identidade, pois, como essa atividade exige saberes que não atendem aos seus interesses, muitos ainda não se consideram docentes. Devido a isso, nomeiam-se pesquisadores, uma vez que a atividade de pesquisa é representada como “grande diferencial” no desenvolvimento de um país. Acreditamos que a presente investigação auxiliará a reflexão sobre um paradigma de formação que considere as especificidades desses cursos, porque, apesar de estarem inseridos em um contexto mais amplo, possuem particularidades.

**Palavras-chave:** Ciências exatas e da natureza. Docência universitária. Professores universitários. Representações sociais.

## ABSTRACT

This research aimed to understand the social representations of professors from the “Nature and Hard Sciences” courses of Federal University of Pernambuco in relation to their university teaching practice. In order to do so, this research took as a reference base in university teaching practice the studies of Zabalza (2004), Dias Sobrinho (2007) and Cunha (2009), among others, and as a theoretical and methodological support the Theory of Social Representations in the light of Moscovici (1978) and Jodelet (2005). We chose the qualitative approach because it allows a connection with relations and human interactions, their beliefs, reality, history and values (CHIZZOTTI, 2006). The Nature and Hard Sciences Center of UFPE constitutes the field of investigation from which 14 university teachers participated. The data was collected through the application of a semiprojective questionnaire with the 14 participants and a semistructured interview with 6 professors according to their availability. The data was analyzed according to the techniques of Bardin’s (1988) Content Analysis. In the moment we direct our attention to the analyzed results, we realize that the university teaching practice constitutes in an area that assumes its own characteristics of a course profile by turning itself in a proper object of the group. This appropriation is confirmed by the subjects of this group, recognized and legitimated by other groups and the society since the behavior and discourse can identify it in this context. Therefore, the results of this research pointed out that social representations in university teaching practice, historically and socially constituted, resulting from experiences, life paths and formation and that are responsible for justifying discourses and practices. The professors understand the university teaching practice as a relationship, mutual interaction and responsibility space between the teacher that transmits and/or constructs knowledge of technical and ethical order, the student who needs the desire to learn and dedicate himself/herself to it and the society that demands qualification from the professional according to his/her reality. Such representations revealed evidence of resignification in the moment that teachers highlighted the importance of trainings guided by a more human character recognizing the limitations and learning opportunities of the students. This process of resignification occurs from the moment the teachers start to work in the context of a greater opening in the universities with the inclusion and permanence of the students and guidance through diversified learning contexts and by “forcing” them to abandon old practices and to focus on the learning process. Thus, They have built ways that provided the accommodation of new objects. University teaching shows itself also in teaching practices based on conceptions, which are traditional at one time, and constructivist at another, pointing to evidences of resignification of these social representations in the teaching activities of exact and natural sciences. However, it is a slow process because in more than a decade little has been done in terms of funding politics in the training of these professionals to help them reconstruct meanings and aim for an integral formation of students and the transformation of the teaching practice. As a result, the teachers live with the “uncertainty” related to their own identity because as this activity demands knowledge that do not meet their interests, many of them do not consider themselves as teachers. Because of this, they name themselves researchers since the research activity is represented as a “big difference” in the development of a country. We believe that the present investigation is going to help in the reflection about a formation paradigm that considers the specificities of these courses because even though they are in a wider context, they have particularities.

**Keywords:** Nature and Hard Sciences. University teaching. University teachers. Social Representations.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Quadro 01: Levantamento de Dissertações publicadas na BDTD/PPGE-UFPE, no período de 2003 a 2014, sobre Docência Universitária e no Ensino Superior.....	24
FIGURA 2	Quadro 02: Levantamento de Teses publicadas na BDTD/PPGE-UFPE, no período de 2003 a 2014, sobre Docência Universitária e no Ensino Superior.....	27
FIGURA 3	Quadro 03: Levantamento de Dissertações publicadas na CAPES, no período de 2003 a 2014, sobre Docência Universitária e no Ensino Superior.....	30
FIGURA 4	Quadro 04: Levantamento de Teses publicadas na CAPES, no período de 2003 a 2014, sobre Docência Universitária e no Ensino Superior.....	33
FIGURA 5	Quadro 05: Levantamento de Dissertações publicadas na CAPES, no período de 2003 a 2014, sobre Representações Sociais de Docência Universitária e Ensino Superior.....	37
FIGURA 6	Quadro 06: Levantamento de Teses publicadas na CAPES, no período de 2003 a 2014, sobre Representações Sociais de Docência Universitária e Ensino Superior.....	38
FIGURA 7	Quadro 07: Levantamento dos trabalhos publicados em periódicos da CAPES, no período de 2003 a 2014, sobre Docência Universitária e no Ensino Superior.....	41
FIGURA 8	Quadro 08: Levantamento dos trabalhos publicados em periódicos da CAPES, no período de 2003 a 2014, sobre Representações Sociais de Docência Universitária e Ensino Superior.....	51
FIGURA 9	Quadro 09: Gênero e Faixa Etária .....	85
FIGURA 10	Quadro 10: Perfil dos docentes entrevistados.....	87

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Teses e Dissertações publicadas na BDTD/PPGE-UFPE, no período de 2003 a 2014.....	23
TABELA 2	Teses e Dissertações publicadas na CAPES, no período de 2003 a 2014.....	30
TABELA 3	Trabalhos publicados em periódicos da CAPES, no período de 2003 a 2014.....	40

## LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAC – Centro de Artes e Comunicação  
CCB – Centro de Ciências Biológicas  
CCEN – Centro de Ciências Exatas e da Natureza  
CCJ – Centro de Ciências Jurídicas  
CCS – Centro de Ciências da Saúde  
CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
CE – Centro de Educação  
CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
CICLUS – Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores da Universidade Federal de Santa Maria  
CIn – Centro de Informática  
CTG – Centro de Tecnologias e Geociências  
EEP – Escola de Engenharia de Pernambuco  
GPF OPE – Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas  
IES – Instituição de Ensino Superior  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
NUFOPE – Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE  
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PPGE/UFPE – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE  
PROPESQ/UFPE – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPE  
PUCP – Pontifícia Universidade Católica do Peru  
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras  
RS – Rio Grande do Sul  
R.S. – Representações Sociais  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UnB – Universidade de Brasília

UNICRUZ/RS – Universidade Cruz Alta Rio Grande do Sul

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1. Situando o problema .....	15
1.1.1. Diálogo entre e com as pesquisas realizadas no campo da Docência e da Representação Social no contexto da Universidade .....	21
<b>2.ABORDAGEM TEÓRICA QUE ORIENTA A INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>53</b>
2.1.Docência Universitária .....	53
2.2.Contribuições da Teoria das Representações Sociais para o Campo em Estudo .....	62
<b>3. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>72</b>
3.1.Contextualizando o campo de pesquisa.....	73
3.2. Definição dos Participantes da pesquisa.....	76
3.3.Procedimento de coleta dos dados .....	77
3.3.1. Definição dos instrumentos de coleta dos dados.....	77
3.3.2. A inserção no campo de pesquisa.....	79
3.4.Procedimento de análise dos dados .....	81
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>84</b>
4.1.Perfil dos docentes participantes.....	84
4.2.Resultados do questionário semiprojetivo: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	87
4.2.1.quanto à definição de Docência Universitária.....	88
4.2.2. do papel e função de ser e estar na docência universitária das ciências exatas e da natureza.....	99
4.2.3. de docência universitária materializadas na prática.....	107

4.3.Resultado das entrevistas semiestruturadas:REPRESENTAÇÕES SOCIAIS quanto:.....	118
4.3.1. à escolha e permanência pessoal e profissional na Docência Universitária.....	119
4.3.2. à Docência Universitária nos dias atuais e nas Ciências Exatas e da Natureza.....	134
4.3.3. ao ser professor universitário (“um bom professor”).....	143
4.4.Para onde apontam os resultados?.....	150
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>187</b>
APÊNDICE 1 – Carta de Apresentação.....	187
APÊNDICE 2 – Questionário Perfil.....	188
APÊNDICE 3 - Questionário Semiprojetivo.....	189
APÊNDICE 4 – Entrevista Semiestruturada.....	190

## 1. INTRODUÇÃO

### 1. Situando o problema

A qualidade do Ensino Superior tem sido alvo, nas últimas décadas, de constantes preocupações, no que diz respeito à estrutura das instituições, ao ensino/aprendizagem, às relações presentes no seu espaço. Tais preocupações têm culminado em numerosas pesquisas e debates com o intuito de traçar reflexões que visem à melhoria no desenvolvimento das instituições superiores e na formação de seus participantes.

Nesse contexto, a docência universitária vem se configurando uma temática que tem adquirido certa centralidade nas discussões no campo da Educação Superior por seu papel na formação dos sujeitos, como também por sua influência na sociedade, contudo ainda apresenta lacunas no que concerne a políticas de investimentos nessa docência.

Tal espaço, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), artigo nº 52, apresenta características específicas que a diferenciam das demais Instituições de Ensino Superior por se tratarem de

[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Zabalza (2004) também apresenta características que distinguem o espaço do ensino universitário dos demais e tornam-no um ambiente “complexo e multidimensional” (p. 10), que reúne políticas e currículo específico, ciência e tecnologia, professores e mundo profissional, estudantes e mercado de trabalho. Tais características se entrecruzam e influenciam umas as outras sem perderem seu caráter formativo.

Ainda nessa discussão, Enricone (2009) considera esse espaço como uma instituição “dinâmica, unificada, aberta para todos, tridimensional, sistemática e sustentável” (p. 148), com o intuito de oferecer maior assistência às demandas atuais da sociedade, visando à formação dos sujeitos.

Dessa forma, a docência universitária se configura com características próprias desse espaço de formação, e essas características envolvem aspectos pedagógicos, conhecimentos específicos, éticos, profissionais, pessoais e a efetivação da carreira, a fim de alcançar a qualidade desejada na formação dos estudantes, direcionando-os às aprendizagens. Dessa maneira, faz-se necessário voltar-se a atenção para a formação dos profissionais docentes,

visto que, ao serem exigidos conhecimentos específicos de sua profissão, os conhecimentos pedagógicos ficam em segundo plano (ZABALZA, 2004; ENRICONE, 2009).

Levando isso em consideração, este trabalho de investigação busca identificar e compreender as representações sociais, relativas à Docência Universitária, dos docentes do Ciclo Básico dos cursos inseridos nas “Ciências Exatas e da Natureza”, ou seja, no Centro de Ciências Exatas e da Natureza – CCEN, Centro de Tecnologias e Geociências – CTG e no Centro de Informática - CIn.

Vale salientar que o termo “Ciências Exatas e da Natureza”, aqui utilizado, tem sua origem em Auguste Comte, século XIX, e refere-se às disciplinas de Matemática, Física e Química e suas áreas afins, cuja finalidade é explicar os fenômenos presentes no mundo por meio de uma visão lógica da razão, longe das influências religiosas e metafísicas (ARANHA e MARTINS, 1992).

O interesse por essa temática surgiu a partir de alguns pontos que merecem aqui ser destacados.

Em primeiro lugar, enfatizamos a experiência na graduação como estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia. Os estudos decorrentes do perfil curricular próprio do curso – conhecimentos psicológicos, pedagógicos, didáticos, administrativos e sociofilosóficos do campo educacional – possibilitaram uma observação e discussão das diferentes práticas dos docentes que passaram pela trajetória do curso.

Concomitantemente a isso, por meios de conversas e escutas de depoimentos dos(as) estudantes do curso, percebíamos que, muitas vezes, eles tinham suas aprendizagens prejudicadas devido às práticas dos docentes que ora apresentavam um vasto conhecimento teórico dos conceitos a serem estudados, mas não possuíam, segundo eles, a “didática” para a ação em sala de aula, ora enfatizavam essa “didática”, sem as articularem às discussões teóricas necessárias à formação do estudante – ou seja, os conhecimentos atitudinais, factuais, procedimentais e conceituais – a fim de compor a prática em sala de aula e a construção de conhecimentos (ZABALA, 2007).

Assim, compreendemos que tais ações avaliativas, realizadas pelos estudantes universitários, possibilitam a construção da identidade profissional desse docente universitário, no momento em que essa identidade estabelece uma articulação com os diversos saberes construídos na formação e na prática (TARDIF, 2002). Essa identidade, de acordo com Aguiar (2004), relaciona-se ao que é próprio do universo e da socialização ocupacional do profissional.

Nessa conjuntura, de acordo com Pachane e Pereira (2004), observamos que, na docência universitária, ao ser exigido dos docentes conhecimentos específicos de sua área de formação e títulos de Mestrado e Doutorado, eles deixam a desejar quanto à melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem nas instituições de ensino superior, visto que não há uma atenção quanto ao desenvolvimento dos conhecimentos didático-pedagógicos, justificando, assim, a presença das representações antes elencadas.

Nesse contexto, dirigindo-nos ao segundo ponto da justificativa relativa à escolha da problemática e ratificando o que até aqui registramos a fim de delinear este trabalho, percebemos que, ao direcionarmos a nossa atenção para o campo das Ciências conhecidas como “Exatas e da Natureza”, as representações sociais que norteiam, como Abric (1998) aponta, o “universo simbólico” desses sujeitos estão associadas a concepções de docência segundo as quais esse professor é o “detentor do saber” que “tem o conhecimento do assunto, mas não sabe passá-lo ao aluno”, “professor bom é aquele que reprova”, cabendo ao docente o poder de decidir, por conta de sua alta competência, em decorrência de sua longa trajetória acadêmica (PENNA FIRME, 1994; SOUZA, 2003; MELO, 2007).

Essas concepções acabam por justificar, muitas vezes, os altos índices de retenção e evasão dos estudantes dessas áreas. O termo “retenção” diz respeito aos estudantes que não conseguem concluir o curso em tempo apropriado devido às reprovações e a palavra “evasão” refere-se aos estudantes que abandonam o curso no qual ingressou por meio do vestibular (RIOS et al., 2000). Quanto às retenções e evasões nos cursos das Ciências Exatas e da Natureza, há muitas discussões – desde a década de 1970 –, as quais resultaram em dados que sugerem uma atenção especial e elaboração de políticas voltadas à diminuição de elevados índices. É importante, contudo, registrar-se que não se chegou ainda a uma solução.

Rios e colaboradores (2000) realizaram pesquisas com estudantes ingressantes, no período de 1996 a 1999, na graduação em Engenharia da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP; Corrêa e colaboradores (2004) estudaram a evasão e a retenção de estudantes de Administração da Universidade de São Paulo – USP, entre 1992 e 2002; Bardagi (2007) investigou, em sua tese, a evasão e o comportamento universitário; e Rocha e colaboradores (2013) avaliaram os índices de evasão e retenção nos cursos de graduação em Engenharia da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Esses estudos apontam que os índices de evasão chegam a passar dos 30%, enquanto que os de retenção superam os 50%.

Destacamos a pesquisa desenvolvida por Rocha e colaboradores (2013) que, ao fazerem referência aos estudos de Fonseca (2006), apresentaram os índices relativos à evasão

e à retenção dos cursos das Engenharias da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, os quais, no período de desenvolvimento dessa pesquisa, correspondiam, respectivamente, a 50% e 60% em média. Ao investigarem as razões desses altos índices, constataram que são as metodologias e as exigências adotadas pelos docentes, levando os estudantes a prolongarem ou até abandonarem os cursos (RIOS et al., 2000; CORRÊA et al., 2004; DIAS et al., 2010; ROCHA et. al, 2013).

Diante dessas pesquisas e compreendendo que as práticas resultam de representações sociais e vice-versa (MOSCOVICI, 1978, 2009; ALVES-MAZZOTTI, 2008), adveio-nos a questão norteadora de nossa pesquisa: **Como os docentes dos cursos das “Ciências Exatas e da Natureza” representam a Docência Universitária?**

Para tanto tomamos como pressuposto a compreensão de que esse grupo de docentes possui um perfil próprio e socialmente legitimado, dentro e fora da universidade, sendo concebido como “núcleo duro”, apontando assim para a presença de representações sociais de docência universitária que justifiquem discursos e práticas socialmente compartilhadas.

Tal questionamento se faz necessário uma vez que os índices de evasão e retenção são, em extremo, elevados, dificultando a formação desses estudantes para a inserção no mercado de trabalho, a fim de oferecerem retorno à sociedade que, por sua vez, investe na formação desses sujeitos.

Ainda justificando a escolha por essa temática, apresentamos o terceiro ponto: as experiências vivenciadas, na graduação, com a iniciação científica, nos anos de 2009 a 2012, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (Propesq/UFPE). Esse Programa possibilita aos estudantes universitários iniciarem a prática da pesquisa científica por meio de projetos desenvolvidos pelos docentes da instituição. O contato se deu, inicialmente, com a temática das Representações Sociais de Formação Continuada por professores e formadores da Educação Básica e, posteriormente, com as Representações Sociais de Formação Continuada Didático-Pedagógica por Docentes Universitários.

Em relação a essa experiência, realçamos que o último estudo realizado na iniciação científica, no período de 2011 e 2012, que objetivou conhecer as representações sociais das ações de formação continuada didático-pedagógica por docentes universitários, os resultados apontaram que as representações sociais desses docentes vêm sofrendo (re)significações

quanto à importância da oferta de ações de formação continuada didático-pedagógica, pois, a partir do momento em que entram em contato com as ações de formação e suas propostas, passam a compreender essa formação como espaço de reflexão e construção coletiva do conhecimento, o que implica nova forma de tratar e entender a docência universitária (SILVA e RAMOS, 2012).

Essa inferência nos reporta a Alves-Mazzotti (2008), para quem, devido ao caráter próprio que as representações sociais possuem na orientação de ideologias, linguagens e práticas, elas “constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (p. 18). Dessa maneira, entendemos a importância que as representações sociais possuem para os sujeitos universitários, sejam eles professores e/ou estudantes, visto que as atribuições que eles dão à docência influenciarão no processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, também concordamos com Cunha (2010), para quem, pelo fato de os saberes referentes ao exercício docente na universidade serem múltiplos e complexos, há a necessidade de uma constante (re)significação de concepções e práticas desse sujeito em sala de aula. Ainda segundo essa autora, tais saberes assumem outra dimensão no contexto da docência universitária por se tratar de especificidades no caráter formativo, ampliando, dessa maneira, aqueles elencados por Tardif (2002), e dizem respeito ao contexto da prática pedagógica, à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e processos de formação, à aprendizagem, ao contexto sócio-histórico dos alunos, ao planejamento das atividades de ensino, à condução da aula e à avaliação da aprendizagem.

Diante dos resultados da pesquisa realizada, constatamos que ainda são poucos os docentes, principalmente dos Cursos das “Ciências Exatas e da Natureza”, que buscam espaços e momentos que os possibilitem a (re)configuração das práticas. Tal fato nos inquietou, uma vez que entendemos que tais espaços e tempos, em que os docentes compartilham experiências em um grupo em comum, contribuem nesse processo de (re)significação de representações sociais, visto que exercitam a reflexão sobre elas. Por outro lado, destacamos o fato de não haver procura, principalmente pelos docentes das Ciências Exatas e da Natureza, pela reflexão sobre o seu papel enquanto professor universitário e o que isso traz para a formação profissional de seus estudantes.

Por fim, o quarto ponto que destacamos sobre o nosso interesse pela temática diz respeito aos resultados apresentados no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no ano de 2013. Essa pesquisa foi realizada com os docentes que concluíram o curso de atualização

didático-pedagógica do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE) e lecionavam nas licenciaturas do Centro de Educação, e estudantes dos três últimos anos do curso de Licenciatura em Pedagogia (SILVA, 2013).

Neste estudo, pudemos perceber que, apesar da presença de representações sociais, dos estudantes, advindas do senso comum de prática docente e formação continuada didático-pedagógica, uma vez que ainda são pouco debatidas, mesmo dentro do contexto de discussões que compõem a docência, elas indiciam representações como ações de reflexão e construção coletiva da prática docente. Contudo, a repercussão, nessa prática, de maneira efetiva, dependerá das ações (re)significadas pelos docentes universitários a partir do contato contínuo que esses estabelecem com as ações, uma vez que esse processo não se esgota em um espaço e tempo limitado.

No que diz respeito às representações sociais dos docentes universitários, vimos que elas são próprias do universo simbólico desses sujeitos e estão direcionadas à ação e à reflexão para a prática em sala de aula. Assim, o olhar para o estudante tem o intuito de formá-lo para o exercício da profissão. Constatamos que ainda há uma resistência dos docentes em participar dos encontros de formação ofertados pelo NUFOPE. Do número, aproximadamente, de 120 docentes do Centro de Educação, apenas 10 foram listados como concluintes do curso de atualização didático-pedagógica do NUFOPE.

Diante dessa constatação, inquietamo-nos. Adveio-nos, então, o seguinte questionamento: se os resultados acima apresentados surgiram em um contexto em que as práticas docentes são constantes objetos de debates, reflexões por constituírem o ser e fazer docente e por se tratar de um curso de formação de professores, o que os atores das “Ciências Exatas e da Natureza” apresentariam como resultados? Isso porque, com exceção das licenciaturas, os demais cursos das “Ciências Exatas e da Natureza” têm os primeiros contatos com as disciplinas de Didática, e/ou temáticas afins apenas nos cursos de Pós-Graduação ou a partir da aproximação com uma formação pedagógica.

Isso nos remete à afirmação de Ramos (2010), para quem as ações de formação continuada didático-pedagógicas visam oferecer subsídios para a atuação do docente na sala de aula. Entretanto, de acordo com o levantamento realizado nas principais universidades brasileiras, que possuem certa conceituação e prestígio, a partir da classificação na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são poucos os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* que oferecem disciplinas voltadas à formação da docência na universidade.

Percebemos, assim, que das 23 universidades que possuem a partir do conceito 5 da CAPES, apenas 9 ofertam disciplinas relativas à formação na Docência Universitária e 4 debatem sobre as políticas para a universidade. Dentre essas 9 instituições, encontramos, nos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco, uma disciplina (não obrigatória) denominada “Didática do Ensino Superior”. Também verificamos isso nos programas de pós-graduação da Universidade de São Paulo, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e do Rio Grande do Sul, da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade Federal do Paraná, da Universidade Estadual de Campinas, da Universidade Federal de Uberlândia e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Esse achado aponta a necessidade de uma atenção especial quanto à formação de mestrandos e doutorandos que, possivelmente, galgarão a docência universitária.

Para tanto e com o intuito de contribuir para o debate dessa temática, trazer elementos de reflexão sobre a formação pedagógica dos docentes universitários e, conseqüentemente, dos estudantes, e também a fim de responder a nossa questão central sobre as representações sociais de docência universitária pelos docentes dos cursos das “Ciências Exatas e da Natureza” da Universidade Federal de Pernambuco, estabelecemos, como **objetivo principal** de nosso estudo, compreender as representações sociais de Docência Universitária pelos docentes dos cursos das “Ciências Exatas e da Natureza”, da Universidade Federal de Pernambuco. Estabelecemos, ainda, como **objetivo específico**, caracterizar os docentes universitários do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, identificar e analisar as representações sociais de docência universitária dos professores que atuam no campo das Ciências Exatas e da Natureza.

### **1.1.1. Diálogo entre e com as pesquisas realizadas no campo da docência e da representação social no contexto da universidade**

Diante do debate inicial deste estudo, da definição da temática e do objeto da presente pesquisa, e para efetivá-la, procuramos realizar um levantamento dos estudos atuais referentes a temáticas mais amplas: Docência e Representações Sociais no contexto da Universidade. Esse levantamento levou em conta as pesquisas desenvolvidas nos últimos 12 anos – período que corresponde de 2003 a 2014 –, com o objetivo de compreender como a docência universitária vem se constituindo nas pesquisas dentro e fora do Brasil, visto que incluímos também estudos publicados em outros idiomas e outros países.

Para tanto, analisamos as publicações dos trabalhos presentes na Biblioteca de Teses e Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD-PPGE/UFPE), como também no Banco de Teses e Dissertações e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A escolha por esse intervalo de 12 anos se deu pelo fato de ser esse um período marcado por sucessivas transformações culturais, sociais, políticas, ideológicas e simbólicas, uma vez que constitui o início do século XXI. Nesse contexto, as instituições de ensino superior voltaram seus olhares para a atual realidade em que a sociedade se configurou e, gradativamente, vem se configurando, exigindo tanto de seus currículos como de seus profissionais uma transformação de posturas, conceitos e práticas. Nessa conjuntura, encontra-se o docente diante de sua prática e da relação de ensino aprendizagem presentes na dinamicidade da sala de aula a fim de alcançar a qualidade na formação dos estudantes sem perder o caráter científico próprio da instituição (FARIA; CASAGRANDE, 2004; RAMOS, 2010).

Nessa perspectiva, consideramos, no presente levantamento, “temáticas mais amplas” como aquelas que abordam a docência universitária no contexto da sala de aula e as representações sociais nos diversos segmentos da educação e em outras áreas de conhecimento. Na medida em que encontrávamos os trabalhos, realizávamos leituras dos títulos, resumos e palavras-chave, a fim de filtrarmos os estudos que contemplassem as categorias elencadas no contexto da Docência na Universidade. É importante frisar que, em alguns trabalhos, houve a necessidade da leitura do trabalho completo, visto que não ofereciam, nos pontos analisados, elementos que contribuíssem para a compreensão do objeto em questão.

Após essa primeira leitura, que serviu como filtro para a seleção de trabalhos que contemplassem a docência na universidade, realizamos uma releitura a fim de encontrarmos aqueles que tratavam dessa docência no contexto na prática pedagógica, ou temáticas afins, foco de nossa investigação. Contudo, percebemos que a própria temática da Docência Universitária, para além de debates sobre a identidade e profissionalidade, prática pedagógica, formação continuada, permite, mesmo que de maneira tímida, a abertura para a discussão acerca de outras questões e problemáticas presentes nesses espaços, tais como: a saúde dos docentes universitários, a atuação desses profissionais nos movimentos sociais, políticas

públicas para o investimento nessa docência, a avaliação desenvolvida pelos docentes, programas de qualidade dessa docência, dentre outros.

Vale salientar que a escolha dessas instituições, responsáveis por reunir publicações das pesquisas acadêmicas realizadas, se deu pelo caráter e rigor que essas organizações possuem ao divulgarem trabalhos anualmente e disponibilizá-los *online*.

Para dar início ao levantamento, buscamos os trabalhos na Biblioteca de Teses e Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD-PPGE/UFPE), levando em consideração a mesma temática e selecionando desde as categorias mais amplas às mais específicas. A escolha por esse Programa se deu por nele estar inserida esta pesquisa.

Dessa forma, no conjunto de 418 Teses e Dissertações defendidas, 12 trabalhos abordavam a Docência Universitária e nenhum trabalho tratava das Representações Sociais dessa docência. A tabela a seguir ilustra bem esses dados.

**Tabela 01:** Teses e Dissertações publicadas naBDTD/PPGE-UFPE, no período de 2003 a 2014

ESTADO DO CONHECIMENTO DOS TRABALHOS APRESENTADOS NA BDTD/UFPE, DE 2003 A 2014													
CATEGORIAS	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Docência Universitária e no Ensino Superior	0	0	3	3	0	2	0	0	2	0	0	2	12
Representações Sociais de Docência Universitária e no Ensino Superior	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	0	0	3	3	0	2	0	0	2	0	0	2	12

Total de Teses e Dissertações defendidas na BDTD/PPGE-UFPE: 418

Diante da análise feita acerca da quantidade dos trabalhos encontrados nessa instituição, tendo em vista o montante de estudos publicados, ao especificarmos o contexto da Universidade, percebemos que ainda é escasso o número de trabalhos referentes a essas temáticas.

Assim, retomamos, a fim de ratificar, o que discutimos anteriormente ao justificarmos nosso interesse por este objeto de estudo. Percebemos que o estudo no campo da docência universitária ainda se apresenta de maneira tímida, com pesquisas pontuais, desenvolvidas apenas nos anos 2005, 2006, 2008, 2011 e 2014, apesar de essa temática ter sido amplamente debatida a partir dos anos de 90 do século passado, mostrando, de maneira geral, em seus

estudos, a necessidade de uma formação de caráter pedagógico voltada para esses docentes (NÓVOA, 1992; GIROUX, 1997; CUNHA, 2010).

No que diz respeito ao que esses trabalhos apresentam, podemos afirmar que, na temática referente à Docência Universitária, alguns aspectos foram abordados quanto a uma formação específica para o exercício da profissão docente, como observamos no Quadro 01, abaixo registrado.

**Quadro 01:** Levantamento de Dissertações publicadas na BDTD/PPGE-UFPE, no período de 2003 a 2014, sobre **Docência Universitária no Ensino Superior**

AUTOR(A)	ACHADOS
ARAÚJO (2005)	Nesse trabalho, intitulado “Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino Superior: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco”, a autora buscou compreender como ocorria o processo de construção dos saberes docentes dos professores universitários em início de carreira, diante das influências institucional e social. Tendo como campo de investigação a Universidade Federal de Pernambuco e como participantes os docentes universitários em início de carreira, os resultados apontaram que os professores constroem os saberes da docência universitária ao longo de suas trajetórias pessoais/profissionais, nas experiências e relações que, por sua vez, configuram as demandas da prática educativa e do contexto socioinstitucional, orientando e fundamentando, dessa maneira, a prática desses profissionais docentes.
BIZARRO (2005)	Nessa pesquisa, a autora buscou compreender o significado que os docentes universitários atribuem à didática na sua formação profissional. A partir da realização da pesquisa com dez professores de duas faculdades em dois municípios pernambucanos – Arcoverde e Garanhuns –, dos cursos das licenciaturas: Biologia, Geografia, História, Letras e Matemática. Os resultados desse estudo revelaram que a atuação do profissional docente de ensino superior tende a ser mais contundente, nos cursos de formação de professores, quanto à realização de reflexões sobre suas próprias práticas. Essa prática, quando passa a ser alvo de reflexão e análise, contribui na transformação da ação docente desses profissionais.
CUNHA (2005)	Essa pesquisa discute os sentidos que os docentes do ensino superior de instituições privadas atribuem à formação continuada <i>Stricto Sensu</i> diante das exigências legais, objetivando, dessa maneira, compreender como esses docentes atribuem sentidos à formação do docente em cursos de pós-graduação. Para tanto, a autora escolheu como sujeitos professores que ensinasse em instituições de ensino superior que possuíssem ou estivessem cursando e que não possuíssem ou não estivessem cursando Pós-graduação <i>stricto sensu</i> . A autora concluiu, a partir da análise dos dados coletados, que os sentidos que norteiam a formação continuada <i>Stricto Sensu</i> desses profissionais, diante dos aspectos legais, diz respeito ao discurso da titulação, perante o silenciamento da identidade

	<p>profissional, adquirida nas socializações das práticas. O discurso da formação, materializado no processo dessa profissionalização com a reflexão sobre as práticas e a construção dos saberes necessários à formação desses profissionais, não só constitui um aspecto essencial à construção dessa identidade profissional como também permite a criação de práticas específicas da docência.</p>
<p>OLIVEIRA FILHO (2006)</p>	<p>Com o título “A Formação continuada como prática em serviço numa Instituição de Ensino Superior Privada: um estudo na Faculdade de Odontologia de Caruaru”, o autor parte do princípio de que os docentes possuem concepções da formação continuada que exercem um impacto, a partir da maneira como são percebidas e refletidas por esses sujeitos, na construção, articulação e compartilhamento dos saberes docentes, como também na prática exercida. A pesquisa, que foi realizada com 30 docentes do curso de Odontologia, apresentou, como contribuição, que esses docentes universitários não possuem formação pedagógica. A formação continuada, por sua vez, vem suprir essa lacuna, contudo, por se tratar de encontros pontuais, essa formação fica a desejar, levando, assim, à busca pelos saberes experienciais, tanto pessoal como profissional, construídos, ou não, no contexto acadêmico. Dessa forma, chamam a atenção para a importância de encontros contínuos a fim de que haja a socialização de saberes e a presença de docentes experientes no ensino superior para que, juntos, construam aprendizados no âmbito didático-pedagógico.</p>
<p>SANTOS (2006)</p>	<p>Esse estudo tratou de como os docentes do ensino superior de instituições privadas mobilizam os saberes experienciais em suas práticas docentes e como esses saberes se expressam. Como participantes, a autora elegeu docentes de instituições superiores que possuíssem, no mínimo, dois anos de experiência. As análises permitiram-lhe chegar à conclusão de que os docentes, sujeitos dessa pesquisa, tomam, como referência, experiências vividas no espaço não escolar para expressarem como encaram as situações diárias presentes no contexto em sala de aula e a inversão de papéis concernentes à submissão dos professores diante das exigências dos estudantes, como também quanto à forma e aos conteúdos das aulas. Isso revelou o despreparo desses docentes diante das exigências que se apresentam, a cada dia, mais acentuadas, uma vez que os professores dominam os conteúdos das suas disciplinas, mas não mobilizam os saberes pedagógicos por não terem essa formação. A titulação desses sujeitos, por sua vez, vem apenas colaborar para o aumento dos conhecimentos específicos de sua formação, mas não lhes oferece subsídios didático-pedagógicos que intervenham na prática docente.</p>
<p>TORRES (2006)</p>	<p>Tendo por título “Os saberes docentes do professor universitário do curso de Direito expressos no discurso e na prática: limites e possibilidades”, a autora trouxe o debate sobre o discurso e a prática do docente do curso de Direito acerca dos saberes docentes, buscando, dessa forma, compreendê-los. Os professores, participantes da pesquisa, foram escolhidos com base no critério dos anos de experiência na docência universitária, por apresentarem uma maior estabilidade profissional na instituição e fora dela. Os resultados apontaram que, para esses sujeitos, em sua maioria, há uma identidade pouco definida, quanto ao ser docente universitário, percebida na construção do saber docente. Assim, o</p>

	<p>estudo aponta a necessidade de a docência ser exercida com maior compromisso de caráter político, um investimento na carreira docente universitária, a melhoria no salário e a valorização do docente, o acompanhamento pedagógico e melhores oportunidades de recontextualização, com a mediação pedagógica, dos saberes específicos desses docentes, no caso, os professores do curso de Direito.</p>
PEREIRA (2008)	<p>Essa autora procurou compreender como os professores do curso de Administração da Universidade Federal de Pernambuco desenvolviam sua prática pedagógica docente na sala de aula universitária. Como participantes, ela escolheu três professores do Curso de Administração da Universidade Federal de Pernambuco. Após a análise e discussão dos dados obtidos, os resultados apontaram que esses docentes, no momento em que desenvolvem uma relação, articulando professor-aluno-saber, baseada no diálogo e na busca da produção de saberes, valorizam os conhecimentos trazidos pelos estudantes antes do ingresso no curso de Administração. Esses docentes planejam suas aulas, considerando as necessidades apresentadas pelos estudantes. Contudo, por outro lado, há uma carência quanto aos conhecimentos necessários no processo de elaboração do planejamento e avaliação da aprendizagem. Dessa forma, esses docentes são vistos como articuladores no processo de ensinar e aprender na universidade, contudo esse processo ainda circula entre novas e tradicionais práticas, embora eles manifestem, em sua prática docente, alternativas diversas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.</p>
XIMENES (2008)	<p>Essa autora tratou da identidade do profissional docente do ensino superior, buscando compreender como os docentes, responsáveis por formar futuros profissionais que também exercerão a docência, constroem sua identidade profissional e como se percebem enquanto multiplicadores desse fazer. A partir dos dados recolhidos com quatro docentes que lecionavam nas licenciaturas, os resultados revelam que a formação desses sujeitos é construída no contexto dos comportamentos, atitudes e representações pessoais e profissionais, contudo fatores externos – como, o contexto social, econômico, político, ético, cultural e humano – também foram decisivos na construção de suas identidades profissionais. Esses fatores, internos e externos, contribuíram para a busca dos saberes específicos da docência e para a formação profissional.</p>
SILVA (2014)	<p>O trabalho intitulado “Contributos do NUFOPE no processo de reconfiguração de um lugar para a formação didático-pedagógica” objetivou caracterizar contributos de ações do NUFOPE ao processo de reconfiguração de um lugar/sentido para a formação didático-pedagógica. A partir da fala dos sujeitos, formadores e cursistas que participaram de ações entre os anos de 2008 e 2012, percebeu-se que, no contexto das motivações dos formadores, faz-se presente o compromisso pessoal-profissional com a docência, em que a formação didático-pedagógica possibilita o saber-fazer docente. Quanto aos cursistas está evidenciada a necessidade de um conhecimento que os auxilie a enfrentar os desafios do exercício docente na sala de aula e o cumprimento das exigências institucionais. Por fim, no que diz respeito à reconfiguração das ações de formação didático-pedagógica, viu-se que elas se dão por meio das dinâmicas vivenciadas nessas ações.</p>

Esse mesmo levantamento foi feito, como registramos acima, com as teses publicadas pelo BDTD/PPGE-UFPE no período de 2003 a 2014. É o que podemos observar no Quadro 02, abaixo registrado.

**Quadro 02:** Levantamento de Teses publicadas na BDTD/PPGE-UFPE, no período de 2003 a 2014, sobre **Docência Universitária e no Ensino Superior**

AUTOR(A)	ACHADOS
CAMPELO (2011)	A partir de pesquisa intitulada “Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no Curso Superior de Administração da FCAP/UPE”, o autor objetivou identificar quais e como são elaborados e articulados os saberes docentes dos professores que ensinam na Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco da Universidade de Pernambuco. Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores com experiência acima de dez anos na instituição. Os resultados constataram que, apesar de não terem tido uma formação própria para o exercício da docência no ensino superior, esses docentes são profissionais que detêm uma grande diversidade de saberes decorrentes das experiências de vida, dentro e fora do contexto da sala de aula, como estudantes. Essas experiências mostraram-se aliadas dos professores no desempenho de suas atividades, no contexto do ensino universitário.
NUNES (2011)	Com o título “Implicações da política de educação superior de tecnologia na constituição da docência nos cursos de graduação de tecnólogos”, a autora buscou compreender a influência dos discursos pedagógicos oficial, institucional e docente que influenciam na constituição da identidade docente. Para compreender isso, a autora recorreu à análise de leis, decretos, portarias, documentos institucionais e normativos como também ao discurso dos profissionais responsáveis por elaborar e incentivar essa prática docente. Os resultados apontaram que, para os docentes desses cursos, devido ao resultado das políticas diferenciadas que projetam identidades distintas para cursos e a docência, há uma identificação profissional em conflito. Tais identidades são descentralizadas e projetadas nas bases econômicas e, para tanto, destacam a importância de constituir uma identidade docente politicamente centrada no profissional.
ROCHA (2014)	Essa pesquisa traz o debate da docência na universidade como espaço/tempo de formação, investigando, assim, a influência de professores de “referência” a partir da formação, construção de sua identidade profissional e profissionalidade docente. Teve como campo a Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife, em cinco cursos de Licenciatura, e como participantes estudantes, coordenadores e professores eleitos pela referência. Os resultados apontaram que a constituição do professor de referência se dá pela sua trajetória pessoal, escolar e profissional que perpassa a própria história de vida do sujeito. A concepção acerca do professor de referência está associada ao amor, à humanização das

	relações e à construção do conhecimento. Essa aprendizagem da ação de ensinar é construída não só na observação e experiências vivenciadas por outros docentes como também no próprio exercício da docência. Contudo, chamam a atenção para o fato de, além dos conhecimentos específicos e disciplinares, serem fundamentais os saberes próprios da prática docente que fundamentam suas ações e firmam seus lugares na profissão.
--	---

Nessas 09 dissertações e 03 teses, os autores apontam que a constituição da profissionalidade e identidade docente se dão por meio de conflitos internos e externos ao sujeito que formam e compõem suas práticas e a procura por saberes específicos dessa docência. Contudo, muitas vezes, esses fatores internos e externos não estão direcionados para a formação de uma identidade e práticas desses profissionais.

Dessa forma, chamam atenção para a importância do caráter pedagógico nas formações a fim de fundamentar-se o exercício dessa docência, uma vez que essas formações contribuem na construção e apropriação dos saberes necessários para a prática e profissionalização docente. Além disso, os trabalhos apontam a ausência do caráter didático-pedagógico na formação inicial e *stricto sensu*, uma vez que não trazem elementos próprios para a ação em sala de aula. Dessa forma, destacam a importância da oferta de encontros de formação continuada e da participação dos docentes neles, enfatizando a necessidade da sequencialidade para promover-se a socialização, construção e materialização, na prática, dos saberes necessários ao exercício da profissão.

Podemos inferir, então, que a formação pedagógica continuada assume um papel importante na formação do profissional docente, uma vez que auxilia a construção de saberes próprios para sua ação em sala de aula, permitindo-lhe também refletir sobre sua prática e reconstruí-la, e constitui sua identidade pessoal e profissional, uma vez que ela é formada e transformada nas relações e interações sociais (LAHIRE, 2002; AGUIAR, 2004; PACHANE, 2005; MONTEIRO, 2006; RAMOS, 2010).

Reportamo-nos aqui a Tardif (2002), para quem os saberes disciplinares, profissionais e curriculares são importantes para a formação do profissional docente, contudo os saberes da experiência, adquiridos na ação individual e coletiva, quando associado a esses demais saberes, formam o docente quanto ao ser e fazer próprios da profissão, visto que esses saberes são plurais e temporais, ou seja, são obtidos “no contexto de uma história de vida e de carreira profissional” (p. 20).

Ainda no âmbito dos resultados apresentados nos trabalhos acima elencados, chamamos a atenção para o fato de as exigências externas ao ambiente de trabalho, mas

postas ao exercício da docência, ultrapassarem o campo da didática e da ação em sala de aula, porém influenciarem, diretamente, na construção e transformação desses saberes, levando esses profissionais a sentirem-se, continuamente, despreparados.

No que diz respeito às pesquisas realizadas sobre a temática de Representações Sociais de Docência Universitária, como observamos na tabela acima, não encontramos dissertações e teses defendidas no Programa durante o período delimitado. Esse dado indica a ausência de pesquisas que abordem essa temática no contexto da docência universitária e constitui mais uma razão de nossa escolha por este estudo. Entendemos que a inserção, no campo de pesquisa, da temática da Teoria das Representações Sociais no contexto da Docência Universitária contribuirá para pensar essa docência e suas repercussões no meio acadêmico, uma vez que as representações construídas e compartilhadas no social orientam e influenciam discursos e práticas que, por sua vez, são transformadas nessas socializações (JODELET, 2005).

Dessa forma, pesquisar as representações sociais dos docentes universitários das Ciências Exatas e da Natureza nos permitirá entender como essa docência universitária vem se constituindo ao longo dos anos e que influência ela exerce na construção de representações dos estudantes em formação e, conseqüentemente, nas práticas ancoradas e transcorridas nesse grupo.

Após realizarmos o levantamento das teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD-PPGE/UFPE), optamos por empreender uma busca nas teses e dissertações publicadas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especificamente no contexto da docência universitária, considerando o mesmo período e temáticas.

Nessa busca, a partir do descritor “representações sociais de docência universitária”, foi encontrado um total de 03 trabalhos, dos quais 02 eram dissertações e 01, tese. Tais trabalhos discorrem sobre o professor universitário, a prática docente universitária e a formação docente universitária. Ao limitarmos o descritor “Representações Sociais de Docência nas Ciências Exatas no contexto da Universidade”, nos deparamos com o quantitativo também de 03 trabalhos, sendo 01 dissertação e 02 teses, os quais abordavam a docência e a formação profissional.

Com o descritor “Docência Universitária”, foram encontrados 23 trabalhos entre dissertações e teses, dentre os quais selecionamos 18 – 12 teses e 06 dissertações – que mais

se aproximavam da nossa proposta de investigação. Esses textos abordam tanto a formação como a prática pedagógica desses profissionais, conforme podemos ver na tabela abaixo.

**Tabela 02:** Teses e Dissertações publicadas naCAPES, no período de 2003 a 2014

ESTADO DO CONHECIMENTO DOS TRABALHOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DA CAPES DE 2003 A 2014													
CATEGORIAS	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
<b>Docência Universitária e no Ensino Superior</b>	1	1	0	1	1	1	4	5	1	2	1	2	20
<b>Representações Sociais de Docência Universitária e Ensino Superior</b>	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	06*
<b>Total</b>	1	1	0	2	1	1	5	6	2	3	2	2	26

\*03, dos 06 trabalhos, possuem como descritor “Representações Sociais de Docência nas Ciências Exatas no contexto da Universidade”.

Com relação aos achados nos trabalhos selecionados, podemos perceber que, no que diz respeito à temática da Docência Universitária, os trabalhos listados no quadro abaixo se encaminham para debates quanto à formação pedagógica universitária.

**Quadro 03:** Levantamento de Dissertações publicadas naCAPES, no período de 2003 a 2014, sobre **Docência Universitária e no Ensino Superior**

AUTOR (A)	ACHADOS
BORGES (2006)	Nesse trabalho, intitulado “Docência universitária em educação física”, a autora buscou analisar as concepções de didática dos docentes universitários investigados, como também a preparação do curso <i>Stricto Sensu</i> em Mestrado quanto à formação didático-pedagógico e a forma como essa formação ocorreu, defendendo a hipótese de que esses cursos <i>stricto sensu</i> não preparam os estudantes para atuarem didática e pedagogicamente nas salas de aulas da educação superior. Utilizando como método de abordagem a história do tempo presente por meio de entrevistas semiestruturadas com treze docentes, a autora constatou que as concepções dos mestrandos/docentes sobre didática compreendem o sentido amplo da palavra, pois, como os cursos <i>stricto sensu</i> não preparam esses profissionais para o exercício da docência no ensino superior, leva-os a recorrer aos saberes experienciais para suprir essa lacuna. Dessa forma, a autora chama a atenção para a importância da formação pedagógica para o exercício da docência a fim de alcançar-se a qualidade na formação.

COELHO (2009)	Intitulada “Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante”, essa pesquisa direcionou-se para a constituição da docência universitária de professores em início de carreira, tendo como objetivo analisar o desenvolvimento da docência para esses profissionais a fim de apontar os desafios e problemas vivenciados nesse processo. Por meio de um estudo de caráter exploratório-descritivo e com a utilização de questionários e entrevistas, a autora consultou docentes que possuíam até cinco anos no exercício do magistério superior de uma instituição privada em Londrina. A partir dos dados coletados, constatou que, para esses docentes, os desafios relacionados ao exercício da docência estão marcados pela insegurança, a falta de autonomia, o tempo e a ausência de uma formação de cunho pedagógico. Quanto a esse último ponto, a autora chama a atenção para a importância de institucionalizarem-se ações de formação pedagógica a fim de alcançar-se a qualidade do exercício da docência.
MACEDO FERREIRA (2010)	Na pesquisa intitulada “Visões de práticas dos formadores do curso de Ciências”, a autora buscou compreender como os docentes das licenciaturas em Ciências Biológicas concebem suas práticas. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a participação de dez docentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFG. A partir da análise desses dados, a autora verificou que a maioria dos docentes universitários, formadores dos futuros profissionais, não articulam os conhecimentos teóricos aos conhecimentos da prática, a fim de fundamentarem, de forma crítica, consciente e comprometida com a profissionalização e as constantes mudanças sociais, as suas ações em sala de aula.
MACEDO DE OLIVEIRA (2010)	O trabalho “Docência Universitária em Arte: (auto)retratos da identidade do docente-artista” objetivou analisar a identidade profissional do docente-artista que atua no ensino superior. A partir dessa delimitação, a pesquisa foi realizada com docentes-artistas, tendo, como instrumento de coleta, a utilização de questionários. A autora concluiu que esses profissionais possuem identidades distintas entre si, visto que há grupos que se caracterizam pelo viés da docência no ensino superior, como também há aqueles que se caracterizam pelo viés artístico, mesmo inseridos no contexto da docência. A autora destaca, portanto, a necessidade de uma formação específica para esses profissionais a fim de prepará-los para o ensino de Artes nas universidades.
CAMARGO (2012)	Em pesquisa intitulada “Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina”, a autora analisou os aspectos institucionais da docência universitária e sua formação pedagógica presentes nessa Universidade. A realização da pesquisa se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco docentes que ocupavam cargos da administração na instituição, lócus da investigação. A partir dos dados coletados, a autora constatou que a formação pedagógica universitária constitui uma formação fundamental para

	o exercício dessa docência a fim de promover a qualidade no ensino na instituição. Como ela verifica que ainda não existem ações efetivas de formação continuada pedagógica, destaca, então, a necessidade de valorizá-las.
SCORZONI (2013)	Tendo como título “O espaço da formação docente nos programas de pós-graduação em enfermagem: uma revisão sistemática da literatura”, esse trabalho procurou refletir a respeito da compreensão dos pós-graduandos sobre a formação docente, considerando as novas realidades sociais presentes na educação e na saúde. Por meio de uma revisão sistemática da literatura referente ao processo de formação docente na pós-graduação em Enfermagem, pode-se verificar que, diante da complexidade em que se encontra a formação docente, os cursos de pós-graduação ainda apresentam conhecimentos simplificados e rudimentares da prática pedagógica. Diante dessa constatação, há que se considerar a necessidade de investimento nos cursos de pós-graduação, no que diz respeito a essa formação pedagógica, uma vez que ela oferecerá subsídios ao docente na atuação em sala de aula.
CHÁVEZ (2014)	O presente trabalho promove uma reflexão sobre a profissão docente com o objetivo de estabelecer os elementos que podem caracterizar a excelência na docência universitária e identificar que critérios fundamentam essa qualidade. A investigação apoiou-se na análise documental da literatura científica relativa à temática. Os resultados revelaram que a concepção de excelência na docência universitária implica o desenvolvimento da parceria e a relação com a própria instituição considerada de referência no meio social em que esta está inserida. Dessa forma, faz-se necessária a articulação entre o ensino e a pesquisa, comprometida com a missão da própria instituição, a formação dos docentes e construção do conhecimento dos estudantes.
VECCHIONE (2014)	O trabalho intitulado “Análisis y propuesta de mejora de los procesos de evaluación de la actividad docente en las etapas de la carrera profesoral de la PUCP” buscou analisar os processos desenvolvidos pela Pontifícia Universidade Católica do Peru (PUCP) quanto à avaliação e à classificação da atividade docente dessa instituição. Por meio da identificação e análise de documentos dos procedimentos de avaliação da docência, a autora concluiu que, para haver uma melhoria na atividade docente, faz-se necessária uma avaliação processual dessas atividades, o que só será possível se houver a participação de docentes, estudantes e demais sujeitos constituintes do contexto dessa ação docente.

A seguir, apresentaremos, no Quadro 04, a síntese das teses referentes à temática em estudo, publicadas pela CAPES.

**Quadro 04: Levantamento de Teses publicadas naCAPES, no período de 2003 a 2014, sobre Docência Universitária e no Ensino Superior**

AUTOR (A)	ACHADOS
SANTOS (2003)	Em pesquisa intitulada “Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajetos de formação”, a autora buscou compreender a articulação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos presentes em alguns cursos de licenciatura a partir das concepções dos docentes universitários acerca da importância desses conhecimentos na formação do estudante. A autora, por meio de entrevistas semiestruturadas com nove docentes, constatou que, por um lado, há professores que dão pouca importância aos conhecimentos específicos aos conhecimentos pedagógicos e, por outro, ocorre o inverso. Isso implica, por parte dos estudantes, ou um grande domínio dos conhecimentos pedagógicos ou dos conhecimentos específicos. Diante disso, a autora chama a atenção para o papel do docente nesse processo, visto que precisa articular, em sua prática, os conhecimentos específicos aos pedagógicos para, dessa maneira, formar os estudantes. Nessa perspectiva, a autora destaca a importância dos cursos de formação continuada pedagógica na formação desses docentes universitários, compreendidos como um espaço/tempo específico para essa formação.
BROILO (2004)	O trabalho “(Con)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade” buscou analisar em que medida a atuação pedagógica universitária qualifica ou (con)forma o trabalho do docente universitário. A autora, por meio de entrevistas semiestruturadas, concluiu que há uma necessidade, frente às demandas que norteiam a universidade e o exercício da docência, de esse professor estar em constante processo de formação e transformação de suas práticas, direcionando o olhar para os estudantes e suas aprendizagens. Diante disso, realça a importância das ações de formação pedagógica, uma vez que elas permitem um olhar direcionado não só para esses estudantes como também para as práticas desses profissionais.
BAZZO (2007)	Em estudo intitulado “Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades”, a autora procurou compreender as concepções sobre profissionalidade docente dos professores universitários, que fatores interferem no desenvolvimento dessa profissionalidade e como os projetos de formação pedagógica podem colaborar com a construção dela. Tendo como instrumento a entrevista semiestruturada e como sujeitos docentes com anos de experiência, coordenadores e ex-coordenadores de cursos de graduação, e professores recém-contratados, a autora concluiu que há a compreensão de fatores que influenciam a constituição da profissionalidade docente no Ensino Superior como também elementos que auxiliam na formação pedagógica desses sujeitos, buscando contribuir para o desenvolvimento e mudanças do ensino universitário.

CÓSSIO (2008)	Em trabalho intitulado “Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitárias do RS”, a autora analisou a contribuição da formação pedagógica dos docentes universitários na construção da profissionalidade docente e institucionalização da qualidade das universidades. Ela verificou, em sete universidades comunitárias do Rio Grande do Sul, que há uma preocupação, por parte de um número limitado de universidades, em formar pedagogicamente seus professores e, mesmo diante dos ideais mercadológicos que adentram ao espaço científico das universidades, é por meio dessa formação que se procura promover uma formação de qualidade.
LAUXEN (2009)	Tendo por título “Docência no ensino superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da UNICRUZ/RS”, esse trabalho objetivou conhecer os saberes mais utilizados por esses docentes no exercício da prática pedagógica, como também analisar em que situações essas práticas pedagógicas são qualificadas. Os sujeitos participantes da investigação foram dez docentes, com mais de um ano na instituição, dos cursos de Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, que responderam um questionário semiestruturado. A autora constatou que os docentes destacam a importância não só da retomada dos projetos institucionais e de cursos de caráter pedagógico como também da prática interdisciplinar e do Fórum Permanente da Pedagogia Universitária, vistos como possibilidades para a qualificação da prática dos docentes.
SANTOS (2009)	O trabalho “Docência universitária na era da imprevisibilidade: dilemas e possibilidades” objetivou compreender os dilemas e as possibilidades presentes no cotidiano do docente universitário. Os participantes do estudo foram nove professores dos cursos de Administração, Biologia, Direito, Educação Física, Letras, Matemática, Odontologia, Pedagogia e Psicologia que possuíam Mestrado e/ou Doutorado e tinham mais de dez anos de serviço na instituição onde trabalhavam. Foi constatado que tais dilemas e possibilidades na docência advêm da dinamicidade e efemeridade em que se dá o conhecimento presente no atual contexto sociopolítico que, por sua vez, é acrescido por conta do modelo em que se configura não só a universidade como também a formação acadêmica, a formação pedagógica desses docentes e a participação em redes.
SILVA (2009)	“Docência universitária: a aula em questão” é o título do trabalho cujo objetivo foi identificar as inovações pedagógicas na dinâmica da sala de aula, as quais assinalam aberturas quanto ao trabalho com o conhecimento. Como instrumentos de coleta dos dados foram utilizados a análise documental, observação de aulas, grupos de discussão e entrevistas narrativas em nove disciplinas de cursos da UnB. A partir da análise dos dados, a pesquisa apontou que, apesar da tentativa de ruptura no trabalho quanto ao conhecimento, isso ainda não ocorre com o conhecimento epistemológico. Os docentes veem, no senso comum, uma proposta

	<p>de estabelecer relações com outras formas de construção do conhecimento científico. Foram percebidas inovações quanto às suas práticas no que diz respeito ao campo da afetividade, autonomia, participação, contextualização, dialogicidade, próprios desse universo. Tais inovações estão presentes nas relações fundamentais entre professores e alunos, objetivos e avaliação, conteúdos e métodos, conhecimentos locais e totais, ensino-aprendizagem, ensino-pesquisa, teoria e prática, movimento e afetividade, tempo e espaço. Apesar disso, a autora ainda aponta a presença de desafios quanto à constituição de métodos inovadores na aula universitária e na construção dessa pedagogia.</p>
SAIPPA DE OLIVEIRA (2010)	<p>Em pesquisa intitulada “Saberes e esquemas de ação docente em saúde coletiva”, o autor buscou, como principal objetivo, compreender as fontes de saber de docentes do campo da Saúde Coletiva e como se caracterizam em suas práticas. A investigação se deu por meio de documentos, entrevistas, observações realizadas com 41 sujeitos que tinham experiência, mestrado e doutorado, lecionavam nos cursos de graduação e possuíam dedicação exclusiva. O autor concluiu que os saberes são múltiplos e heterogêneos, construídos tanto das vivências individuais como nas compartilhadas. Dessa forma, entendeu que cada realidade profissional necessitaria da mobilização de saberes específicos de seu cotidiano. O exercício da docência, diante disso, sofre tensões no que corresponde às questões institucionais, disciplinares, departamentais, dos cursos e disciplinas. Portanto, faz-se necessária a formulação de políticas referentes às implicações das culturas institucionais e do <i>habitus</i> docente no cotidiano dos processos de formação, considerando as realidades presentes no Sistema Único de Saúde.</p>
PONCE (2010)	<p>Em estudo intitulado “Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica”, a autora empreendeu uma pesquisa-intervenção com o objetivo de investigar os docentes que atuam no ensino superior das ciências médicas e não possuem formação pedagógica para o exercício da docência. A pesquisa ocorreu por meio da realização de oficinas pedagógicas dirigidas a esse grupo de professores. A autora inferiu que esses docentes, por não possuírem formação pedagógica ao iniciarem o exercício da profissão, recorrem, muitas vezes, às vivências enquanto estudantes. Diante disso, destaca a importância de uma formação pedagógica a fim de construir conhecimentos próprios da docência.</p>
SOUZA (2010)	<p>Tendo por título “Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica”, esse trabalho traz reflexões sobre a ação formativa do docente do ensino superior no contexto dos núcleos de formação pedagógica. A autora busca, por meio do estudo de caso múltiplo, a compreensão do movimento de formação dos docentes da Educação Superior nas instituições pesquisadas. Apesar de destacar a importância da presença de espaços de formação pedagógica destinada a esses docentes universitários a fim de proporcionar conhecimentos para a ação</p>

	em sala de aula, afirma que esses espaços não são únicos na atribuição de conhecimentos dessa natureza, uma vez que o campo de atuação da docência é dinâmico e múltiplo. E, devido a essa dinamicidade, requer dos docentes compreensões, reflexões de suas práticas visando à qualidade tanto em suas próprias formações como na formação dos estudantes.
RABELO (2011)	O trabalho “Docência em engenharia: uma experiência de formação a partir do pensamento complexo” procurou compreender como os docentes dos cursos de engenharias se apropriam dos conhecimentos didático-pedagógicos no contexto de suas ações. Recorrendo à técnica de coleta de dados “grupo focal”, o estudo se deteve em um grupo de professores do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Ceará. Os resultados apontaram que houve uma compreensão maior dos conhecimentos didático-pedagógicos por parte dos docentes a partir do momento em que esses tiveram acesso a tais conhecimentos, pois estes lhes possibilitaram refletir sobre suas práticas. Dessa maneira, alcançou-se a qualidade do processo de ensino aprendizagem.
MARASCHIN (2012)	A pesquisa intitulada “Formação continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais” apresentou como principal objetivo analisar as práticas e políticas de formação continuada oferecidas por duas instituições comunitárias em Santa Catarina, como também as concepções dos docentes frente a essas ações. Os dados foram obtidos a partir da análise documental e da realização de entrevistas com gestores e docentes das universidades pesquisadas. A autora concluiu que há uma ampliação e efetivação da oferta de ações de formação a partir do momento em que as instituições reconhecem a pluralidade e a heterogeneidade dos conhecimentos pedagógicos implicados no exercício da docência, e procuram, dessa maneira, atender as necessidades individuais e coletivas desses profissionais a fim de contribuir para a ação em sala de aula.

Após uma leitura detalhada dos resumos dos trabalhos aqui listados, como também a leitura completa de alguns deles, podemos confirmar o que registramos anteriormente quanto ao fato de que não se pode falar de Docência Universitária desarticulada de uma formação específica para seu exercício. Nos resultados expostos acima, percebe-se a presença de alguns pontos comuns que merecem ser destacados.

O primeiro deles refere-se ao diferencial que constitui a docência no ensino superior em relação às demais docências. Tal discussão reafirma os estudos de Zabalza (2004) que realça um caráter específico da docência universitária. O segundo ponto diz respeito ao fato de, mesmo diante das especificidades que caracterizam essa docência e da obrigatoriedade estabelecida pela legislação quanto à formação pedagógica nos cursos *stricto sensu*, essa

formação não ocorre, ou se dá de maneira fragilizada, de modo a não atender as particularidades dessa prática (BORGES, 2006; SCORZONI, 2013).

Destacamos, então, um terceiro ponto presente nas pesquisas que selecionamos: o fato de que, uma vez que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* não proporcionam essa formação, cabe à instituição de ensino superior promovê-las e efetivá-las institucionalmente a fim de alcançar a qualidade desejada do ensino. Contudo, ainda é importante destacar que tal formação não pode prescindir das realidades, do cotidiano, das deficiências e possibilidades enfrentadas por esses profissionais.

Quanto ao levantamento de teses e dissertações publicadas pela CAPES, o quadro abaixo nos possibilita compreender como a questão das representações sociais de docência universitária vem se constituindo ao longo dos anos. Como dito anteriormente, a fim de selecionarmos melhor esses trabalhos, houve a necessidade de ampliação do descritor para “as representações sociais de docência universitária no contexto das ciências exatas”. Vimos, então, que os trabalhos apontam a presença de representações próprias da docência universitária, a identidade dos sujeitos, sua formação e suas práticas. Nesse momento de nosso estudo, vamos apresentar nossos achados nas dissertações.

**Quadro 05:** Levantamento de Dissertações publicadas naCAPES, no período de 2003 a 2014, sobre **Representações Sociais de Docência Universitária e no Ensino Superior**

AUTOR (A)	ACHADOS
CURVELO-RODRIGUES (2011)	Tendo por título “Representações sociais: rupturas e protagonismos nas práticas docentes do ensino superior”, esse trabalho buscou identificar as representações sociais de docentes universitários sobre suas próprias práticas pedagógicas. Para isso, foram realizadas entrevistas, questionários semiprojetivos e questionários de evocações com dez docentes de uma instituição. A partir dos dados coletados, constatou-se que, devido às novas formas que a universidade assume nos últimos anos, deixando de ser considerada o topo da construção do saber científico e convivendo com as mais variadas formas de construção do conhecimento, as representações sociais dos docentes também sofreram transformações. Este estudo destaca, assim, a importância de uma formação específica para o exercício dessa docência, a fim de que se possa dar conta da dinamicidade do atual contexto universitário.
SOUZA (2012)	Com o título “A identidade de licenciandos em Física: em busca de uma caracterização”, esse trabalho objetivou, a partir das representações sociais de estudantes sobre a profissão docentes, refletir sobre a identidade de futuros profissionais em um curso de formação inicial. Trata-se de um estudo de caso

	<p>com estudantes do Curso de Licenciatura em Física do Instituto de Física da USP. Os resultados revelaram que, apesar de não desejarem exercer a docência, os estudantes reconhecem a importância que ela exerce na sociedade. Assim, a autora chama a atenção para a necessidade de debates que auxiliem na construção da identidade desse profissional ao longo do curso, para estimular o possível desejo pelo exercício da docência.</p>
GOULART (2013)	<p>“O lugar da docência na universidade: uma análise das representações sobre o professor universitário” foi título de um trabalho que buscou compreender as transformações nas identidades docentes universitárias a partir de representações sociais sobre ensino superior. A autora constatou, por meio da análise do conteúdo e do discurso presentes na literatura acadêmica, que, diante das novas configurações da universidade, o professor acaba por transformar seu discursos e prática a fim de alcançar a efetivação do exercício da docência com qualidade. Ela destaca a necessidade de, na formação desse profissional que atua na docência universitária, haver uma formação específica que articule o ensino e a pesquisa em suas práticas. Dessa maneira, os docentes poderão compreender suas realidades e, assim, contribuir para a construção de conhecimentos.</p>

No quadro abaixo registrado, sintetizamos os dados encontrados nas teses publicadas na instituição que ora enfocamos.

**Quadro 06: Levantamento de Teses publicadas naCAPES, no período de 2003 a 2014, sobre Representações Sociais de Docência Universitária e no Ensino Superior**

AUTOR (A)	ACHADOS
NASCIMENTO e LELIS (2006)	<p>Nesse trabalho, que tem por título “Trajetórias de vida de professores formadores: a constituição de <i>habitus</i> Profissionais”, a autora analisou as trajetórias de vida de professores responsáveis pela formação profissional de outros professores. Para isso, utilizou como instrumento de coleta de dados, as histórias de vida de vinte docentes do Curso de Pedagogia em universidades do Rio de Janeiro. A partir dos achados, ela constatou a presença de trajetórias e razões ora baseadas em vocação, ora baseadas em oportunidades e apoio familiar, como justificativas da escolha pelo exercício dessa profissão. Tais razões e trajetórias contribuem na criação de um <i>habitus</i> que, por sua vez, é levado para o exercício da docência universitária, marcando a identidade de um grupo que também influenciará na formação dos estudantes.</p>
LODER (2009)	<p>Intitulado “Engenheiro em formação: o sujeito da aprendizagem e a construção do conhecimento em engenharia elétrica”, esse trabalho objetivou, a partir das representações sociais de docentes e alunos desse curso, conceituar a</p>

	<p>aprendizagem em engenharia elétrica na sua especificidade. Foram utilizados entrevistas e questionários com estudantes, ex-estudantes e docentes da instituição. Verificou-se, então, que há um afastamento por parte de professores e alunos justificada pelas representações que esses possuem de seus docentes. O caráter didático-pedagógico torna-se o ponto crucial dessa questão, visto que os docentes, de acordo com os estudantes, possuem conhecimentos e níveis de exigências a ponto de considerar que muito poucos são os que conseguem avançar em suas disciplinas. Assim, a autora destaca a importância de uma formação didática para o exercício da docência a fim de incentivar a reflexão sobre a prática a partir de investigações nela.</p>
ROMA (2010)	<p>Intitulada “As representações sociais dos alunos da licenciatura em matemática sobre a profissão docente”, essa pesquisa analisou as representações sociais sobre profissão docente de alunos do curso de Licenciatura em Matemática. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes de três cursos de Licenciatura em Matemática do interior de São Paulo, em três instituições: pública, privada e confessional. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários e entrevistas grupais semiestruturadas. A partir da análise desses dados, o autor concluiu que essas representações estão fundamentadas tanto no gosto pela profissão como no apoio familiar e experiências vivenciadas enquanto estudantes. Assim, ele chama a atenção para representações da profissão docente como prestígio social, mostrando a importância de incentivos sociais destinados à procura por essa formação e suas condições de trabalho.</p>

Novamente percebemos, nos achados, a articulação entre a formação pedagógica e a docência universitária. Os trabalhos apontam a presença de uma identidade própria do docente universitário e que requer uma diferenciação dos outros tipos de docentes e de suas profissões para as quais foram formados inicialmente. Essa identidade docente universitária é construída a partir de experiências vivenciadas durante a trajetória de vida marcada, muitas vezes, pela influência familiar que despertou o gosto pela profissão.

Os trabalhos também revelam a importância da presença de ações de formação pedagógica universitária que permitam aos docentes compartilhar experiências, refletir sobre suas práticas e, nessas vivências e trocas, transformar discursos e práticas que compreendem essa docência, visto que a ausência dessa formação implica, em sua maioria, uma deficiência nas relações professor-aluno no contexto de ensinoaprendizagem. Contudo, faz-se necessária uma formação que acompanhe o novo perfil da universidade sem deixar de lado o *status* de instituição produtora social de conhecimentos.

Após realizarmos o levantamento das teses e dissertações publicadas defendidas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), optamos também por realizar uma busca de trabalhos apresentados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no contexto da docência universitária.

No conjunto dos trabalhos publicados nos periódicos, procuramos observar – a partir do título, do resumo e das palavras-chave – as temáticas mais amplas referentes a nosso objeto de estudo. Em determinados trabalhos, foi necessária a leitura na íntegra, uma vez que os resumos não davam a conhecer os objetivos e resultados.

Após essa primeira leitura, encontramos um total de 33 trabalhos no campo da docência universitária e no ensino superior. Quanto às representações sociais de docência universitária e no ensino superior, listamos apenas 01 trabalho, conforme podemos observar na Tabela 03:

**Tabela 03:** Trabalhos publicados em periódicos da **CAPES do período de 2003 a 2014**

ESTADO DO CONHECIMENTO DOS TRABALHOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DA CAPES DE 2003 A 2014													
CATEGORIAS	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
<b>Docência Universitária e no Ensino Superior</b>	0	1	0	0	3	1	3	8	7	8	2	0	33
<b>Representações Sociais de Docência Universitária e Ensino Superior</b>	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	01
<b>Total</b>	0	1	0	0	4	1	3	8	7	8	2	0	34

Total de trabalhos publicados na CAPES: 870

Apesar da quantidade dos periódicos, encontrados nessa instituição, que veicularam estudos relativos ao descritor “docência e representações sociais”, ao restringirmos a pesquisa a partir do descritor “Educação Superior e representações sociais”, percebemos que ainda é escasso o número de trabalhos referentes a essa temática. Isso, conforme registramos anteriormente, constitui mais uma razão para emprendermos este estudo.

Percebemos também que ainda é tímida a quantidade de estudos voltados às temáticas relacionadas à docência universitária. Isso porque, somente a partir de 2007, essas temáticas vêm sendo, com certa frequência, foco de investigações, apesar de serem objeto de atenção de pesquisadores desde meados do século XX, quando da redefinição das instituições de

educação superior (RAMOS, 2010) e das reformas voltadas para o ensino superior nos anos 90 desse mesmo século (CUNHA, 2010).

A partir da leitura dos trabalhos referentes à temática da docência universitária, publicados nos periódicos da CAPES, pudemos observar que foram abordados vários pontos relativos ao debate sobre a formação e a ação desse profissional, como é possível verificar no Quadro 07, abaixo registrado.

**Quadro 07:** Levantamento dos trabalhos publicados em periódicos da CAPES, no período de 2003 a 2014, sobre **Docência Universitária e no Ensino Superior**

AUTOR(ES)	ACHADOS
CUNHA (2004)	Direcionando o olhar para as práticas pedagógicas e suas relações com a docência no contexto universitário, no artigo intitulado “Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação”, a autora analisou o impacto das políticas públicas, principalmente as de cunho neoliberal, nas práticas acadêmicas e concluiu que os atuais desafios colocados à docência estão associados aos saberes da ação docente que, no contexto das políticas globais, são desvalorizados. Assim, defende que a pesquisa poderá constituir um fundamento para o entendimento da docência universitária e da construção de conhecimentos e novos saberes que, pelas trocas de experiências, são articulados e socializados para proporcionarem uma reflexão sobre a prática.
ENRICONE; GRILLO (2007)	Essas autoras voltaram-se para as dimensões da construção da docência a partir das concepções explicitadas nos trabalhos divulgados nos eventos, periódicos e capítulos de livros publicados. Para isso, analisaram os trabalhos desenvolvidos nos últimos doze anos pelo grupo de pesquisa “Formação Continuada de Professores”. Os resultados dessa análise apontaram propostas concretas de metodologia do ensino e de formação continuada para docentes do ensino superior, objetivando, dessa maneira, o desenvolvimento na qualificação dos responsáveis pela formação de futuros profissionais. As autoras chamam a atenção também para a presença de uma ampliação da concepção dessa docência quanto aos conteúdos, práticas e vivências refletidas nessa formação.
NIETZEL et al. (2007)	Os autores, no texto intitulado “Programa de Formação Continuada para docentes do ensino superior da UNIVALI: um balanço de sua atuação”, analisaram como esse programa de formação continuada de professores do ensino Superior da Universidade do Vale do Itajaí, a UNIVALI, vem trabalhando em prol da qualidade da docência nessa instituição, visto que, desde 2000, procuram, nesse Programa, refletir sobre as práticas docentes universitárias, contribuindo, dessa maneira, na construção de saberes necessários para essa docência. Os resultados dessa análise revelaram que, no período de 2001 a 2006, o Programa vem

	colaborando, notadamente, com a ação docente reflexiva e a socialização do conhecimento pedagógico mediante a realização de eventos e divulgação das práticas e procedimentos voltados à qualidade do ensino.
SLOMSKI (2007)	Em texto intitulado “Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil”, a autora discute sobre o que as atuais pesquisas apontam a respeito da formação de professores universitários que valorizam os saberes docentes e defendem a docência como profissão. Esse trabalho, que se caracteriza como um ensaio teórico, concluiu que há uma pluralidade dos saberes próprios do ensino construídos a partir das histórias de vida pessoal dos docentes, da formação profissional para o magistério, do conhecimento científico específico da disciplina que leciona, dos currículos e materiais instrucionais com que lida o professor e, finalmente, da prática de ensino. Nesse sentido, esses saberes abrangem diferentes categorias e são adquiridos por meio de processos de aprendizagem e socialização durante toda a carreira pessoal e profissional do docente.
SLOMSKI e MARTINS (2008)	Em um ensaio teórico intitulado “O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil”, esses autores promoveram uma discussão sobre as tendências investigativas que tratam da formação desses docentes numa perspectiva reflexiva a fim de, dessa maneira, apontar os saberes e as competências necessárias para a concretização dessa prática de ensino. A partir dessa análise, os autores concluíram que a reflexão é uma prática entendida como fundamental na formação de professores, uma vez que visa ao desenvolvimento de atitudes e competências para as ações referentes ao ensino, como também contribui para a construção da autonomia pessoal e profissional do corpo docente.
BOZU (2009)	No texto intitulado “El profesorado universitario novel y su proceso de induccion profesional”, o autor enfocou professores universitários em início de carreira e buscou compreender como ocorre a inserção deles na profissão. Os resultados dessa busca apontaram a importância de programas que visem à formação didática dos docentes universitários em início de carreira e a necessidade de uma valorização e motivação para o aperfeiçoamento e efetivação da prática desses sujeitos.
FERREIRA (2009)	No texto intitulado “O professor do ensino superior na era da globalização”, o autor discutiu as implicações pedagógicas e científicas que a globalização proporciona ao docente do ensino superior. O texto nos revela que as atuais funções desses sujeitos visam à necessidade de basear suas ações na criação e difusão de saberes, na interação social. Dessa forma, a universidade passa a ser, cada vez mais, um centro de debates de ideias e de contribuição para o progresso da sociedade e dos seus agentes.

FISCHER (2009)	A autora do artigo intitulado “Docência no ensino superior: questões e alternativas”, busca compreender dois pressupostos construídos e comumente aceitos no contexto da docência no ensino superior: o de que o docente universitário não precisa preocupar-se com conhecimentos pedagógicos e o de que, para dar aula, esse docente precisa, apenas, dominar o conteúdo específico e ter um bom diálogo com os pares e estudantes. Esse artigo apresenta contrapontos quanto aos conceitos contemporâneos a respeito do caráter epistemológico fundamental aos processos de aprendizagem. Os resultados dessa análise sinalizam a necessidade de compreender-se que a prática pedagógica, quando prioriza a discussão e a participação de estudantes e outros docentes, contribuíam o sucesso na construção do conhecimento para a ação em sala de aula.
BACKES et al. (2010)	Esse artigo intitulado “Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo” resultou de uma pesquisa realizada com 380 estudantes e 30 docentes do curso de enfermagem do Centro Universitário Franciscano, e objetivou repensar sobre o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. Os resultados dessa análise indicaram que a docência no ensino superior não constitui um processo centrado na pessoa do professor e, por isso, requer o envolvimento ativo e efetivo do estudante, visto como autor e protagonista da própria história.
BOLZAN, AUSTRIA e LENZ (2010)	No estudo intitulado “Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade”, esses autores traçam reflexões sobre os estudos desenvolvidos sobre a temática da Pedagogia Universitária, mais especificamente, a ‘aprendizagem da docência’. Os achados, resultantes de investigações desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior (GPFOPE), apontam que o docente universitário vai construindo-se no decorrer de sua trajetória formativa, o que evidencia a dimensão de continuidade na formação desses sujeitos. Contudo, segundo os autores, faz-se necessário considerar que esse percurso possui características próprias, relacionadas às particularidades de cada docente.
FRÍAS e NARVÁEZ (2010)	Este trabalho, cujo título é “Motivación y ejercicio docente en la educación superior: una aproximación conceptual”, busca analisar as reais intenções e motivações da escolha pela profissão docente, levando em consideração as decisões desses docentes ao optarem por essa carreira. Para tanto, realizaram uma análise dos conceitos que outros autores discutem sobre a temática. No âmbito desse debate, os dados apontam que a motivação desse sujeito para a escolha e exercício da profissão docente vai desde um meio para a obtenção de recursos para seu sustento até um compromisso de conduzir e socializar experiências pessoais concretizadas durante suas trajetórias de vida.
SILVA FERREIRA	Em artigo intitulado “As especificidades da docência no ensino superior”, a

(2010)	autora propõe uma reflexão sobre as especificidades da docência no ensino superior. Para tanto, procura debater sobre a formação do profissional docente do ensino superior e os saberes pedagógicos para o exercício dessa docência. Em suas considerações, a autora afirma que a docência no ensino superior é distinguida por aspectos comuns quanto a políticas dirigidas aos docentes do ensino superior em geral, como também por aspectos específicos, concernentes à formação de futuros profissionais os quais, por sua vez, dependem de grandes políticas que impõem uma reestruturação nos sistemas educacionais, o controle do trabalho docente.
GRIPP (2010)	Com o intuito de compreender o modo de estruturação do trabalho docente e a implicação disso nos componentes de sua profissão, esse estudo contempla as práticas docentes, tomando por base pesquisas realizadas no período de 2007 a 2009. A autora concluiu que o trabalho do professor é permeado por múltiplos aspectos que dependem da forma organizacional e de características internas da instituição em que ele trabalha, da sua entrada no campo disciplinar, das relações entre essas disciplinas, e de questões externas de caráter político, advindas da sociedade.
PINTO (2010)	Tendo por título “O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores”, esse artigo propôs reflexões conceituais sobre a formação dos professores e os saberes docentes construídos na prática pedagógica. Realizada durante seu curso de Doutorado, tomou como objeto de estudo a docência na educação superior. A autora compreende a importância da formação desses profissionais a partir das reflexões que eles fazem sobre as próprias práticas a fim de repensarem e reconstruírem a dinâmica da sala de aula.
ROWE e BASTOS (2010)	Nesse artigo, os autores debateram sobre a influência do comprometimento e entrenchamento, considerados dois importantes vínculos profissionais com a carreira na produção acadêmica do docente de ensino superior brasileiro, introduzidos nos contextos do público e privado. A pesquisa tem uma natureza extensiva e corte transversal. Foi utilizado questionário com 635 docentes de diferentes regiões do país. Os dados revelaram que quanto maior é o investimento de tempo e dinheiro desse docente em sua carreira, maior será sua produção acadêmica. Essas produções, por sua vez, diferem nos contextos público e privado, o que virá a interferir na construção da carreira profissional desses sujeitos.
SILVA et al. (2010)	No artigo intitulado “O discurso real e o discurso ideal de professores de educação física do ensino superior sobre docência”, os autores analisaram a relação entre esses discursos sobre docência, oriundos das universidades públicas do Estado de Santa Catarina, no Brasil. Participaram da pesquisa 16 sujeitos e, como instrumentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A partir dos resultados, verificaram que há um predomínio quanto aos aspectos que distanciam

	o discurso ideal do real, principalmente quanto à competitividade, individualismo, desvalorização, condições desfavoráveis, fatores mercadológicos e objetivos econômicos desassociados das teorias estudadas.
BASEI (2011)	O artigo “As ações pedagógicas do professor de educação física do ensino superior: analogias com a trajetória formativa” tem como principal objetivo compreender o processo de construção da identidade docente do ensino superior e sua formação pedagógica. A pesquisa foi feita por meio de entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental, com três docentes do ensino superior. Os resultados apontaram que as trajetórias de formação desses profissionais influenciam em suas práticas. Dessa maneira, valoriza a formação específica para a atuação na docência do ensino.
FERREIRA (2011)	A autora buscou, no artigo intitulado “El papel de la institucion en el escoger, acoger y acompañar al profesor universitario”, analisar a função da instituição no processo de escolha, acolhimento e acompanhamento do docente universitário. Adotou, como procedimento metodológico, a análise de 32 participações num fórum temático de um grupo de nove profissionais da área da saúde. Esse trabalho apontou a fundamental importância da universidade em acolher e acompanhar os docentes, desde a vinculação deles à instituição ao crescimento, não apenas apoiando-os nos desafios da atividade pedagógica, mas, principalmente, respeitando o exercício de sua autonomia.
GONÇALVES (2011)	Com o intuito de debater sobre a aprendizagem do saber ensinar por assistentes sociais no campo curricular e em sua relação com a prática de ensino, na ação docente do ensino superior, no artigo intitulado “A aprendizagem do saber ensinar por assistentes sociais no exercício da docência”, a autora defende que o saber ensinar está correlacionado ao saber da profissão e se fundamenta no saber de experiência. Nessa perspectiva, ela entende que os assistentes sociais aprendem a ensinar no exercício da prática do ensino. Tal processo é considerado contínuo, visto que é realizado individualmente e na socialização de experiências, por meio da interação e reflexões sobre a ação. Para chegar a essa conclusão, ela recorreu à análise documental, à ficha sociodemográfica, à entrevista semiestruturada e ao grupo focal.
MARQUES (2011)	O artigo intitulado “Ensino, pesquisa e gestão acadêmica na universidade” discute as relações entre o trabalho docente e o trabalho de pesquisa, no contexto da universidade, procurando explicitar as distâncias e aproximações entre esses trabalhos. Destaca ainda os altos investimentos na pesquisa e a desvalorização da docência. Os resultados dessa análise apontaram que há uma forte convergência entre o exercício da docência e da pesquisa, pois ambos estão associados às propostas de gestão acadêmica desses profissionais no processo de construção e constituição de sua carreira, contudo essa gestão não constitui algo prioritário no contexto universitário, uma vez que não proporciona elementos que permitam aos

	docentes estarem continuamente refletindo sobre suas práticas.
NUNES e PATRUS-PENA (2011)	Intitulado “La pedagogia de las competencias en un curso de administracion: el reto de pasar del proyecto pedagogico hacia la practica docente”, esse trabalho buscou analisar o discurso e a prática da pedagogia pelas competências implementadas no projeto político pedagógico, voltando o olhar para o curso de Administração de uma Instituição do Ensino Superior em Minas Gerais e mostrando as possibilidades e desafios colocados ao processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi realizada num período de três anos e a coleta dos dados ocorreu a partir de documentos do curso e entrevistas semiestruturadas. Dessa maneira, concluiu-se que, apesar do desejo de trabalhar a pedagogia das competências, não há um suporte didático-pedagógico que promova esse trabalho no processo de ensino-aprendizagem. Chama-se, assim, a atenção para a necessária formação para trabalhar essa concepção pedagógica.
VASCONCELLOS e OLIVEIRA (2011)	Tomando como base a formação docente como um processo contínuo, no artigo intitulado “Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa Ciclus”, as autoras objetivaram conhecer as significações dadas pelos docentes universitários à sua função de docente universitário e a seu processo formativo. Utilizando o método “Histórias de Vida”, esse trabalho originou-se de uma pesquisa, a partir da parceria entre Brasil e Portugal, sobre a formação de professores atuantes no ensino superior. Diante desses processos formativos dos docentes que fazem parte do Programa CICLUS – Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores da Universidade Federal de Santa Maria, os resultados contribuíram para traçar reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem na docência do ensino superior por meio de participantes oriundos de diferentes áreas de conhecimento, oportunizando, dessa maneira, um espaço e momento de trocas e discussões.
ZAIDAN (2011)	No artigo intitulado “Pós-Graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de Mestrado e Doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006)”, os autores analisaram as implicações dos Cursos de Mestrado e Doutorado na vida profissional de egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, no período de 1977 a 2006. Os resultados dessa pesquisa revelaram que a docência no ensino superior ocupa a maior parte do tempo desses sujeitos, visto que a escola básica ainda é timidamente procurada por esses profissionais. Os doutores enfocam o exercício das atividades na academia e nas instituições de pesquisa, enquanto os mestres centram suas atividades e atenções nas instituições de ensino superior, na educação básica e em atividades autônomas. Ambos ponderam, de maneira positiva, a formação em pesquisa, a pós-graduação que, por sua vez, torna-se um lugar para a formação desse pesquisador e para a produção de conhecimentos. Contudo, em relação à

	formação específica para o exercício da docência, há lacunas quanto ao ensino-pesquisa.
MIRANDA et al. (2012)	Este artigo avaliou os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência pelos alunos de um curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. Para isso, os autores recorreram à pesquisa bibliográfica, à pesquisa documental, aos questionários com os alunos do último ano, ao grupo focal com parte do grupo dos alunos e à entrevista semiestruturada com professores apontados pelos alunos como docentes de referência. Os resultados dessa investigação revelaram que os principais motivos da escolha por determinados professores como referência se deu pela didática, atitudes e qualidades pessoais desse docente. Assim, os autores apontam necessidade de preparar didaticamente esses profissionais para o exercício da docência e de formação continuada para um melhor domínio do conteúdo dentro de uma relação com as práticas mercadológicas.
FERNANDES e FLORES (2012)	“A docência no contexto da avaliação do desempenho no Ensino Superior: reflexões no âmbito de um estudo em curso” é um artigo que reflete sobre a avaliação do desempenho docente no Ensino Superior da Universidade do Minho, mais especificamente sobre o ensino. No âmbito desse debate e a partir da análise documental, os autores concluíram que a avaliação do ensino assume diferentes concepções, contudo deve estar constituída como uma forma de reconhecimento e valorização do desempenho pedagógico desses profissionais. Para esses autores, há uma forte tensão entre o ensino e a pesquisa. Tal tensão tende a continuar, uma vez que há sistemas de recompensas e progressões na carreira profissional dos docentes que têm favorecido as atividades de pesquisa, deixando o ensino em segundo plano.
KLÜBER e SILVA (2012)	No artigo “Formação e docência no ensino superior: uma meta-análise de artigos publicados em revistas brasileiras de educação”, os autores apresentam reflexões sobre a formação de outros formadores e a docência no Ensino Superior, buscando analisar a organização e os cursos de pós-graduação que visam à preparação do professor universitário para o exercício da docência a partir da análise de Revistas Brasileiras de Educação, no período de 1999 a 2009. Os resultados dessas reflexões revelaram que a universidade é considerada um espaço privilegiado para o exercício de uma prática autônoma, e a pós-graduação proporciona um aperfeiçoamento quanto aos saberes relacionados à investigação crítica, indispensável a esses profissionais. Contudo, há uma carência com relação às finalidades de sua organização.
LIMA et al. (2012)	Esse artigo teve o objetivo de analisar e avaliar o desenvolvimento e repercussões quanto ao discurso sobre autonomia e avaliação, elaborada pelos docentes que participaram do curso de formação continuada de professores universitários a distância na Universidade Estadual de Goiás. Os dados foram coletados por meio

	<p>de questionários, análise documental, grupo focal e pesquisa bibliográfica. Dessa maneira os autores desse texto puderam concluir que, em relação ao discurso da autonomia, essa se faz presente no processo de ensino-aprendizagem, contudo, de maneira superficial, ou seja, não é levada em consideração a sua importância na formação de outros profissionais que precisam exercer suas profissões também de maneira autônoma. Quanto à avaliação, ficou clara a presença de uma expressiva mudança nos discursos desses sujeitos, destacando-se um alargamento da visão de avaliação em meio a teorias libertárias.</p>
<p>LOPÉZ PENSADO (2012)</p>	<p>Intitulado “La evaluación docente en la Universidad del Caribe, un mecanismo para valorar la práctica docente con su modelo educativo”, esse artigo enfocou a avaliação docente desenvolvida na Universidade do Caribe em sua postura formativa, valorizando a prática desses profissionais a fim de alcançar a qualidade do trabalho docente no ensino superior. Para isso, recorreu-se à aplicação de um instrumento aos estudantes sobre o fazer docente e uma espécie de visita à classe desses docentes por especialistas em questões pedagógicas. Constatou-se que, para uma efetivação na qualidade do ensino superior, faz-se necessário avaliar a prática docente que se dá no cotidiano das instituições. Avaliar essa prática, portanto, torna-se o foco principal para se repensar o ensino-aprendizagem.</p>
<p>MOREIRA e PEREIRA (2012)</p>	<p>No artigo “Proposta de um modelo de avaliação da docência no ensino superior”, os autores apresentam a proposta de um modelo de avaliação da docência no Ensino Superior a partir da análise contextual das diretrizes europeias sobre a qualidade do Ensino Superior. A investigação partiu da análise contextual das diretrizes europeias sobre a qualidade do Ensino Superior. Nas considerações finais, os autores afirmam que a avaliação da docência no Ensino superior é uma real necessidade das atuais instituições de Ensino Superior devido à complexidade das relações e às dinâmicas que permeiam esse contexto. A qualidade do ensino e o desenvolvimento das práticas desses profissionais dependerão dos incentivos decorrentes de políticas de valorização da carreira, autonomia e formação, voltadas para esses profissionais.</p>
<p>QUADROS et al. (2012)</p>	<p>No texto intitulado “Professor de ensino superior: o entendimento a partir de narrativas de pós-graduandos em química”, os autores apresentaram reflexões sobre a docência no ensino superior a partir dos olhares dos pós-graduandos <i>stricto sensu</i>. Por meio de narrativas, participaram da coleta dos dados estudantes da pós-graduação em química da Universidade Federal de Minas Gerais. A partir da análise desses dados, os autores concluíram que há uma maior atenção desses estudantes quanto à prática da pesquisa em detrimento do exercício da docência. Isso sinaliza que esses profissionais em formação estão mais predispostos a atuarem como pesquisadores do que como docentes, visto que são muitas as cobranças a esses profissionais e avaliações requeridas deles na pesquisa, aspectos qualitativos em forma de artigos, enquanto no ensino são realçados</p>

	aspectos quantitativos.
VIEIRA, GUEBERT e FILIPAK (2012)	Os autores, no texto intitulado “Formação continuada de professores da educação superior”, registraram reflexões sobre a importância da formação continuada para os docentes iniciantes na educação superior. Trata-se de um estudo de caso com professores iniciantes que participaram de um curso de formação pedagógica em 2011. A partir dos dados coletados, os autores perceberam que existe a necessidade de uma formação contínua de caráter pedagógico para esses docentes que iniciam seu trabalho na educação superior. Tais formações precisam refletir sobre as práticas docentes desses docentes, suas metodologias, conteúdos, recursos e avaliação utilizados para transformar suas ações em sala de aula.
AZEVEDO (2013)	No artigo intitulado “La construccion de la profesionalidad docente”, o autor refletiu sobre as estratégias de formação da profissionalidade docente desenvolvidas por formadores de futuros profissionais, a fim de conhecer o que esses formadores pensam sobre as ações formativas e acerca da profissão docente. Por meio de entrevistas realizadas com docentes universitários sobre a profissionalidade e prática docente, o autor chegou à conclusão de que os formadores buscam romper com o paradigma tradicional da formação docente em prol do desenvolvimento de novas alternativas de aprendizagem e da construção de uma nova identidade profissional.
CORRÊA e RIBEIRO (2013)	Tomando como referência a compreensão de que ser docente no ensino superior não é apenas uma questão de domínio de conteúdo, no artigo intitulado “A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em saúde coletiva”, os autores enfocaram o modo como a formação em seu aspecto pedagógico é tratado no âmbito das políticas públicas para esse tipo de ensino, principalmente no que diz respeito à pós-graduação <i>stricto sensu</i> . A partir dessa análise, os autores apontaram a necessidade de desenvolver uma cultura de valorização do ensino universitário que compreenda um “capital pedagógico” e a formação de um “ <i>habitus</i> pedagógico” na pós-graduação <i>stricto sensu</i> .

Diante do exposto, é possível perceber aspectos relativos à composição e às concepções da docência no contexto universitário. Dividimos esses achados em 03 grupos.

O primeiro, presente nas conclusões das pesquisas dos autores acima referidos, destaca as atuais exigências advindas da sociedade para o contexto da Universidade. Isso implica a necessidade de uma formação específica para esses docentes a fim de que, na busca em atender essas demandas, não percam o caráter próprio do ensino e a produção crítica de conhecimentos. Contudo, como há a presença de lacunas nessa formação para o exercício da

docência, a formação continuada de caráter pedagógico é imprescindível, uma vez que ela trará conhecimentos para esse exercício docente.

Nessa perspectiva, podemos inferir que a formação continuada de caráter pedagógico se constitui um importante momento de formação e reflexão dessa docência universitária, uma vez que permite aos docentes, seja no início de carreira ou no desenvolvimento e na consolidação dela, pensar e repensar sobre a docência e a instituição de ensino nos aspectos que compõem a construção e socialização de conhecimentos acadêmicos e sociais.

Esse achado ratifica o que Silva e Ramos (2012) defendem: que a oferta de formação pedagógica continuada proporciona a elaboração e (re)elaboração de representações e práticas, uma vez que permite aos docentes, a fim de fundamentarem suas práticas, o contínuo debate sobre temas próprios da docência. Esses temas são muitas vezes desconhecidos e já possuem uma carga de representações, contudo, ao serem socializados e debatidos, são repensados e (re)elaborados, proporcionando novas transformações de representações e práticas.

O segundo grupo de achados chama a atenção para os aspectos que constituem a docência propriamente dita. Esta, conforme podemos perceber, é constituída de aspectos internos e externos. Os internos dizem respeito às experiências vividas pelos sujeitos durante a formação pessoal e profissional, e socializadas pelos docentes. Já os externos referem-se às políticas voltadas ao exercício dessa docência na realidade social, política e econômica que influenciam, de certa maneira, esses processos de construção e efetivação da prática docente.

Concomitante a esses dois primeiros grupos, apresentamos um terceiro conjunto de produções que realçam a qualidade do exercício dessa docência em detrimento das exigências colocadas, ocasionando, assim, a perda da centralidade da função docente e, conseqüentemente, interferindo na qualidade da mesma. Devido a isso, há um discurso centrado na procura por desenvolvimento de pesquisas, por esses profissionais, uma vez que, frente às inúmeras cobranças, não se valorizam o ensino e o docente em sala de aula. Entende-se, então, a conhecida tensão entre as instâncias de ensino e de pesquisa.

Por perceber-se isso, os trabalhos desenvolvidos no contexto da docência na universidade têm o objetivo de contribuir para repensar essa docência em sua dinamicidade, contemporaneidade, sem se perder de vista o caráter crítico e reflexivo na construção e produção de conhecimentos, visto que essa instituição ainda se constitui em um espaço próprio para essa ação (PACHECO, 2003). Esses trabalhos, contudo, apontam que tais processos estão permeados de desafios, em sua maioria, associados ao institucional. Assim,

são contínuos e precisam, no contexto da universidade, da articulação entre pesquisa, ensino e extensão.

Por fim, quanto aos trabalhos apresentados sobre a temática das Representações Sociais de Docência Universitária, encontramos um único que faz referência às representações e concepções que formam o profissional docente. É o que podemos observar no quadro abaixo registrado.

**Quadro 08:** Levantamento dos trabalhos publicados em periódicos da CAPES, no período de 2003 a 2014, sobre **Representações Sociais de Docência Universitária e Ensino Superior**

AUTOR (ES)	ACHADOS
OLIVEIRA (2007)	Tendo como título “Em que espelhos andamos nos projetando? Entre representações e saberes – o professor universitário”, esse artigo refletiu sobre os saberes e representações mobilizados e mobilizadores para o e no exercício da docência universitária. Para a coleta dos dados, a autora utilizou narrativas de professores(as) e mestrandos(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação, e a escrita autobiográfica de um professor do curso de medicina, ambos da Universidade Federal de Santa Maria. Entendendo a sala de aula como um espaço de construção e partilha de experiências e aprendizagens que, por sua vez, são múltiplas e contínuas, a autora constatou que esses momentos e espaços perpassam as gerações e acabam sendo responsáveis por formar os docentes e estudantes; responsáveis tanto pela formação de outros sujeitos, como pela formação entre si.

Diante do quantitativo de periódicos publicados nessa instituição sobre a temática das Representações Sociais de Docência Universitária, percebemos ainda a pouca atenção por parte de pesquisadores no que diz respeito a analisar e compreender como esses atores atribuem significados e representam suas próprias identidades. Nessa perspectiva, podemos inferir quão difícil é, do universo da docência, voltar o olhar para suas próprias ações e afirmações.

Em relação, especificamente, ao trabalho de Oliveira (2007), percebemos a importância de esse profissional olhar para si próprio enquanto agente formador, mas também vemos um sujeito que se encontra em formação, compreendida como um processo contínuo, que se inicia e termina com e no exercício de sua profissão e nas relações construídas nesse processo.

A partir desse apanhado procuramos mostrar as pesquisas realizadas sobre a temática “docência e representações sociais de docência”. Buscamos agrupar os estudos inseridos no contexto do Ensino Universitário e da Educação Superior para evitar repetições e, sobretudo, para constituir um diálogo entre e com elas.

Registrado, então, o levantamento de dissertações, teses e artigos referentes ao tema em enfoque, passaremos a discorrer sobre o processo de construção de nosso trabalho, que está dividido em seis capítulos.

O primeiro traz o Marco Teórico que fundamentou nossa investigação. Nesse capítulo, trazemos o debate sobre a docência universitária, refletindo a respeito da definição, atribuições e particularidades desse universo que se diferencia de outros (outras docências e profissões). Também registramos as discussões sobre a formação dos docentes que compõem o contexto da docência na universidade. E promovemos reflexões quanto à Teoria das Representações Sociais, sua definição, atribuições e contribuições, mais especificamente as contribuições para a presente pesquisa.

Apresentamos, no segundo capítulo, o percurso metodológico desta investigação, justificando nossas escolhas quanto ao campo de coleta dos dados, sujeitos participantes, a abordagem metodológica, instrumentos e procedimentos de coleta dos dados e a análise dos mesmos.

Analisamos e debatemos, no terceiro capítulo, os resultados da pesquisa, as categorias temáticas, emergentes dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas com os sujeitos, construindo, dessa forma, o perfil deles sujeitos e registrando suas colocações a fim de compreendermos as representações sociais de docência universitária que carregam – objetivo desta investigação.

Por fim, apresentamos as considerações finais, procurando fazer uma releitura de nosso percurso, a fim de traçar reflexões e contribuições a respeito das representações sociais dos docentes universitários no contexto das ciências exatas, propondo questões para futuras pesquisas.

## 2. ABORDAGEM TEÓRICA QUE ORIENTA A INVESTIGAÇÃO

Para apreendermos e discutirmos esse tema na prática, buscamos respaldo nos estudos referentes à Docência Universitária em seu contexto das ações, formação, sentidos e significados, e, como referencial teórico-metodológico, nos apoiamos na Teoria das Representações Sociais, caminhando para o contexto do objeto de nossa investigação, a docência universitária nas ciências exatas e da natureza.

Nessa perspectiva, no primeiro tópico de discussão, a saber, **“Docência Universitária”**, discutiremos sobre o que forma essa docência, suas características, possíveis concepções e atribuições e os profissionais docentes envolvidos nesse contexto. Em um segundo momento, trataremos o debate intitulado **“Contribuições da Teoria das Representações Sociais para o campo em estudo”**, em que abordaremos a Teoria das Representações Sociais, sua fundação, definições, conceitos, abordagens e a relação com os sentidos e significados atribuídos à docência universitária.

### 2.1. Docência Universitária

O olhar especial voltado para a docência universitária brasileira ocorreu a partir de três marcos histórico-políticos que influenciaram diretamente na atuação e formação desse profissional docente. O primeiro deles foi a atenção dada, no final do século XX, pela Reforma Universitária expressa na Lei nº 5540, de 1968. Essa Lei, que estabelece as “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média”, mesmo de maneira restrita, tendo em vista o contexto histórico e político ditatorial em que estava inserida, definiu atribuições e características ao exercício da docência e o perfil de seus profissionais. Conforme o artigo nº 32 dessa Lei, na transmissão e ampliação do saber, há que se considerar um vínculo indissociável entre o ensino e a pesquisa.

Posteriormente, com a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 (LDB 9394/96), estabelecida, então, no contexto da redemocratização sociopolítica, a docência universitária, apesar de manter a articulação entre o ensino e a pesquisa, viu-se ampliada no que diz respeito à sua função e à sua responsabilidade com a sociedade, na medida em que se passou a considerar a articulação com a extensão. Além disso, a LDB 9394/96 levou em conta a necessidade da participação desses profissionais nas decisões administrativas a fim de consolidar a gestão participativa e a tomada de decisões nesses espaços, legitimando a autonomia do docente e tornando possível e necessária a

indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e gestão no contexto de formação dessa docência (TAVARES, 2003; GOULART, 2013).

Ferenc e Saraiva (2010), por sua vez, assinalam o final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, como o segundo momento a ser considerado quando se discute o interesse pela docência universitária. Nesse momento, segundo essas autoras, tendo-se iniciado o processo de redemocratização brasileira, passou-se a debater a articulação entre a formação e a atuação desses docentes para a constituição das bases que comporiam uma “boa docência universitária”.

Em outras palavras, nesse segundo momento, iniciava-se um processo de pensar e refletir sobre a docência universitária, questionando-se as concepções de docência, então associadas à ideia de “quem sabe, logo sabe ensinar”. Segundo essa concepção, a relação professor/estudante era concebida de forma hierarquizada, pois o primeiro era visto como o detentor do saber e o segundo, o estudante, entendido como uma “tábula rasa”. Essa forma de conceber o ensino baseava-se em um modelo de acordo com o qual os docentes não avaliavam suas práticas para ressignificá-las, mas reproduziam as vivenciadas, enquanto estudantes, com seus professores, o que justifica os altos índices de retenção e evasão dessa época (CUNHA, 2009; ESTRELA, 2010).

Dessa forma, a preocupação com a docência universitária, na década de 1990, levou a repensar-se o lugar destinado à formação desse profissional, enfatizando, dessa maneira, a necessidade da constituição da profissionalidade e identidade desse sujeito em sua prática pedagógica que, por sua vez, requer conhecimentos pedagógicos (CUNHA, 2006).

Um terceiro marco em relação ao interesse pela docência universitária ocorreu devido a um entrave socioacadêmico referente ao papel da universidade e à função dela: as mudanças decorrentes do processo de globalização. Essas transformações passaram a exigir da formação universitária o desenvolvimento de competências profissionais que atendessem as demandas do mercado capitalista. Nesse contexto, as universidades brasileiras se viram com a responsabilidade de promover uma formação que desse conta das diversidades econômicas, sociais, culturais presentes nas diversas instâncias da sociedade.

Reportamo-nos, agora, ao chamado Protocolo de Bolonha, que para alguns autores europeus deveria chamar-se de Processo de Bolonha. Esse Protocolo, que extrapola o documento assinado em 1999, teve início no ano anterior, em reunião da Sorbonne, em Paris, e promoveu profundas mudanças no sistema europeu de educação. Baseado nas ideias da Escola Nova, esse Protocolo propôs uma expansão das universidades europeias, ampliando o

acesso dos estudantes ao ensino superior. Além disso, propôs melhorias no currículo acadêmico e no próprio perfil dessas instituições a fim de que pudessem enfrentar a competitividade no mercado (DIAS SOBRINHO, 2007; AZEVEDO, LIMA e CATANI, 2008).

O chamado Protocolo de Bolonha exerceu influência no programa de reestruturação do ensino superior do Brasil. Assim, a expansão das universidades brasileiras se deu por meio do REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras), implantado no período de 2007 a 2012 e instituído pelo decreto nº 6093/07. O presente programa apresentou como principal objetivo a ampliação da oferta e permanência de estudantes na universidade (BAPTISTA et al., 2013).

Dias Sobrinho (2007), Estrela (2010) e Esteves (2010) afirmam que o Processo de Bolonha, que se mostrou um grande avanço nas universidades europeias, devido à ampliação e às mudanças no currículo dessas instituições, permitiu uma reconfiguração do papel e função desse contexto acadêmico na sociedade contemporânea. Contudo, no Brasil, apesar da expansão, ingresso e permanência dos estudantes, não houve o espaço para repensar o currículo, a formação de seus profissionais e a própria identidade universitária no atual contexto da sociedade (BAPTISTA et al., 2013).

Isso nos leva a concordar com Dias Sobrinho (2010), para quem essa democratização e expansão universitária não deve se limitar ao acesso e à permanência dos estudantes, mas estender-se ao currículo, à gestão, à própria democratização interna das instituições e à infraestrutura delas. Além disso, há um desafio que a universidade precisa enfrentar: “[...] produzir e socializar conhecimentos que tenham não só mérito científico, mas também valor social e formativo” (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 172).

O enfrentamento a esse desafio não só legitimará a universidade como formadora da crítica, apesar dos ideais neoliberais e mercadológicos, mas também promoverá uma transformação social, econômica, cultural e política, viabilizando a erradicação de muitos dos problemas sociais (CORDEIRO, 2006; DIAS SOBRINHO e BRITO, 2008).

Nessa perspectiva, ao direcionarmos nossa atenção para esses três momentos histórico-políticos específicos, em que foi pensado o papel de uma instituição responsável, desde sua fundação, pela formação crítica do sujeito que a procura, percebemos que a universidade passa por (re)significações de concepções e valores devido ao momento em que a sociedade vive e é transformada. Assim, é exigido também do docente universitário

conhecimentos e competências que o possibilitem atender com qualidade as demandas sociais, visto que a docência universitária deixa seu *status* e passa a ser questionada, avaliada.

Tal avaliação do e no contexto do ensino superior, como ponto de partida para o debate sobre esse trato pedagógico, vem contribuir para refletir-sesobre a prática e a formação desse docente universitário com o intuito de constituir-se a profissionalidade desses sujeitos. Isso evidencia a necessidade de uma formação que ofereça subsídios para a atuação desse docente na relação ensino aprendizagem (CUNHA, 2006; CORDEIRO e RAMOS, 2013).

De acordo com Esteves (2010), o grande “nó” das universidades foi a explosão mercadológica que proporcionou uma grande entrada das camadas populares nas instituições, antes destinadas à elite. Conforme destaca Zago (2006), o acesso desses estudantes à universidade se deu a partir da massificação das camadas populares da sociedade e, conseqüentemente, da necessidade de uma ampliação da escolarização, como também da falta de emprego para esses jovens, levando-os à busca por maior qualificação profissional. Isso requer do profissional docente o desenvolvimento de outras estratégias para dar conta desse novo perfil da população acadêmica.

Segundo Santos (2005), o modelo capitalista e a globalização promoveram uma nova configuração da universidade, levando-a a perder o seu lugar de prestígio e a massificar o ensino. Isso ocasionou uma crise hegemônica desse conhecimento, de legitimidade de sua função formadora e, conseqüentemente, institucional. Diante disso, esse autor destaca os atuais desafios propostos a essa instituição: a transformação do modelo universitário em um modelo “pluriversitário”, em que o conhecimento torna-se contextualizado, transdisciplinar, dialógico e heterogêneo (SANTOS, 2005).

Dessa forma, cabe ao professor universitário estar em constante construção de conhecimentos, uma vez que houve transformações na dinamicidade e exigências postas à universidade, a fim de contribuir para o desenvolvimento desses estudantes, direcionando as aprendizagens para a atuação profissional. Isso implica a necessidade de uma formação contínua que não se limite ao espaço e ao tempo na graduação. Além disso, faz-se necessário pensar sobre o currículo dessas instituições a fim de que ele passe a atender as realidades e exigências sociais sem, contudo, ignorar-lhes o caráter crítico e de produção de conhecimentos.

Como bem coloca Zabalza (2004), não se pode falar de docência universitária e qualidade nessa formação sem antes fazer-se referência às atuais configurações em que se enquadram as universidades. Apesar de a universidade ser um lugar de prestígio social e

construção de conhecimentos, essa instituição não pode mais ser entendida como um lugar fechado, de acesso a poucos. É preciso lembrar também que essas novas configurações universitárias estão relacionadas a aspectos que influenciam, direta e indiretamente, a formação curricular, dos docentes, da gestão e dos discentes nesses espaços.

Contudo, mesmo diante dessas exigências sociais, que implicam a busca de um profissional que, além dos conhecimentos específicos, tenha também conhecimentos pedagógicos para o exercício de sua profissão, há uma lacuna no que diz respeito ao docente universitário, visto que não há critérios em sua contratação que o legitimem para o exercício dessa docência (ZABALZA, 2004; ALMEIDA e PIMENTA, 2011).

Segundo Enricone (2009), mesmo tendo suas bases na Europa Medieval, no atual contexto em que se configuram as universidades brasileiras, faz-se necessário pensar numa instituição “dinâmica, unificada, aberta para todos, tridimensional, sistemática e sustentável” (p. 148). Para tanto, essa nova constituição e perfil universitário na formação e exercício da profissão docente precisa estar articulada a outros aspectos, tais como: uma inserção nas novas tecnologias, uma dedicação e flexibilização das novas maneiras de ensino aprendizagem.

Para Isaia e Bolzan (2009), no percurso relativo à articulação na construção da docência universitária – apesar dessas novas estruturas da sociedade, que visam à fragmentação do sujeito para aliená-lo quanto às questões e problemáticas sociais emergentes –, busca-se continuamente a integralidade entre o pessoal e o profissional, formando-os conjuntamente para atuar nesse contexto.

Dessa forma, compreendemos que a construção da docência se dá no processo de aprender e contribuir para a formação dos estudantes, o que, no contexto da universidade, vai além da articulação engessada e isolada entre ensino e pesquisa, visto que envolve uma contínua reflexão na e sobre a prática por parte do sujeito, para que, assim, ele possa (re)significar, transformar e partilhar experiências.

Entendemos, pois, que esse processo de apreender e constituir a docência implica três movimentos específicos. O primeiro diz respeito à importância de se compreender o papel da tarefa educativa que, de acordo com Trindade (2010), consiste na articulação mútua e contínua entre o estudante, o saber e o professor, sendo este último o mediador entre os outros dois, contudo não excluído do processo, mas inserido nele. O segundo deles diz respeito ao sentido de saber “as ações necessárias” para a realização dessa “tarefa educativa”. E, por fim,

a “autorregulação dessa tarefa”, que implica a reflexão sobre essas ações para (re)significá-las e transformá-las (ISAIA e BOLZAN, 2009, p. 136).

Essas autoras apontam, ainda, os seguintes aspectos que constituem a docência universitária nessa nova configuração socioacadêmica: a unidade dinâmica entre o pessoal e o profissional docente; a articulação entre a aprendizagem constante e os conhecimentos pedagógicos; a reflexão constante sobre suas práticas; a construção compartilhada de suas experiências entre os colegas, outros profissionais e os estudantes (ISAIA e BOLZAN, 2009).

Vê-se, então, que a constituição de uma formação, identidade e profissionalização da docência universitária e o debate quanto a um novo perfil de universidade caminham juntos, visto que acompanham o contorno da sociedade vigente, influenciando, assim, no formato dos interesses dessa sociedade que se deseja formar (SANTOS, 2005; CUNHA, 2010).

Entretanto, a massificação das instituições universitárias não foi acompanhada pelas mudanças quanto aos formatos de ensino. Surgiu, assim, um contraste: de um lado, encontram-se os estudantes dos mais diversos perfis sociais, econômicos, culturais e educacionais, que veem no ensino superior a possibilidade de ascensão e a oportunidade de recuperar o tempo perdido; de outro lado, um docente despreparado que, apesar de ser mestre e/ou doutor em conhecimentos das áreas específicas, não possui conhecimentos pedagógicos para o exercício da profissão (CUNHA, 2010; DIAS SOBRINHO, 2010).

Em outras palavras, diríamos que, se por um lado, são exigidos desses profissionais conhecimentos específicos, adquiridos nos cursos de graduação e aprofundados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, por outro, há uma desarticulação desses conhecimentos com os conhecimentos pedagógicos, levando-os, assim, a buscarem saídas nas experiências vivenciadas enquanto estudantes (CUNHA 2006, 2009, 2010; ROCHA, 2014).

Diante disso, ao analisarmos o percurso de construção dessa docência, percebemos que, de uma concepção magistral e intelectual inalcançável do docente do ensino superior, passou-se para a concepção de docência múltipla, processual e contestada diante das novas realidades sociais, políticas e históricas, pois, como bem pontua Cunha (2009), tais contextos passam a requerer desses professores saberes necessários para o exercício da docência no atual contexto universitário sem abrir mão da qualidade crítica e autônoma desse espaço de formação, a universidade.

Como vemos, o debate em torno da docência universitária chegou ao momento em que se percebe a necessidade de uma pedagogia universitária que abarque as dimensões da pesquisa, das políticas e da formação, sem desarticulá-las do que é próprio dessa docência: a

“indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão” (CUNHA, 2009, p. 365). Isso porque, por se tratar de uma atividade polissêmica, faz-se necessário pensar sobre uma formação que atenda os mais diversos sentidos atribuídos a ela (CUNHA, 2009).

Mesmo diante das novas configurações em que se encontram e se formam as universidades para uma formação tecnológica e de mercado, nunca deixarão de ser um espaço de construção de conhecimento crítico e de encontro com respostas e verdades para a construção da sociedade. Contudo, apesar de não haver um modelo para a constituição de um ideal de universidade, o vínculo entre ensino, pesquisa e extensão, gestão e avaliação institucional é capaz de criar condições mais que suficientes para a problematização das ações a fim de que esse profissional docente exerça sua profissão de maneira efetiva e autônoma.

Dessa forma, faz-se necessária uma atenção especial aos docentes em sua dinamicidade e pluralidade na sala de aula, pois, uma vez que o espaço acadêmico também é múltiplo e plural, o professor precisa “deixar marcas indelévels nos alunos” (GOULART, 2013, p. 39). Essa atenção está associada à formação desse profissional.

Contudo, não se pode engendrar uma formação sem pensar-se sobre as problemáticas que envolvem essa docência em seu contexto universitário, a fim de que se possa contribuir para a construção de uma identidade própria desses sujeitos, com a finalidade de auxiliar-se em políticas de formação, efetivação e exercício da carreira.

Almeida e Pimenta (2011), que tratam do percurso formativo na constituição dessa docência universitária, destacam a importância da docência no ensino superior no que diz respeito à formação de profissionais para atuarem na sociedade de hoje. Contudo, essa formação não está atrelada apenas aos conhecimentos especializados, mas envolve uma gama de conhecimentos que formam identidades para a ação na sociedade, superando, assim, concepções pautadas no dom, vocação, chamado, visto que entendem o ensino como uma atividade permeada de complexidade, que necessita de determinados conhecimentos, como:

[...] compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; organização do currículo como percurso formativo; um planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como seu próprio planejamento; o método de investigação de uma área que sustenta o método de seu ensino, as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; a avaliação, dentre outros tantos (p. 08).

Entretanto, Almeida e Pimenta (2011) afirmam que, mesmo diante dessas especificidades próprias da docência, ela se constitui em um território um tanto desconhecido pelos próprios docentes. Assim, chamam a atenção para a finalidade da ação educativa da universidade como sendo aquela que exercita a criticidade e está sustentada na pesquisa, no

ensino e na extensão. Ou seja, é nesse tripé que surge, diante das realidades sociais, os conhecimentos e práticas para a ação do docente e formação dos estudantes universitários a fim de atender as demandas postas pela sociedade.

Nessa perspectiva, a universidade desempenha uma função transecular com o principal objetivo de transpassar os conhecimentos do passado ao futuro, dando subsídios necessários para que os seres humanos venham ter condições de atuar nas mais diversas instâncias sociais, políticas, tecnológicas e éticas. A universidade visa, assim, contribuir para uma formação pautada na práxis, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão, uma vez que é nesse espaço que congrega a construção dos saberes, dos ideais e dos valores baseados na crítica e na reflexão das questões e das problemáticas presentes na sociedade que, a cada dia mais, se configura numa perspectiva profissionalizante e mercadológica (ALMEIDA e PIMENTA, 2011).

Enricone (2009), por sua vez, apresenta três caminhos para o desenvolvimento das “qualidades da educação superior no terceiro milênio” (p. 149). O primeiro deles é o conhecimento técnico-científico com projeção para o futuro, que necessita da associação entre docência, ciência e empresa. O segundo caminho diz respeito à formação cidadã e profissional, necessária para esse novo contexto social. E terceiro caminho refere-se a uma “qualidade de vida e realização humana” (ENRICONE, 2009, p. 158). Esses caminhos apresentados por Enricone promovem a compreensão da necessidade de um padrão de qualidade quanto a um investimento na formação docente universitária no processo de ensino aprendizagem (ZABALZA, 2004).

Sales e Machado (2013) afirmam que, durante muito tempo, a docência se encontrava associada ao domínio de conteúdos específicos, sendo, também, o principal requisito para a contratação desses profissionais. Contudo, a crescente exigência na educação superior, que demanda uma qualificação dos profissionais docentes, acaba por influenciar na construção de representações sociais de docência, por esses profissionais, por se tratar de um contexto multidimensional.

A partir dessa compreensão de docência universitária, defendida por esses autores, como atividade múltipla, complexa e polissêmica, podemos inferir que a constituição da docência universitária constitui um objeto próprio de representações sociais, uma vez que compreende aspectos externos e internos à própria formação docente, perpassando por construções históricas, políticas e sociais – tanto em nível macro da sociedade como em nível

micro, nas histórias de vida de cada sujeito –, e envolvendo a significação e (re)significação de representações, valores e discursos que influenciam as condutas dos grupos.

Essa Teoria vem recebendo uma aceitação no campo de pesquisas em educação desde finais de 1980 e início de 1990, devido à complexidade e pluralidade das questões e problemáticas e fenômenos presentes nesse campo e que acabam por influenciar discursos e práticas (MACHADO, 2008).

Nesse sentido, Zabalza (2004) assinala que o contexto universitário se diferencia das demais instituições superiores pela presença, articulação e influência que eixos internos e externos às instituições estabelecem entre si. Tais eixos dizem respeito, por um lado, à universidade propriamente dita e à política universitária, ao currículo, à ciência e à tecnologia, aos professores e ao mundo profissional; e, por outro lado, aos estudantes e ao mercado de trabalho, firmando, assim, o “cenário complexo e multidimensional no qual incidem e se entrecruzam influências dos mais diversos tipos” (p. 10)

Concordamos com Correa (2008) e Soares e Ribeiro (2008), que também percebem essa construção da docência universitária como algo do universo coletivo e, ao mesmo tempo, individual, tornando-se, assim, um espaço próprio de influência na elaboração e (re)elaboração de representações sociais que, por sua vez, atuam diretamente em seus discursos e práticas. Dessa forma, faz-se necessário pensar uma formação específica a fim de proporcionar uma (re)significação das práticas desses profissionais (SOARES e RIBEIRO, 2008).

Diante do exposto, podemos inferir que a docência universitária vem se firmando enquanto concepções, políticas, funções, características e atribuições, construídas no desenvolvimento de sua trajetória, contribuindo assim para a significação e (re)significação de representações. Contudo, nos colocamos diante da problemática quanto à presença dessas representações por docentes das áreas de formação específica sobre essa docência universitária.

Tais transformações de concepções levaram a uma (re)significação de professor exigida pela atual sociedade e pela academia, requerendo, dessa maneira, uma postura desse profissional que atenda as demandas de uma nova configuração social e acadêmica. A docência universitária, dessa maneira, passou a receber particular atenção, visto que essas concepções, crenças, valores e investimentos a ela atribuídos vêm sendo gradativamente (re)configurados a fim de promover-se a melhoria na qualidade do exercício dessa profissão e, conseqüentemente, na formação profissional dos estudantes (SILVA, 2014).

Tendo isso em vista, discorreremos, no item a seguir, sobre o conceito de representações sociais e como essa teoria norteia o universo dos docentes das ciências exatas e da natureza.

## **2.2. Contribuições da Teoria das Representações Sociais para o campo em estudo**

A Teoria das Representações Sociais tem norteado, nos últimos anos, um considerável número de pesquisas nas mais diversas áreas sociais, dentre elas a sociologia, a enfermagem e a educação. Tem por objetivo compreender o sujeito em suas ações de comunicação diante de fenômenos sociais, na tentativa de explicá-los, a fim de tornar familiar o que, outrora, era estranho. Deseja-se, ainda, possibilitar uma convivência não só entre os sujeitos de um determinado grupo social como também entre grupos (MOSCOVICI, 1978; BEN ALAYA, 2011; SANTOS et al., 2014).

Segundo Machado (2008, p. 3), as Representações Sociais constituem “uma teoria ou ciência coletiva destinada à interpretação e intervenção no real, indo além do que é imediatamente dado na ciência ou na filosofia, de classificação de fatos e eventos”.

Ao retornarmos para os estudos presentes na Introdução deste trabalho, encontramos pesquisas que tratam das representações da Docência Universitária associadas a professores “detentores do saber”. Uma vez que se veem esses docentes como aqueles que possuem conhecimento aprofundado do assunto e reproduz-se o discurso de que “professor bom é aquele que reprova”, lhes é atribuída à autoridade para decidir sobre a aprovação, ou não, dos estudantes (PENNA FIRME, 1994; SOUZA, 2003 e MELO, 2007). Contudo, há pesquisas que caminham contra essa concepção, mostrando que os professores em ciências exatas e da natureza necessitam refletir sobre suas práticas pedagógicas a fim de estabelecer uma relação entre ensino aprendizagem e professor-aluno, e dessa maneira lograr com êxito a docência e a formação desses estudantes (LODER, 2009).

Percebemos, então, que a Teoria das Representações Sociais, articulada à Docência Universitária nas Ciências Exatas e da Natureza, vem se firmando como um campo próprio de elaboração e (re)elaboração de representações sociais, por quatro motivos. O primeiro deles é o fato de entendermos que esses sujeitos, docentes das ciências exatas e da natureza, que não possuem, em sua formação inicial, conhecimentos para o exercício da prática docente, com exceção dos cursos de licenciaturas, ao adentrarem na docência universitária tornam-se um grupo social. O segundo motivo diz respeito ao argumento de que esse grupo compartilha de um fenômeno social, a Docência Universitária, suas atribuições, ações e problemas,

inicialmente desconhecidos. Já o terceiro motivo refere-se ao fato de que esse fenômeno social, por meio de processos comunicacionais, de trocas de experiências, memórias e embasamento teórico, advindos das vivências formativas e das práticas, vem, gradativamente, tornando-se familiar, uma vez que passa a ser permeado de sentidos e significados próprios desse grupo. Finalmente, o quarto e último motivo é que toda essa dinâmica orienta e (re)orienta discursos e práticas em seu espaço de convivência e ação.

Nessa perspectiva, concordamos com Maia (2000; 2002), para quem as instituições de ensino são espaços de construção do conhecimento científico, mas também de saberes do senso comum, elaborados dentro e fora desses contextos, mas que influenciam discursos e práticas. Assim, torna-se importante a compreensão de representações nesses espaços.

Advinda da Psicologia Social, nos anos 50 do século passado, quando se procuravam entender e explicar os comportamentos do sujeito em seu grupo de pertença na dinâmica social, a Teoria das Representações Sociais buscou compreender como esse sujeito, em seus mais variados grupos sociais, atribuía sentidos e significados aos fenômenos que surgiam na sociedade e causavam inquietações aos sujeitos e grupos sociais.

Essas práticas tornaram-se cada vez mais frequentes, principalmente após as duas grandes Guerras Mundiais, uma vez que as discussões a respeito da (re)estruturação social e rumos do Pós-Guerra causavam preocupações entre pesquisadores e agentes sociais. Tais fenômenos foram responsáveis por orientar discursos e práticas dos sujeitos, visto que variavam de acordo com determinados grupos da sociedade que, por sua vez, tinham influências de aspectos culturais, históricos, tecnológicos, midiáticos (MOSCOVICI, 2009).

Nesse contexto, três debates contribuíram para o desenvolvimento e disseminação de pesquisas na Teoria das Representações Sociais. O primeiro deles diz respeito à discussão entre o “conhecimento comum”, pertencente ao universo consensual, e o “conhecimento científico”, parte integrante do universo reificado, desmistificando as concepções que norteavam esses dois campos. Este último, o científico, ganhou por ser valorizado como conhecimento válido, de maior importância e seriedade, visto que era comprovado em pesquisas e laboratórios. Assim, coube ao conhecimento comum a característica de conhecimento sem valor, originado das crenças, culturas, perpassado entre gerações (MOSCOVICI, 2009).

Moscovici (2009), em desacordo com esse princípio, afirma que o conhecimento científico é composto por elementos e nomenclaturas do “universo reificado” que, apesar de compreenderem os fenômenos que surgiam na sociedade, os mantêm distantes das relações e

realidades sociais. Dessa forma, esse autor realçou a importância do conhecimento comum, o “universo consensual”, por materializar essa cientificidade a fim de explicar e comunicar esses fenômenos à sociedade.

Para Santos (1996), o senso comum é importante, uma vez que possui um valor para a sociedade. Assim, a ciência pós-moderna, ao admitir o senso comum como válido, não menospreza os conhecimentos produzidos pelas tecnologias e academias, mas faz esses conhecimentos terem sentido para a vida em sociedade.

Ainda de acordo com Moscovici (2009), a partir do momento em que um grupo social busca – por meio de suas crenças, tradições, valores, ou seja, elementos do “conhecimento comum” – responder a um fenômeno estranho, proveniente de um possível “conhecimento científico”, tem a intenção não só de comunicar esse fenômeno a fim de torná-lo familiar entre os sujeitos do grupo como também de agir sobre ele, modificando, assim, tanto o fenômeno como o próprio grupo, uma vez que o sentido antes atribuído a ele é transformado.

O segundo debate que contribuiu para o despontar das pesquisas em Teoria das Representações Sociais diz respeito à disputa entre o campo da Psicologia e o da Sociologia na busca por explicar o comportamento humano em sociedade. Moscovici (2011) trata dessa questão, tecendo críticas a duas ciências. Para ele, a Psicologia estudaria o comportamento do indivíduo, levando em conta apenas o mental e, assim, ignorando o vínculo entre o sujeito e as relações sociais. Já a Sociologia, de acordo com esse autor, consideraria apenas as relações sociais, desprezando as estruturas e organizações mentais que os sujeitos constroem dentro dessas relações e lhes permite assumir identidades e discursos, a depender do grupo social em que estão inseridos.

Devido a isso, Moscovici (2011) adota o termo “Psicologia Social” para o estudo de Representações Sociais, por entender que os conhecimentos construídos nas relações e experiências dos sujeitos lhes permitem realizar elaborações mentais que os auxiliarão nas diversas comunicações sociais a fim de manter-lhes a identidade enquanto indivíduos e enquanto grupo.

Diante disso, ao olharmos para o nosso objeto de estudo, as representações de docência pelos professores universitários nas ciências exatas, percebemos que, ao adentrarem no universo da docência universitária, os sujeitos recorrem a experiências vividas e compartilhadas para fundamentarem suas práticas, a fim de afirmarem sua identidade enquanto professor e a identidade do seu grupo, o grupo de professores universitários (SANTOS, 2003; BORGES, 2006).

Por fim, o terceiro e último debate que trouxe contribuições para essa Teoria diz respeito aos conceitos e conhecimentos atribuídos às Representações Coletivas e Individuais, defendidos por Durkheim. Assim, intensificou-se o debate entre a Psicologia e a Sociologia na compreensão do comportamento humano, visto que se acreditava que a Psicologia estaria limitada ao mental e a Sociologia, ao social. Preferiu-se, diante disso, optar pela Sociologia.

Para Durkheim, as sociedades são formadas por dois tipos de representações comuns a todos os grupos sociais: as representações individuais, relacionadas às experiências particulares dos sujeitos, sendo formuladas no “psique” desse indivíduo, relacionadas, assim, à Psicologia; e as representações coletivas que, por sua vez, são ordenadas pela transmissão entre gerações e que orientam crenças e valores das sociedades, permanecendo estáveis e podendo ser relacionadas à Sociologia (DURKHEIM, 1978; MOSCOVICI, 2009).

Apesar do grande avanço de Durkheim na compreensão da existência de representações que orientam discursos e práticas, Moscovici afirma que essas representações não agem de maneira isolada e estática, como era defendido até então, pois, a partir do momento em que esse sujeito ou grupo está diante de um determinado objeto e se relaciona com ele, na dinâmica dessa relação e diante do contexto sócio-histórico e cultural, há, necessariamente, uma gama de representações que vão sendo elaboradas e reelaboradas gradativamente. Essa ação contínua passa a orientar tanto comportamentos individuais, uma vez que cada sujeito recorre a processos mentais para agir no contexto da comunicação, como também coletivos, visto que são construídos em grupos e para os grupos.

Como ressalta Guareschi (2013), Moscovici entendia que o modelo apresentado por Durkheim tinha uma característica estática baseada na tradição. Esse modelo corresponde ao que era próprio da sociedade vigente, que processava as mudanças de maneira mais lenta. Por sua vez, Moscovici compreende que, na sociedade contemporânea, há uma dinamicidade e rapidez quanto à aceitação e incorporação dessas mudanças, influenciando, assim, em construções e constantes reconstruções de sentidos, significados, crenças, valores, representações elaboradas no social.

A partir dessas discussões, a Teoria das Representações Sociais foi, posteriormente, consolidada por Serge Moscovici nos anos de 1970, buscando trazer o conhecimento como construção social e como saber prático do senso comum, que auxilia na familiarização do novo, coletiva e individualmente, e “tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p.26), proporcionando, dessa maneira, certa influência nas práticas e identidade desses indivíduos.

Em seu trabalho de pesquisa, que deu origem a sua tese, Moscovici chegou à compreensão de que os sujeitos, na dinâmica das relações em seus grupos de pertença, recorrem a conhecimentos e experiências, construídos em outros momentos históricos e grupos sociais, para darem conta de responder e entender determinados objetos sociais que causam estranhamento ao grupo, a fim de torná-los aceitáveis e comunicáveis. Para tanto, defende que indivíduos sociais agem sobre fenômenos sociais a depender do espaço, momento histórico, cultural e social em que tanto os indivíduos como o grupo estão inseridos. Dessa forma, esse autor discorda do que outrora fora defendido por Durkheim (MOSCOVICI, 1978, 2009).

Moscovici (2009) ainda discute, no decorrer de seus trabalhos, quatro conceitos principais para dar a entender a existência de representações sociais em um grupo: Objetivação, Ancoragem, Themata e Polifasia Cognitiva. Mesmo agindo em conjunto e em processo simultâneo, Moscovici (2009) afirma que os dois primeiros são os responsáveis por gerar representações sociais.

A Objetivação, para esse autor, diz respeito ao ato de transformar algo abstrato para um determinado grupo em algo concreto que começa a ter sentido para esse grupo, como também passa a receber sentidos e significados dele. Nóbrega (1990) que, em seus estudos trata desses processos, elencou sete momentos específicos, porém interdependentes, na objetivação. O primeiro deles diz respeito à construção seletiva, em que se retiram informações das ideias compartilhadas e formam-se fatos do senso comum. A segunda, a esquematização estruturante, está associada ao objetivo de relacionar a significação e a organização das representações sociais. A terceira, a naturalização, constitui a projeção de noções abstratas naquilo que é real.

Os quatro momentos seguintes estão relacionados ao desejo, avaliação, demanda e troca. O primeiro, como o próprio nome já sinaliza, está associado ao desejo e, conseqüentemente, ao posicionamento do sujeito e do grupo diante do fenômeno, não permitindo, assim, a relação entre sujeito e objeto fluir imediatamente. O segundo momento, a avaliação, busca “calcular” o desejo de aproximação e/ou distanciamento que existe, ou deverá existir, entre sujeito e objeto. A demanda diz respeito ao sentido que o sujeito irá atribuir ao objeto, tornando-o desejo ou necessidade. E, por fim, a troca, apresenta como característica a relação e socialização do objeto entre os indivíduos (NÓBREGA, 1990).

Para Jovchelovitch (2013), a Objetivação refere-se à consolidação de significados que, frequentemente, ameaçam uma dada realidade familiar. Nesse sentido, objetivar é materializar

o não familiar em realidade para explicar o fenômeno, tornando, assim, o estranho em familiar (MOSCOVICI, 2009; TRINDADE, SANTOS e ALMEIDA, 2011).

Ao mesmo tempo em que ocorre esse processo de objetivação, a Ancoragem busca, como o próprio nome já aponta, ancorar, fixar um dado objeto em um conhecimento já existente e vivido pela sociedade, buscando dar sentido às coisas que outrora eram desconhecidas e instrumentalizando, dessa maneira, o saber, visto que os componentes do grupo social passarão a dar sentidos e significados ao objeto em questão.

Assim, ancorar corresponde à “[...] incorporação ou assimilação de novos elementos de um objeto em um sistema de categorias familiares e funcionais aos indivíduos [...]” (TRINDADE, SANTOS e ALMEIDA, 2011, p. 110). Essa dinâmica, por sua vez, busca auxiliar na familiarização do fenômeno estranho, no momento em que o grupo recorre a experiências vivenciadas, que são guardadas na memória e acessadas para concretizar esse dado objeto (MOSCOVICI, 2009; TRINDADE, SANTOS e ALMEIDA, 2011).

Nóbrega (1990) também apresenta três momentos importantes no processo de Ancoragem das representações sociais. O primeiro trata da atribuição de sentido, quando serão levadas em consideração as experiências vivenciadas pelo grupo que serão retomadas diante de um novo fenômeno. O segundo momento, é a instrumentalização do saber, que consiste na representação concretizada e atrelada à realidade dos sujeitos e grupos sociais. E o terceiro momento é o do enraizamento no sistema do pensamento, quando o meio social passa a introjetar a familiarização do estranho.

Por sua vez, Cruz e Maia (2006) apresentam uma síntese quanto à principal função da objetivação e ancoragem no processo de elaboração de representações sociais. Para essas autoras, a objetivação e a ancoragem garantem ao sujeito/grupo uma segurança “na sua ação, mobilizando as defesas psicológicas diante do novo e, assim, protegendo, garantindo a unidade e atuando como memória que orienta as ações no dia a dia”.

O conceito de Themata, por sua vez, encontra-se associado aos termos “temáticas” ou “temas”, que estão relacionados a representações comuns entre os sujeitos de um determinado grupo sobre um determinado objeto. Contudo, essas thematas variam entre os grupos, uma vez que permanecem vinculadas à cultura dos mesmos.

Tanto Marková (2006) como Moscovici (2009) afirmam que a Themata das representações sociais diz respeito à centralidade dos discursos dos grupos em sua dinâmica de objetivação e ancoragem dos fenômenos, visto que ocorrem por meio da linguagem e

comunicação na relação dinâmica e contínua entre o sujeito/grupo, o fenômeno/objeto e o Alter/outro social.

Esses autores apresentam, como principal função das *thematias*, o conhecimento da origem das representações sociais que são criadas e comunicadas no meio social. Ambos afirmam o papel fundamental das memórias nesse processo, uma vez que elas auxiliarão no reconhecimento dessa origem representacional, permitindo, dessa maneira, que sejam identificados os elementos presentes no núcleo central e no sistema periférico das representações sociais (MARKOVÁ, 2006; MOSCOVICI, 2009).

Por fim, a Polifasia Cognitiva refere-se à necessidade do sujeito em, diante do fenômeno social, buscar respostas em diversos campos de conhecimento que compõem a sociedade para dar conta desse fenômeno e assim construir uma teoria do senso comum a fim de orientar discursos e práticas dos grupos nesse contexto.

Apresentado inicialmente por Moscovici, o conceito de Polifasia Cognitiva busca compreender a diversidade de mecanismos utilizados pelos sujeitos no processo de elaboração de representações sociais. Tais mecanismos são originados nos mais diversos contextos sociais, históricos e culturais, advindos dos universos reificados e/ou consensuais, permitindo a esse sujeito, diante dessa gama de informações e concepções, criar imagens, símbolos e atribuir significados ao fenômeno em questão dentro de um determinado grupo e contexto de comunicação (JOVCHELOVITCH, 2004; NASCIMENTO e ROAZZI, 2008).

A apreensão de tais conceitos para o estudo do objeto de nossa pesquisa se faz necessária, visto que a docência universitária no campo das ciências exatas e da natureza, como já citado neste trabalho, é um fenômeno considerado estranho por esses docentes que, ao adentrarem no contexto da docência e no momento em que comunicam e compartilham experiências, elaboram discursos e práticas próprias dessa docência.

Diante do trabalho de Moscovici em entender o sujeito e o grupo na sua relação social com o objeto, houve o desmembramento de sua pesquisa em três perspectivas: Jodelet adota a perspectiva cultural; Doise, a perspectiva societal; e Abric, a abordagem estrutural mental das representações.

Para Jodelet (2005), a construção de representações está associada aos processos histórico-culturais vividos pelos sujeitos no grupo. É a partir das interações que eles estabelecem com tais processos que lhes é possível atribuir sentidos e significados aos fenômenos sociais recorrentes (JODELET, 2006).

Essa autora busca trabalhar a subjetividade do sujeito no contexto social, compreendendo-a como fundamental no processo de elaborações de representações sociais, uma vez que esse sujeito, em suas vivências, elabora e reelabora uma série de concepções, crenças e valores que legitimam sua conduta e posicionamento diante de um determinado fenômeno (JODELET, 2009).

Devido a isso, Jodelet (2009) trata das três esferas de subjetivação responsáveis pela elaboração de representações sociais pelos indivíduos. A primeira delas está relacionada à subjetividade do sujeito, uma vez que os processos de elaboração dessas representações atuam, na própria pessoa – cognitiva, emocional e experiencialmente –, transformando-a. A segunda, a intersubjetividade, diz respeito à constituição de representações elaboradas na interação entre os sujeitos em um determinado contexto. E a terceira esfera, a transubjetividade, perpassa o individual e a interação entre os sujeitos, o grupal, permitindo, dessa forma, uma unidade comunicacional, identitária, dentro do grupo (JODELET, 2006).

Doise (2002), por sua vez, preocupa-se com o indivíduo no grupo e em que conjuntura esses grupos estão inseridos na dinâmica social. Afirma que a psicologia societal visa compreender o indivíduo no seu funcionamento em sociedade e como esta, em sua dinâmica, orienta e reorienta esse meio social. Nessa perspectiva, para esse autor, os indivíduos são produtos e produtores dessa construção dos fenômenos sociais e coletivos de acordo com suas crenças e valores. Ainda de acordo com esse autor, faz-se necessário, para apreenderem-se as representações sociais, compreender-se, concomitantemente, o indivíduo, o seu grupo de pertença e o contexto maior em que está inserido, a sociedade, considerando-se o momento histórico, cultural e societal, propriamente dito. Diante disso e compreendendo que a psicologia auxilia tanto no entendimento da sociedade como também no do ser humano propriamente dito, Doise (2002, p.31) define as representações sociais como “princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos”.

Uma terceira perspectiva, adotada por Abric (1998), refere-se à abordagem estrutural das representações sociais. Esse autor afirma a existência de estruturas mentais, construídas pelos sujeitos e ativadas no processo de elaboração e reelaboração de concepções e práticas, visto que esses sujeitos, diante de um dado fenômeno social, recorrem a esquemas presentes em suas memórias, advindos de outras vivências, que lhes permitem objetivar e ancorar o objeto em questão.

Abric (1998) divide a estrutura das representações sociais em dois esquemas principais, os quais armazenam os elementos presentes nessas representações. O núcleo

central é determinado pela natureza do objeto e pelo tipo de relação que o grupo mantém com ele. Esse núcleo, por sua vez, está dividido em duas funções, a geracional, a qual cria ou transforma os elementos das representações, e a organizadora, em que comporá a natureza das representações, unificando os elementos característicos do grupo e permitindo, dessa maneira, diferentes representações sobre um mesmo objeto.

O segundo esquema apresentado por esse autor diz respeito aos elementos periféricos, que constituem o essencial no conteúdo das representações por sua dinamicidade e vivacidade. Esses elementos, por sua vez, possuem três funções. A primeira delas é a concretização, que estão relacionadas diretamente ao contexto que influenciará nas representações. A segunda função, a regulação, associa-se às evoluções próprias do contexto e do grupo e que contribuem na elaboração e reelaboração de representações sociais. E a terceira, a defesa, colabora no processo de resistência de determinadas representações de um fenômeno por parte de um grupo (ABRIC, 1998).

Ainda de acordo com esse autor, ambos os esquemas recebem influência do meio social por meio da comunicação. No núcleo central, o conhecimento é adquirido e consolidado pelos indivíduos e grupos, não aceitando transformações. O sistema periférico, por se dar na dinâmica da própria comunicação e das experiências compartilhadas, permite ser construído, transformado e, assim, reconstruído.

Tais perspectivas nos mostram que, apesar de serem entendidas e construídas por meio do compartilhamento, não devem ser vistas como forma de homogeneização dos sujeitos ou grupos, pois são elas que auxiliam nos conceitos, ideias e valores particulares. E, conforme Jodelet (2005), as representações são ações do cotidiano dos indivíduos que envolvem saberes necessários que, por sua vez, são elaborados e reelaborados coletivamente.

Nesse aspecto, mesmo diante da compreensão de que as três perspectivas estão articuladas entre si e complementam-se, adotaremos em nosso estudo a perspectiva apresentada por Jodelet, por entendermos que há uma cultura presente no universo da docência em questão, precisamente no contexto das ciências exatas e da natureza, que se encontra carregada de concepções e valores os quais, historicamente, orientam e reorientam outras concepções e práticas. Os sujeitos desse grupo específico, por sua vez, recorrem a processos mentais, construídos no social, que justificam seus discursos e sua pertença ao grupo.

Sales e Machado (2013, p. 525) contribuem para esse debate no momento em que afirmam que “[...] as representações sociais de docência no ensino superior transcendem a

mera instrução/transmissão de conteúdos específicos e se configuram como algo amplo e global da ação do professor.”

Nessa perspectiva, torna-se de fundamental importância a compreensão do objeto em questão como próprio de representações sociais. Compreendemos que as representações sociais não são apenas a significação individual que o sujeito atribui ao objeto, mas a forma como esse indivíduo, em seu grupo de pertença – no caso deste estudo, os docentes universitários das ciências exatas e da natureza –, a partir das suas construções coletivas, significa essa docência em suas múltiplas dimensões, o que se dá na conjuntura da universidade.

Dessa forma, enfatizamos a relevância deste estudo na medida em que buscamos entender os discursos e as práticas que, quando associados à vivência no grupo social, tornam-se partes importantes na construção de representações. Entendemos que, como o sujeito interage com seu meio, permeado de trocas entre professores e destes com estudantes em seu ambiente de atuação, comprova-se a ideia de que sujeito, grupo e sociedade estão sempre em processo de elaboração e (re)elaboração de suas práticas. Ou seja, estudar as representações sociais pelos professores de ciências exatas e da natureza sobre a docência significa contribuir para um debate que, por sua vez, pode promover mudanças em práticas há muito consolidadas.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

Partindo da concepção de Minayo (2007, p. 16), para quem “a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”, a presente pesquisa, a fim de alcançar o objetivo de compreender as representações sociais que os docentes dos cursos das “Ciências Exatas e da Natureza” da Universidade Federal de Pernambuco têm de Docência Universitária, apoia-se na abordagem qualitativa a qual, de acordo com Chizzotti (2006) e Minayo (2007), direcionam o olhar do pesquisador para as interações e significados que os sujeitos atribuem às realidades sociais, considerando suas histórias, crenças e valores que, por sua vez, não podem ser quantificadas.

Nessa perspectiva, Deslandes (2007) ressalta que a metodologia em pesquisa qualitativa requer do pesquisador uma atenção especial, pois não trata apenas de números, mas, principalmente, de leituras e interpretações dos dados coletados. Esse trabalho vai desde a definição da amostragem, passando pela coleta dos dados, até chegar à organização e análise desses dados.

No campo educacional, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa teve início nos anos 40 do século passado, desenvolvendo características próprias tanto conceituais como metodológicas. Para esses autores, tais características dizem respeito: a) ao ambiente e à relação que o pesquisador necessita estabelecer com este; b) à descrição detalhada dos dados, visto que esses trarão elementos para o investigador responder as questões da pesquisa; c) ao processo e ao interesse que o pesquisador precisa ter ao debruçar-se sobre os dados achados; d) à bagagem cultural do pesquisador e dos sujeitos pesquisados, pois essa bagagem influencia na elaboração de concepções e valores levados em consideração no momento da coleta dos dados; e) ao rigor que dessa abordagem devido às concepções e às perspectivas que os sujeitos possuem sobre as temáticas sociais (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Como já registramos, nossa pesquisa está baseada na Teoria das Representações Sociais, em que o olhar da investigação volta-se para a maneira como esses sujeitos constroem suas representações a respeito de algo e enfoca esses sentidos e significados, uma vez que esses sujeitos possuem um universo simbólico bem estruturado em relação aos objetos sociais que precisam ser representados para responder as questões presentes na própria sociedade e conduzir suas práticas (ABRIC, 1998; ROUQUETTE, 1998). Ou seja, pesquisas em representações sociais buscam entender, como afirma Almeida (2005, p. 124-

125), “[...] quais são os processos ou mecanismos psicológicos e sociais que possibilitam a construção ou a gênese deste conteúdo.”

Segundo Souza Filho (1995), o desenvolvimento de pesquisas baseadas na Teoria das Representações Sociais teve início na década de 1970 do século passado, quando o sujeito foi percebido em sua subjetividade e particularidade na construção do cotidiano e da história. A partir daí, entendeu-se a importância de “estudar a produção simbólica natural” (SOUZA FILHO, 1995, p. 110) desses sujeitos.

Após o interesse por pesquisar um dado problema em representações sociais, segundo Sá (1998), o pesquisador necessita definir tanto o objeto de estudo como a fundamentação teórica. A metodologia consistirá em acompanhar o que os processos, até então construídos, permitem para a coleta e análise dos dados baseada na Teoria. Dessa maneira, o autor destaca o rigor que o pesquisador precisa ter ao delimitar o objeto de pesquisa e definir sua metodologia a fim de não direcioná-la para “falsas representações”.

Assim, para explicar mais detalhadamente o percurso metodológico dessa investigação, descreveremos a seguir, em quatro itens, como ocorreu esse processo: a) o primeiro deles diz respeito ao campo da pesquisa, à escolha pelo Centro que concentra os cursos das Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal de Pernambuco; b) o segundo item refere-se aos sujeitos escolhidos para a participação na pesquisa; c) o terceiro concerne ao percurso feito para a coleta dos dados; d) o quarto item contempla o procedimento realizado na análise dos dados.

### **3.1. Contextualizando o campo de pesquisa**

O presente trabalho de pesquisa constituiu como campo a Universidade Federal de Pernambuco, pois, como tratado anteriormente, as vivências nesse local nos permitiram refletir sobre a docência no contexto da universidade. Contudo, o nosso olhar voltou-se, mais especificamente, para o Centro que concentra os cursos das Ciências Exatas e da Natureza, ou seja, o Centro de Ciências Exatas e da Natureza – CCEN, escolhido por algumas razões que merecem explicações.

Em primeiro lugar, como também citado anteriormente, por serem cursos que, com exceção das licenciaturas, não possuem contato, durante a graduação, com temáticas e reflexões sobre prática pedagógica e com didática, apontam, dessa maneira, para representações distintas. Além disso, no currículo desses cursos há disciplinas que, socialmente, são consideradas como de difícil assimilação (CORSO e DORNELES, 2010).

Outro motivo que nos conduziu a essa escolha diz respeito ao fato de a Universidade Federal de Pernambuco, de acordo com o seu Manual Acadêmico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2014, p. 7), ser “uma autarquia educacional vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar.”

Ao ser criada, a partir do Decreto-Lei nº 9.388, de 20 de junho de 1946, recebeu a denominação de Universidade do Recife. Em 11 de agosto desse mesmo ano, tornou-se a primeira Universidade do Norte e Nordeste do País e o único centro universitário dessas duas regiões. Nesse momento, a Universidade do Recife reuniu seis Escolas Superiores: a Faculdade de Direito, fundada em 1827; a Escola de Engenharia, criada em 1895; as Escolas de Farmácia, instituída em 1903, e de Odontologia, iniciada em 1913; a Faculdade de Medicina, datada de 1915; a Escola de Belas Artes de Pernambuco, inaugurada em 1932; e a Faculdade de Filosofia do Recife, cuja fundação se deu em 1941 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2014).

Já em 1965, a Universidade do Recife passou a integrar o sistema federal de educação do País, com o nome de Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Desde então, essa instituição tem assumido um lugar de destaque dentre as demais instituições públicas de ensino superior do País (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2014).

Atualmente, a Universidade Federal de Pernambuco oferece um total de 101 cursos de Graduação presenciais distribuídos entre os *campi* (Joaquim Amazonas – Recife, Vitória e do Agreste – Caruaru), 05 cursos de Graduação à distância, 131 cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, além de 58 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Possui uma população de 50.896 pessoas, distribuídas entre: 44.499 estudantes (33.563 da graduação, 4.354 dos Cursos de Mestrados, 2.926 dos Cursos de Doutorados, 3.245 dos Cursos de Especializações, 411 do Colégio de Aplicação); 2.265 docentes (1.788 doutores, 387 mestres, 28 especialistas e 62 graduados); e 4.132 servidores técnico-administrativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2014).

Com relação aos *campi* que compõem essa instituição, o Campus Joaquim Amazonas, localizado em Recife, comporta 10 centros acadêmicos distribuídos em quatro grandes áreas do conhecimento: Área I, Ciências Humanas, Sociais e Jurídicas; Área II, Ciências Exatas e da Natureza e tecnológicas; Área III, Centros de Ciências Biológicas e da Saúde; e, por fim, o Centro de Artes e Comunicação. O *campus* do Agreste, localizado em Caruaru, está organizado em núcleos: de formação docente, tecnologia e saúde. Já o *campus* de Vitória,

situado em Vitória de Santo Antão, congrega núcleos da área de saúde (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2014).

No que diz respeito ao foco de nossa investigação, direcionamos a nossa atenção para o Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), localizado na Área de Conhecimento II, que também comporta o Centro de Tecnologias e Geociências (CTG) e o Centro de Informática (CIn). Trata-se, segundo o site da Coordenação da Área II/UFPE, de uma organização apoiada pelo Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), fundada em 1971, com o objetivo de reunir os “Ciclos Geral e Básico”, de disciplinas referentes aos cursos de Tecnologia e de Ciências Exatas, que são responsáveis pela base científica para o desenvolvimento e auxílio ao curso escolhido. Hoje, a Área II atende em torno de 8.991 alunos, distribuídos em 162 turmas.

O Centro de Ciências Exatas e da Natureza, por sua vez, de acordo com o site do CCEN/UFPE, foi fundado em 1974, a partir do então Instituto de Física e Matemática, sob a direção do Professor José de Medeiros Machado. Inicialmente, era formado pelos Departamentos de Estatística e Informática, de Física, de Matemática. Em 1982, foi criado o Departamento de Química Fundamental. E, em 1999, o Departamento de Informática desvinculou-se desse Centro para formar um centro próprio, o Centro de Informática (CIn).

O Centro de Ciências Exatas e da Natureza tem os seguintes objetivos: gerar conhecimento científico básico e de fronteira, no que se refere à competitividade internacional; formar recursos humanos de alto nível para fomentar o desenvolvimento tecnológico da região; e estimular e propiciar condições para o desenvolvimento de tecnologias de ponta com elevado conteúdo científico. Esse Centro conta com cerca de 130 professores em regime de dedicação exclusiva e com, aproximadamente, 1.096 alunos matriculados em sete cursos, a saber: Estatística; Física, Bacharelado e Licenciatura; Matemática, Bacharelado e Licenciatura; e Química, Bacharelado e Licenciatura (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2014).

Dessa forma, a escolha por esse campo de pesquisa se deve também ao fato de ele congrega sujeitos que estão adequados ao objeto de nosso estudo. Para melhor explicarmos a escolha por esses sujeitos, passaremos a explicitar os critérios que nos levaram a ela. Antes, contudo, consideramos importante ressaltar que todo o processo metodológico – desde a definição da abordagem, passando pela escolha por esses sujeitos, pelos instrumentos até a delimitação dos procedimentos de coleta dos dados – se deu conjuntamente, permitindo-nos,

assim, idas e vindas quanto às definições e delimitações de questões próprias do objeto que surgiram no desenvolvimento.

### **3.2. Definição dos Participantes da pesquisa**

Como situado anteriormente, tanto a escolha do campo como a dos sujeitos estão articuladas entre si, pois, como bem coloca Sá (1998), em investigação com a Teoria das Representações Sociais, necessita-se de uma articulação com todos os processos da pesquisa, a qual inicia na criação do projeto e vai até os resultados finais.

Nessa perspectiva e por se tratar de uma pesquisa qualitativa que visa conhecer as representações sociais dos sujeitos, apresentamos como participantes para a coleta dos dados os docentes que compõem o “Ciclo Básico” dos Cursos da Área II – CCEN, CTG, CIn. É importante, porém, registrar que esses docentes estão concentrados no próprio CCEN. A escolha por esses sujeitos, conforme registramos acima, busca atender ao objeto em questão: as representações sociais sobre docência universitária dos professores das ciências exatas e da natureza.

Julgamos importante, também, registrar que se entende como Ciclo Básico as disciplinas consideradas base na formação dos estudantes dos cursos na Área II. Ofertadas pelo CCEN, estão listadas em: Computação Eletrônica, Cálculo de 1 a 4, Cálculo Numérico, Estatística, Física Experimental 1 e 2, Física Geral de 1 a 4, Geometria Analítica, Introdução ao Desenho, Química Geral 1 e 2, Álgebra Linear.

Assim, responderam o questionário desta pesquisa 14 docentes, que atenderam aos seguintes critérios: a) não possuir vínculo temporário, ou seja, contrato temporário com a Universidade; b) estar lecionando em pelo menos uma das disciplinas do Ciclo Básico; c) mostrar interesse e disponibilidade em participar. Como se trata de uma pesquisa em representações sociais, em que os sujeitos precisam ter certa vivência no contexto social para a elaboração dessas representações (SÁ, 1998), decidimos que os docentes também deveriam ter uma experiência na docência de, aproximadamente, três anos, o que corresponde à conclusão do estágio probatório. A localização e aproximação a esses docentes deu-se por meio de um processo que será descrito mais adiante, bem como a análise dos mesmos.

Nesse momento de nosso estudo, situamos a importância do debate quanto às representações construídas por esse grupo, visto que, o contexto em que a universidade vem se (re)configurando, acaba por requerer do docente saberes necessários para atuar de forma crítica e reflexiva, diante das novas exigências sociais, revelando a multidimensionalidade no

exercício dessa docência, contudo, de modo a não perder de vista o sentido de instituição de educação superior. Isso porque, conforme bem situa Pacheco (2003, p. 23), “a Universidade, apesar dos ventos profissionalizantes que sopram cada vez mais fortes nas orientações internacionais, será sempre um espaço de cultura, de vivência democrática e de uma aprendizagem crítica e socrática.”

Cunha (2004) e Ramos (2010), por sua vez, apontam uma função docente na universidade que não se restringe apenas ao ato isolado do ensino, a docência, mas é construída na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, proporcionando a produção de conhecimentos e exigindo uma atividade reflexiva e problematizadora no processo de formação dos estudantes universitários. Pachane e Pereira (2004) também tratam dessa indissociabilidade, abarcando a gestão para a qual os docentes também estão sendo preparados para atuar.

Assim, como dito anteriormente, nos apoiaremos na abordagem cultural, defendida por Jodelet, a partir da qual utilizaremos questionários e entrevistas semiestruturadas a fim de tratarmos, com profundidade, pontos relacionados à temática.

### **3.3. Procedimento de coleta dos dados**

Quanto ao que se entende como pesquisa em Representações Sociais, concordamos com Souza Filho (1995, p. 118), para quem “uma vez definido o problema a ser estudado e as populações pertinentes, há que se decidir qual aspecto de R.S. (Representações Sociais) será investigado para, em seguida, elaborar o instrumento e/ou procedimento de pesquisa”.

Ainda nesse debate, reportamo-nos a Cruz Neto (2007), que chama a atenção para o fato de que a ação de determinar etapas a serem seguidas na coleta dos dados auxiliará o pesquisador na realização desse momento. Não obstante, a presente pesquisa consistiu também em seguir alguns procedimentos considerados importantes para essa etapa da investigação. Tal procedimento está organizado da seguinte maneira: a **Definição dos instrumentos de coleta dos dados**, item em que relataremos como ocorreu essa preparação, e a **Inserção no campo de pesquisa**, momento em que descreveremos como foi realizada essa inserção e o contato com os docentes.

#### **3.3.1. Definição dos instrumentos de Coleta dos Dados**

Nessa primeira etapa, após o levantamento dos docentes que participariam da coleta como também das disciplinas que lecionavam, partimos para a delimitação dos instrumentos

de coleta dos dados. Para tanto, escolhemos, a partir da delimitação do objeto, utilizar o questionário a fim de investigar o perfil dos participantes. Aplicamos o questionário semiprojetivo e a entrevista semiestruturada, pois, conforme Sá (1998) e Almeida (2005), esses instrumentos são adequados para uma investigação sobre representações sociais por permitirem que os sujeitos formulem respostas a respeito do objeto em questão. Assim, possibilitam ao investigador, além de delimitar o grupo social a ser pesquisado, perceber como estão estruturados os elementos de representações nas mentes dos sujeitos, respondendo, assim, as cinco questões clássicas apresentadas por Jodelet: a) “Quem fala?; b) O que fala?; c) De onde fala?; d) Como fala?; e) Por que fala?” (Sá, 1998).

Ainda em relação a instrumentos de investigação, remetemo-nos a Babbie (2003) que, tratando de pesquisas realizadas com questionário survey, chama a atenção para a importância de aplicar um questionário bem elaborado na coleta dos dados, visto que, por esse instrumento viabilizar maior flexibilidade, confiabilidade e qualidade nas respostas, influenciando na análise dos dados, tanto aquele que elabora as perguntas como os sujeitos participantes da pesquisa chegam mais facilmente a uma maior sistematização.

Xavier (2012), por sua vez, numa perspectiva antropológica e sociológica, defende que, na aplicação do questionário para a coleta de dados, deve-se levar em consideração o contexto em que os sujeitos estão inseridos e as relações deles com esse contexto, e o comportamento deles no momento em que respondem ao instrumento. Para essa autora, esses elementos influenciarão na análise dos dados da pesquisa.

Nesta pesquisa, o questionário semiprojetivo auxiliou-nos na compreensão do processo de elaboração de representações sociais pelo grupo por nós investigado. Tal questionário, apesar de ser ainda pouco utilizado em pesquisas no campo educacional, proporciona a investigações que utilizam a Teoria das Representações Sociais o acesso ao mundo simbólico dos sujeitos, permitindo ao pesquisador compreender como esses sujeitos projetam suas realidades externas a partir de concepções internas, atribuindo-lhes pensamentos, emoções, valores (MOURA, 2008).

Esse instrumento consiste na complementação de frases. A partir de uma determinada temática ou trecho de frase semiestruturada, os sujeitos dão continuidade ao pensamento iniciado, tomando como referência suas representações acerca do objeto em questão (MOURA, 2008; PIRES, 2012; TOMÁS, 2014). Assim, neste estudo, foram utilizadas frases como: “Ser professor universitário é...”, “O ensino no campo das ciências exatas exige...”, dentre outras questões que serão descritas e analisadas posteriormente.

As respostas foram analisadas com base na Teoria das Representações Sociais, que nos permitiu compreender como essas representações estão estruturadas e são partilhadas pelo grupo, como também nos levou a conhecer, além dos sentidos e significados atribuídos ao fenômeno da docência universitária no contexto dos professores das ciências exatas e da natureza, a possível gênese das representações desse grupo em específico.

Como já enunciado anteriormente, os questionários relativos ao perfil dos sujeitos e o semiprojetivo foram aplicados a quatorze (14) docentes, dentre os quais oito (08) se disponibilizaram a participar da segunda etapa da coleta dos dados, contudo apenas seis (06) confirmaram essa participação. O acesso e procedimento de recolha serão descritos detalhadamente mais adiante.

A entrevista semiestruturada, por sua vez, foi escolhida para a segunda etapa de coleta, visto que tínhamos a necessidade não só de aprofundar as respostas ao questionário semiprojetivo como também de entender outras questões importantes que atenderiam aos objetivos da presente investigação, pois esse tipo de entrevista permite ao pesquisador considerar aspectos culturais, sociais e econômicos que permeiam e influenciam as realidades grupais.

De acordo com Bourdieu (1997, p. 693), as entrevistas proporcionam uma maior interação entre entrevistador e entrevistado, proporcionando uma real compreensão das realidades dos sujeitos por meio da comunicação. E, tomando como base a Teoria das Representações Sociais, segundo a qual é na comunicação que os sujeitos constroem, compartilham e (re)elaboram representações (JODELET, 2005; MOSCOVICI, 2009), as entrevistas permitem um olhar mais aprofundado para essas realidades.

Tendo percorrido sobre a elaboração dos instrumentos, passaremos a tratar, no próximo item, da nossa inserção no campo de investigação para o devido contato com os docentes e a recolha dos dados.

### **3.3.2. A inserção no campo de pesquisa**

Minayo (2007) afirma que o trabalho de campo constitui uma possibilidade não apenas de aproximação do pesquisador com o objeto que deseja investigar como também de aprofundamento das questões da própria pesquisa. Contudo, essa autora destaca que não se trata de uma etapa fácil devido à maneira como esse pesquisador adentra ao espaço. Nessa mesma perspectiva, Flick (2009) defende que o acesso ao campo de investigação é um

processo de negociação entre o pesquisador e o(s) sujeito(s)/instituições participantes, o que poderá implicar esclarecimentos, redefinições e retomadas do próprio objeto.

Inferimos, então, que é de fundamental importância para o pesquisador a maneira como ele está inserido no campo. O investigador precisa conhecê-lo, estabelecer contato prévio, relações de respeito, acordos, para, assim, evitar desagradáveis surpresas. Trata-se, portanto, de um processo que requer passos (MINAYO, 2007; FLICK, 2009). Assim, discorreremos, neste item de nossa pesquisa, sobre os passos por meio dos quais se deu nossa inserção no campo, ou seja, no CCEN.

Antes, contudo, de iniciarmos esse relato, lembramos que, nas apresentações e discussões sobre o nosso projeto nas aulas de Metodologia da Pesquisa e Seminários, fomos alertadas (por alguns professores e estudantes) que, na inserção nesse ambiente, poderíamos encontrar algumas resistências por parte de alguns docentes devido à representação pelos que compõem o “núcleo duro da universidade” desse tipo de pesquisa. Ou seja, como bem coloca Flick (2009), essa inserção seria “um processo longo e difícil” (p. 54). Por conta disso, decidimos nos alongar no relato sobre nossa inserção em nosso campo de pesquisa, dedicando um item a esse assunto.

Após a definição dos participantes e a elaboração do instrumento que seria aplicado na primeira etapa da coleta, fomos no mês de maio de 2015, pela primeira vez, ao Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN). Ao chegarmos a esse Centro, procuramos conhecer as dependências físicas do local, os respectivos departamentos, as salas dos docentes e como ocorriam as dinâmicas de reuniões departamentais, a organização das aulas, salas e horários, e a frequência com que os docentes compareciam nos departamentos.

De início, não conseguimos contato direto com os professores, pois fomos informados, por funcionários administrativos, de que são pessoas “pouco acessíveis”, devido aos muitos afazeres e ao próprio perfil de “inacessibilidade” dos mesmos. Assim, nos orientaram que enviássemos e-mails, explicando a proposta, os objetivos e a metodologia da pesquisa, como também apresentássemos a solicitação deles participação na mesma, anexando o questionário relativo ao perfil e o semiprojetivo no próprio e-mail. Foi, então, dessa maneira que estabelecemos um primeiro contato com os sujeitos de nossa investigação. O acesso aos e-mails dos docentes se deu por meio de um levantamento dos e-mails cadastrados nos sites dos departamentos desse Centro.

Posteriormente, à medida que recebíamos o retorno dos questionários respondidos, entrávamos novamente em contato com os docentes, que ainda não nos haviam encaminhado

tais questionários. Esse processo ocorreu por quatro vezes. No momento em que percebemos que os docentes deixaram de enviar os questionários, achamos prudente não solicitar-lhes mais esse envio. Julgamos, contudo, importante registrar que, dos 121 e-mails enviados, recebemos o retorno de 18 docentes. Destes, dois afirmaram não ter interesse em participar da pesquisa e dois alegaram outros compromissos que os impossibilitavam responder. Totalizaram, assim, 14 questionários respondidos, dentre os quais dois foram entregues pessoalmente, pois os professores disseram que acreditavam ser, assim, mais seguro.

Como dito acima, as entrevistas foram realizadas após a análise dos questionários semiprojetivos, uma vez que tínhamos a intenção de aprofundar questões surgidas a partir do mesmo. No momento em que enviamos os questionários via e-mail, perguntamos sobre o interesse em participar da segunda etapa da coleta dos dados e, à medida que confirmavam esse interesse, firmávamos contato com os docentes.

Após a análise dos questionários e preparação das perguntas que comporiam o roteiro das entrevistas, entramos em contato, no início do segundo semestre letivo de 2015, com os oito docentes que se dispuseram a participar, contudo recebemos confirmação de seis, pois dois não deram resposta ao nosso pedido. Essa etapa ocorreu de maneira mais tranquila, pois as entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade de horário e local dos docentes. Vale ressaltar que obtivemos a autorização desses docentes para a gravação em áudio das entrevistas.

Passaremos, agora, a expor o procedimento escolhido para a análise dos dados coletados na presente investigação, processo que também requereu passos distintos.

### **3.4. Procedimento de análise dos dados**

Quanto à análise e discussão dos dados, entendemos ser esse um processo que se inicia desde a fundamentação das teorias a fim de compreendermos como as temáticas e categorias vêm sendo tratadas pelos estudiosos da área, visto que a delimitação do objeto e objetivos oferecerão subsídios para a o procedimento de análise que se deseja utilizar.

Nessa perspectiva e diantedo objeto da presente pesquisa – as representações sociais relativas à docência universitária dos professores das ciências exatas e da natureza –, tomamos como base a análise de conteúdo a partir da compreensão de Bardin (1988), para quem esse tipo de análise é apresentada como um conjunto de técnicas que possibilita observar os conteúdos das mensagens presentes nas comunicações dos sujeitos e fazer inferências a partir delas.

Essa análise está dividida em três etapas: a) a pré-análise, em que os dados passam por uma organização e sistematização para auxiliar o pesquisador na leitura flutuante; b) a exploração do material, quando o investigador tratará os dados de maneira mais detalhada, apontando inferências e possíveis categorias; c) o tratamento dos resultados, que fundamentará as inferências feitas a partir das leituras do referencial teórico realizado.

Esses dados, contudo, serão interpretados à luz da Teoria das Representações Sociais segundo a qual, como coloca Souza Filho (1995), a análise dos dados segue passos necessários e distintos, apesar de articulados, para dar-se conta das exigências próprias dessa teoria. São reunidos conforme um significado comum e, depois, organizados em categorias analíticas ou temáticas, que aparelharão as informações para melhor compreendê-los e interpretá-los.

Dessa maneira, semelhantemente ao processo de coleta dos dados, a análise dos mesmos foi realizada por etapas. Na primeira, tratamos do perfil dos docentes entrevistados, a fim de conhecer melhor os sujeitos participantes desta investigação, pois, assim como Sá (1998), também entendemos que, para compreenderem-se as representações de um determinado grupo, faz-se necessário conhecer, antes de tudo, os sujeitos desse grupo de pertença e o contexto social em que estão inseridos, visto que esses aspectos influenciarão na elaboração e reelaboração de representações. Dessa forma, nossa atenção voltou-se para a idade dos sujeitos, sua formação inicial, o tempo como docente e o tempo na docência universitária.

Na segunda etapa, analisamos os resultados originados do questionário semiprojetivo. Como já enunciado, esse instrumento nos permitiu conhecer como as representações estão estruturadas a partir da própria projeção do sujeito sobre o objeto. Para isso, após a sistematização dos dados coletados, foram realizadas sucessivas leituras do material recolhido e, a partir disso e com base nos apontamentos feitos na fundamentação teórica, nos foi possível verificar a existência de três grandes categorias temáticas em relação às representações sociais dos docentes sobre: *i) a definição de Docência Universitária; ii) o papel e função de ser e estar na docência universitária das ciências exatas e da natureza; iii) a docência universitária materializada na prática*. Posteriormente, discorreremos sobre essas categorias.

Por fim, na terceira etapa, analisamos as falas dos sujeitos entrevistados, o que, como dito anteriormente, possibilitou-nos um aprofundamento nas questões surgidas nos questionários e nos permitiu uma maior compreensão das representações que compunham

esse universo. Dessa maneira, após a transcrição, na íntegra, das entrevistas, foram realizadas sucessivas e detalhadas leituras do material, além de sistematizações e agrupamento do mesmo. Isso nos possibilitou inferir as seguintes categorias temáticas em relação às representações sociais dos docentes sobre: *i) a escolha e permanência pessoal e profissional na Docência Universitária; ii) a Docência Universitária nos dias atuais e nas Ciências Exatas e da Natureza; e, iii) o ser professor universitário (auto-avaliação)*. Tais categorias serão melhor debatidas posteriormente.

Destacamos ainda que, para mantermos sigilo sobre a identidade dos docentes, no registro de trechos das respostas ao questionário, usamos a letra “Q” – inicial da palavra “questionário” – acrescida de um número (de 1 a 14). Já para registrarmos as falas dos docentes entrevistados, recorreremos à letra “E” – inicial do vocábulo “entrevista” – também acrescida de um número (nesse caso, de 1 a 6).

No próximo capítulo, registraremos a análise e discussão dos dados coletados. Assim, trataremos do perfil dos participantes da pesquisa, dos dados coletados a partir dos questionários semiprojetivos e das entrevistas semiestruturadas a fim de contemplarmos o objeto e os objetivos do presente trabalho: compreender as representações sociais pelos professores das ciências exatas e da natureza sobre docência universitária.

#### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Antes de darmos início à análise e discussão dos dados coletados em nossa investigação, reportamo-nos a Sá (1998), segundo o qual todas as etapas de um processo de pesquisa em representações sociais necessitam estar inteiramente articuladas, desde a delimitação do objeto e objetivos até os resultados alcançados. Arruda (2014), por sua vez, afirma que a análise e a interpretação dos dados são os “nervos da pesquisa”, pois encadeia desde o problema da pesquisa, os objetivos e objeto, até a teoria e o material coletado, construindo, assim, o corpo da investigação.

A partir dessa compreensão, caminhamos para a última etapa de nosso trabalho, os resultados e conclusões, que requer do pesquisador uma maior atenção, pois os dados, quando analisados com base nas teorias, tornam-se a essência da pesquisa.

Assim, conforme registramos anteriormente, este capítulo está dividido em três tópicos: (1) o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, em que conheceremos quem são esses sujeitos e o contexto em que eles estão inseridos o qual, por sua vez, permite a elaboração e reelaboração de discursos e práticas; (2) as análises e as inferências decorrentes dos questionários semiprojetivos, que nos possibilitaram estabelecer três categorias e subcategorias temáticas; (3) as análises e as inferências resultantes das entrevistas, que deram origem também a três categorias e subcategorias temáticas.

##### **4.1. Perfil dos docentes participantes**

“A teoria das representações sociais lida com a diversidade de saberes oriundos das múltiplas culturas circulantes da nossa sociedade caleidoscópica” (ARRUDA, 2014). Essa afirmativa de Arruda ratifica a importância de o pesquisador conhecer “quem são” e “de onde falam” os sujeitos da investigação, uma vez que esses aspectos influenciam na construção de representações sociais, permeada de significados e sentimentos que dão lógica a discursos e práticas e os justificam.

Ainda de acordo com Arruda (2014), conhecer esse sujeito inclui identificar seu percurso histórico, o atual momento de sua vida, os conflitos e perspectivas que o norteiam e acabam por contribuir para a elaboração dessas representações. Tais aspectos não podem e nem devem ser excluídos no processo de análise e interpretação dos dados.

Nessa perspectiva, o perfil dos docentes que responderam os questionários foi sintetizado no quadro a seguir.

**Quadro 09: Gênero e Faixa Etária**

Gênero			Faixa Etária				
Masculino	Feminino	Outro	30-40	41-50	51-60	61-70	+ 70
12	02	0	04	07	02	01	0

A partir da leitura desses dados, notamos que há uma maior concentração de docentes do gênero masculino exercendo a docência universitária nesse Centro (do universo de 130 docentes lotados no CCEN, 105 são do gênero masculino e 25 do gênero feminino – o que representa um percentual de 19,23%, aproximadamente). Isso nos remete a representações segundo as quais os professores do gênero masculino são os mais “aptos” a aprender e, conseqüentemente, ensinar disciplinas que envolvam cálculo, uma vez que se trata de conteúdos de difícil entendimento.

Tais representações têm origem no Brasil, no século XVI, com a chegada dos militares e a necessidade do conhecimento em matemática para o manejo com as armas e o trabalho nas construções civis (VALENTE, 2008). Apenas com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, houve a possibilidade de inserção delas nos contextos essencialmente masculinos. Contudo, ainda hoje, permanece, mesmo que timidamente, o discurso da “superioridade” masculina quanto ao entendimento e ao trabalho com a matemática (SOUZA e FONSECA, 2015).

No que diz respeito à faixa etária desses docentes, observamos que há uma maior concentração dos que possuem a idade entre 41 e 50 anos (07 ao todo), o que indica tratar-se de sujeitos com certa vivência no contexto profissional. Verificamos, também, que há 04 docentes com a idade entre 30 e 40 anos, indício da existência de professores em início da vida profissional na docência universitária, visto que, ao atentarmos para o tempo de exercício nessa docência, há uma variação de 04 a 06 anos.

Quanto à formação inicial e *stricto sensu* dos docentes, percebemos que a formação acadêmica de todos eles ocorreu na área das ciências exatas e da natureza. Alguns docentes (03 dos 14) não têm Mestrado, mas ingressaram diretamente no Doutorado. Dos 14 professores que concluíram o doutoramento, apenas 08 alegaram ter realizado o pós-doutorado.

No que diz respeito à formação continuada pedagógica, voltada para a atuação em sala de aula, 05 dos 14 docentes declararam que essa formação foi promovida pelo Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE), no início de sua carreira na docência na instituição, ou seja, no período do estágio probatório. Tais

dados indicam uma considerável resistência por parte dos docentes em participar dessas formações, possivelmente por conta da ausência de políticas e exigência de uma formação pedagógica no momento da contratação do docente universitário, bastando apenas os conhecimentos específicos da área de formação (ZABALZA, 2004; ALMEIDA e PIMENTA, 2011; SALES e MACHADO, 2013). Contudo, pesquisadores (SILVA e RAMOS, 2012; SILVA, 2013; e, SILVA, 2014) reafirmam a importância do contato dos docentes com esses espaços de formação, pois eles oferecem subsídios que fundamentam e transformam suas práticas em sala de aula.

Em relação à experiência na docência percebemos que 06 dos 14 professores participantes possuem experiências na docência em instituições de ensino superior, anteriores ao ingresso na docência na UFPE. Por outro lado, verificamos a existência de docentes (04 no total) cuja primeira e única experiência na docência se deu na UFPE.

A partir desses dados, podemos inferir que esse espaço de ensino ainda é considerado um espaço de prestígio para aqueles que desejam galgar a carreira profissional, social e acadêmica, uma vez que essa instituição proporciona o contato direto e contínuo com o desenvolvimento de pesquisas em níveis nacionais e internacionais, tornando-se uma fonte de formação, conhecimento e atuação dos docentes. Além disso, essa instituição é uma referência em formação profissional de qualidade.

Percebemos também que dos 14 docentes, 03 construíram experiências com a docência nos 03 espaços de ensino: primeiramente, na Educação Básica e/ou Técnica; posteriormente, em IES; e, por fim, na UFPE. Do total de participantes, apenas 01 ensinou na Educação Básica e/ou Técnica e, posteriormente, na UFPE. Tais dados permitem duas inferências: de um lado, há docentes que possuem a formação em Licenciatura a qual lhes deu suporte para a atuação em sala de aula; de outro lado, há docentes que exercem essa docência, apesar de não possuírem formação básica pedagógica para atuarem no ensino.

Passemos, então, ao perfil dos docentes que aceitaram participar da segunda etapa de coleta de dados: a entrevista. No quadro abaixo, estão sintetizadas essas informações.

**Quadro 10: Perfil dos docentes entrevistados**

Identificação	Faixa Etária	Experiência na Docência	Área de Atuação na Docência a UFPE
E1	41-50	IES e UFPE (6-10 anos)	Física
E2	61-70	UFPE (+20 anos)	Estatística
E3	51-60	Ed. Básica/Técnica, IES e UFPE (+20 anos)	Estatística
E4	41-50	UFPE (11-15 anos)	Matemática
E5	31-40	IES e UFPE (6-10 anos)	Física
E6	41-50	UFPE (6-10 anos)	Matemática

Antes de nos determos na análise do quadro acima, queremos registrar as seguintes informações: dos 06 docentes participantes da entrevista, 01 é do gênero feminino, 03 participaram de formações continuadas de caráter didático-pedagógico ofertadas pelo NUFOPE e, apesar de o único(a) docente do Departamento de Química ter-se disponibilizado a participar da entrevista, não confirmou essa participação, justificando, dessa maneira a ausência desse Departamento nessa etapa de coleta de dados.

Verificamos que todos os docentes entrevistados têm experiência no exercício dessa profissão. E1, E5 e E6 exercem a docência há bem menos tempo que E2 e E3 e pouco menos que E4. Chama-nos a atenção, contudo, a experiência de E3, por ter exercido a docência em educação básica/técnica e hoje exercê-la em ensino superior.

Uma vez conhecidos quem são e de onde falam esses docentes participantes da investigação e responsáveis pelas representações aqui proferidas, passaremos a apreciar suas inferências, falas e concepções. Para tanto, iniciaremos com a análise dos dados advindos do questionário semiprojetivo e, posteriormente, procederemos à análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas, buscando identificar e compreender que representações de docência universitária são construídas em seus contextos de convivência e atuação.

#### **4.2. Resultados do Questionário Semiprojetivo**

Como afirmado anteriormente, o questionário semiprojetivo nos possibilitou o acesso ao mundo simbólico dos sujeitos, auxiliando-nos, assim, na compreensão de como o objeto em questão é processado na mente desses sujeitos na medida em que lhes permitiu delinear seu cotidiano a partir de seus sentimentos, valores, histórias. Lembramos, então, o que nos diz Arruda (2014, p.120) sobre representação social: “[...] participa da ordenação do mundo para

ele(a) [pessoa que representa], garante a comunicação com outros membros da sua comunidade (p.120)”. Cabe, assim, ao pesquisador analisar e interpretar tais comunicações.

Levando em conta essas considerações, este tópico se deterá no conhecimento e na análise das representações que emergiram desses questionários. Após sucessivas e detalhadas leituras dos dados encontrados e sistematizados, podemos elencar três categorias de análise relativas às representações sociais pelos docentes/sujeitos de nossa pesquisa quanto: a) à definição de Docência Universitária; b) ao papel e à função de ser e estar na docência universitária das ciências exatas e da natureza; c) à docência universitária materializadas na prática.

É importante, contudo, destacar que os fragmentos de respostas dos docentes ao questionário semiprojetivo foram agrupados de acordo com as recorrências temáticas, contudo não foram descontextualizados do conteúdo mais amplo.

#### **4.2.1 Representações sociais quanto à definição de Docência Universitária**

Identificar as representações sociais de docência universitária pelos professores que atuam no campo das Ciências Exatas e da Natureza foi o objetivo dessa categoria de análise a partir da qual nos foi possível conhecer como esse grupo de docentes compreende, representa, atribui sentidos, significados e sentimentos à docência universitária de acordo com o contexto em que estão inseridos. Segundo Ximenes (2008), a formação para o exercício da docência envolve tanto aspectos externos, políticas, currículos, conhecimentos didático-pedagógicos, saberes, como também aspectos internos associados aos valores, concepções, sentidos atribuídos a essa ação.

Solicitamos, então, que os docentes completassem a frase “*Ser professor universitário é...*”. Por meio da interrupção desse enunciado, buscamos conhecer como os docentes estruturariam e que estratégias utilizariam para completá-lo, ou seja, nosso objetivo foi verificar se utilizariam conceitos, metáforas, comparações, exemplos etc.

A partir da análise dos indícios decorrentes da complementação desses enunciados, surgiram cinco subcategorias: a) *ações do exercício profissional docente*; b) *ações da formação profissional docente*; c) *a articulação entre ensino, pesquisa, extensão e gestão*; d) *espaço para a pesquisa científica*; e) *sentimentos associados à docência universitária*. Chegamos a essas subcategorias à medida que fomos observando o número de ocorrências das ideias às quais elas estão associadas.

a) *Ações relativas ao ensino*

Essa primeira subcategoria está associada à compreensão de docência universitária, expressa pelos professores, quanto à ação profissional no exercício da docência, à responsabilidade deles com os estudantes, ou seja, ao contexto da sala de aula, à interação entre professor e estudante com o ensino aprendizagem, a fim de alcançar objetivos específicos nessa formação. É o que podemos observar, nos recortes de respostas ao questionário, registrados a seguir.

Ser professor universitário é...

“municar alunos que visam uma formação profissional de ferramentas para competir internacionalmente em termos de formação de qualidade de produção científica.” (Q2)

“formar recursos humanos e contribuir para o desenvolvimento do país.” (Q8)

A partir dos recortes acima, é possível inferir que uma parcela desses docentes define a docência universitária como um conjunto de ações que visam fundamentar, estruturar e preparar seus estudantes para atuarem no mercado de trabalho com qualidade e excelência, visto que, dessa forma, contribuirão para o desenvolvimento social, como um todo, em todas as suas esferas. Dessa maneira, percebemos que a responsabilidade quanto a essa formação está associada a uma projeção de futuro e de contribuição para com esse meio social, como afirma o professor Q10: “Contribuo para a sociedade, formando pessoas que levarão o país a fazer parte de um mundo melhor”. Ou seja, o docente que prepara com qualidade seus estudantes também estará contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

Essa inferência possibilita que se chegue à justificativa quanto às exigências próprias deste campo de ensino. É o que observamos na declaração do docente Q5: “Um engenheiro mal formado, por exemplo, pode cometer um erro de projeto ou execução que leve uma construção a desabar”. Verificamos ainda essa justificativa na asserção do docente Q1: “Buscar que o aluno construa conhecimento especialista, projetando-o num âmbito da pesquisa e dedicação”. Vemos, assim, que o docente se sente responsável pela formação de seus estudantes e entende que a ação dele torna-se condição *sine qua non* para que o objetivo da formação seja alcançado.

Contudo, essa formação não se encontra apenas no âmbito do mercado de trabalho, compreende também um conhecimento para o exercício da ética, da prática da cidadania, conforme podemos observar nas afirmações abaixo.

Ser professor universitário é...

“incutir nos estudantes práticas de cidadania numa universidade”. (Q5)

“repassar conhecimento técnico e também valores aos estudantes”. (Q10)

Notamos que a responsabilidade quanto à formação dos estudantes, acima expressa, também se encontra relacionada à qualidade anunciada anteriormente, visto que, segundo a compreensão desses sujeitos, essa “qualidade” abarca tanto fatores próprios da formação para o exercício da profissão como fatores de caráter social que auxiliam na identificação profissional e humana do estudante formado, tornando-o um profissional de qualidade.

Como afirma o professor Q1, “o que menos gosto é de ‘dar bom dia a cavalo’, ou seja, a sensação de estar falando com as paredes”. Percebemos, assim, que, conforme a compreensão desse grupo de docentes, a formação para a humanização, o relacionamento com os demais, a prática da ética e cidadania, iniciada em sala de aula, se torna um aspecto tão importante quanto a formação técnica, pois ela auxiliará tanto na interação durante a formação como também no exercício da profissão.

Percebemos ainda um terceiro objetivo relacionado à responsabilidade de formação por parte do professor para com seus estudantes: mostrar e despertar o prazer de descobrir e conhecer o mundo, conforme podemos constatar na declaração abaixo transcrita.

Ser professor universitário é...

“compartilhar o conhecimento e fazer um estudante descobrir o mundo como recompensa.” (Q6)

Esse enunciado nos remete à compreensão de uma docência universitária pautada na responsabilidade de formação por parte do professor no sentido de colaborar para o interesse desse aluno em construir conhecimentos, na medida em que entende estar no “despertar para a curiosidade” seu compromisso com a formação. Como afirma ainda esse docente (Q6), esse despertar significa “Deixar na boca ‘um gostinho’ de querer experimentar embarcar num mundo fantástico, belo, interessante”.

Dessa maneira, entendemos que há uma responsabilidade partilhada entre docente e estudante, cabendo a este o compromisso em buscar descobrir esse “mundo” de formação e conhecimento, ou seja, existe um compromisso mútuo, uma parceria entre professor e estudante, uma vez que a ação do docente não se dá de maneira isolada – o professor não é o único responsável pela formação do estudante –, nem o estudante se forma sozinho, pois precisa inicialmente da experiência do professor, tornando-se, ao mesmo tempo, responsável pela própria formação.

Ainda em relação a essa subcategoria, percebemos, em nossas releituras do material coletado, a presença constante de verbos que, a princípio, apenas indicavam a ação da prática docente universitária. Contudo, concordando com Jodelet (2005), para quem as

representações sociais orientam discursos e práticas, acreditamos que tais verbos também revelam representações subjacentes à ação. Assim, achamos prudente verificar como esses verbos sinalizam essas representações.

Notamos que, apesar do discurso voltado para a formação profissional e ética dos estudantes e para a construção do conhecimento de forma partilhada e corresponsável, os seguintes verbos nos mostraram o oposto: “municiar” que, de acordo com o dicionário Aurélio Ferreira (2000), significa abastecer de munições, munir; “preparar a força de trabalho”; “incutir”; “transferir”; “formar”; “transmitir”; “capacitar”; “repassar”; “garantir”. Observemos, então, os enunciados abaixo registrados.

Ser professor universitário é...

“**preparar** a força de trabalho mais qualificada de um país.” (Q5 – grifo nosso).

“**transmitir** aos alunos um conhecimento adquirido ao longo dos anos de formação. Isto consiste em **transferir** ideias, motivações de certas situações, as quais, a meu ver, devem estar mergulhadas em contextos reais.” (Q14 – grifo nosso).

Tais verbos nos possibilitam inferir como essas concepções e práticas são concebidas e vivenciadas nesses espaços de formação e por esse grupo de docentes. No momento em que agrupamos esses verbos, percebemos indícios de representações devido às quais o docente, por possuir uma gama de conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, vê-se como competente e responsável por repassar tais saberes aos alunos.

Dessa maneira, podemos depreender que há pouca abertura aos estudantes na construção desses conhecimentos. Esse indício justifica o fato de os cursos das ciências exatas e da natureza darem pouco espaço a opiniões, subjetividades e pontos de vista, como coloca o docente Q5: “O ensino de ciências exatas e, em particular, de física, não é mecânico e desestimulante como muitos de outras áreas consideram. Há de fato um caráter de maior objetividade. Não é uma questão de opinião, concordar ou não com uma lei natural.”

Contudo, notamos também a presença de verbos que indicam uma concepção diferenciada da indicada anteriormente. Ao os elencarmos, percebemos a presença de verbos como: “construir”; “compartilhar”; “contribuir”; “ajudar”, conforme podemos ver nos enunciados abaixo transcritos.

Ser professor universitário é...

“[...] **compartilhar** o conhecimento e fazer um estudante descobrir o mundo como recompensa.” (Q6 – grifo nosso).

“[...] **contribuir** com a formação de gerações de alunos. **Capacitá**-los a enfrentar sua vida profissional com ética profissional e acadêmica. **Ajudá**-los em sua aprendizagem a desenvolver a capacidade de questionarem o saber estabelecido com método científico e responsabilidade.” (Q13 – grifo nosso).

Esses verbos são indícios de representações de docência universitária que não estão limitadas apenas aos saberes e ações dos professores, mas possibilitam uma abertura, na prática em sala de aula, da participação e interação dos estudantes, mesmo em se tratando dos cursos nessas áreas. Dessa maneira, professor e estudante tornam-se cooperadores na contínua construção do conhecimento.

Em síntese, podemos dizer que há a compreensão, por parte de alguns docentes, de que o conhecimento matemático precisa ser “transmitido” aos estudantes, reafirmando, assim, o entendimento de que o estudante é uma “tábula rasa” que necessita estar constantemente sendo “preenchida” por aquele que detém o saber, ou seja, estabelece-se uma relação vertical do ensinoaprendizagem (BECKER, 2012). Essa visão, presente ainda nos dias atuais, ignora a concepção de que o conhecimento é construído, e não transmitido, contudo justifica-se a partir do entendimento da “dureza” do saber matemático, cujos conceitos, problemas e resultados precisam ser exatos.

Nessa perspectiva, a aprendizagem se dá a partir do momento em que o docente transmite esse conhecimento, cabendo ao estudante a capacidade e o querer aprender. Chamamos a atenção mais uma vez para o fato de que a compreensão subjacente à transmissão do conhecimento passa a ser desconstruída a partir do momento em que o professor modifica suas práticas a fim de adaptar esses conhecimentos à linguagem e à realidade dos estudantes, permitindo-lhes o ingresso no processo de construção, de reconstrução e desconstrução contínua do conhecimento, sem abrir mão dos conteúdos exatos (ANASTASIOU e ALVES, 2004; BECKER, 2012).

Contudo, além desses achados, percebemos que outros docentes, ao completarem a frase indutiva “Ser professor universitário é...”, apresentaram definições associadas a práticas próprias da formação para o exercício da profissão docente. Essas resultaram em uma segunda subcategoria intitulada “Ações da formação profissional docente”, sobre a qual discorreremos a seguir.

#### *b) Ações da formação profissional docente*

A segunda subcategoria, decorrente das respostas dos docentes, revela a necessidade que os mesmos têm de estarem em constante formação a fim de respaldarem os conhecimentos para serem aplicados no contexto da docência, mesmo que os esforços em prol disso não estejam associados aos conhecimentos de ordem pedagógica. Inferimos isso por não

termos encontrado nessas respostas referência a contextos formativos de caráter pedagógico. Observemos, então, os enunciados abaixo transcritos.

Ser professor universitário é...

“diagnosticar e propor soluções para problemas em sua área de atuação.” (Q2)

“desenvolver trabalhos que possam fazer crescer a pós-graduação, a graduação e a comunidade.” (Q4)

Nos enunciados acima, percebemos que a compreensão quanto à docência universitária desses docentes vai além da prática no contexto da sala de aula: estende-se a uma formação que lhes possibilitará o exercício dessa profissão. Tal concepção reafirma a importância, atenção e necessidade que esse grupo de docentes precisa ter de estar em constante formação e atualização do conhecimento, visto que isso trará subsídios para a prática em sala de aula.

Essas visões relativas à docência universitária revelam ainda a inteira ligação da necessidade de formar-se com o ato de formar o outro, uma vez que esses conhecimentos promovem a interação com os pares, conforme a afirmação de Q6, ao relacionar o formar-se ao exercício da docência.

Ser professor universitário é...

“garantir um convívio com pessoas destacadas, inteligentes, com padrão intelectual bem acima da média [...] Conseguir interlocutores (professores e alunos) para desafios sobre os conhecimentos dignos de serem trabalhados.” (Q6)

Esse enunciado nos permite inferir que o exercício da docência universitária, para esse grupo de professores não se dá como ação isolada do docente, ou seja, o professor é pesquisador e detentor do conhecimento. Isso aponta o início de um rompimento com o paradigma segundo o qual o conhecimento em um determinado conteúdo é propriedade de quem o construiu. Dessa maneira, percebemos que, para esse grupo de docentes, é na relação com o outro que esse conhecimento é construído e até reelaborado, mas, para que isso ocorra, faz-se necessária uma abertura por parte do docente a fim de autocriticar-se e também receber críticas, conforme podemos observar no enunciado a seguir.

Ser professor universitário é...

“[...] permitir que seu material seja consultado e corrigido quando for o caso. É estar aberto a toda evolução da sua linha de pesquisa.” (Q7)

Vimos, contudo, que esses momentos e espaços de construção e revisão do “material”, proposto pelo docente, ocorrem apenas quando este permite a avaliação. Para isso, fazem-se necessários argumentos que fundamentem tais discussões, como afirma Q6: “[...] Muitas

vezes um nirvana, discutir, criticar e ser criticado **através de argumentos**” (grifo do professor).

Destacamos, no enunciado acima, a ênfase dada pelo docente à construção e revisão do conhecimento com a expressão “através de argumentos”. Essa expressão realça a importância da necessária abertura do docente para que o material seja analisado, uma vez que, se esse espaço não for dado pelo professor, “fecha-se” o saber em si próprio. Contudo, no momento em que esses docentes conseguem efetivar tais práticas de discussão e construção do conhecimento, percebem a sala de aula e sua dinâmica como um espaço prazeroso, um “nirvana”.

Percebemos, diante do exposto, que essas representações estão distanciadas do contexto da prática pedagógica e mais próximas do conjunto de conhecimentos necessários para a formação profissional em suas áreas específicas. Isso, possivelmente, ocorre devido a dois fatores específicos. O primeiro deles está associado ao pouco contato que esses profissionais tiveram com conhecimentos próprios do exercício docente, visto que não lhes é cobrada, em nenhum momento, a apropriação de saberes próprios da docência em sua formação e contratação (ZABALZA, 2004; ALMEIDA e PIMENTA, 2011). E o segundo fator é que a necessidade de trabalhar os conteúdos de suas áreas específicas nos cursos passa a exigir desses docentes a constante pesquisa e atualização desses conhecimentos, sendo assim priorizados (CUNHA 2006, 2009, 2010; DIAS SOBRINHO, 2010; ROCHA, 2014).

Além das que acima registramos, apreendemos uma terceira representação que norteia o universo simbólico desses profissionais docentes com relação à docência universitária. Essa representação implicou uma terceira subcategoria, sobre a qual discorreremos a seguir.

*c) A articulação entre ensino, pesquisa, extensão e gestão*

Essa terceira subcategoria sobre a definição do que vem a ser docência universitária indica que, para uma parcela dos docentes que responderam ao questionário, a docência universitária é definida na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, como podemos observar nos seguintes enunciados.

Ser professor universitário é...

“trabalhar em três frentes distintas (ensino, pesquisa e extensão), com ênfases pertinentes em cada área [...]” (Q2)

“trabalhar nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.” (Q4)

Tais colocações realçam a importância dessa articulação na constituição de uma universidade que tenha uma formação de caráter crítico-reflexivo, mesmo diante do contexto

mercadológico. Isso nos remete a Cunha (2009) para quem há necessidade de se pensar em uma pedagogia universitária que abarque políticas de formação e que articule ensino, pesquisa e extensão. Compreendemos que, diante dos desafios postos à sociedade e, conseqüentemente, à universidade, essa articulação proporcionará subsídios para uma ação efetiva dos docentes e, assim, uma formação de qualidade.

Contudo, há um grupo de docentes que ampliam essa dimensão, abrangendo também as atividades de gestão na universidade, conforme podemos ver nos enunciados abaixo.

Ser professor universitário é...

“dedicar-se aos três segmentos: Pesquisa, Ensino e Extensão, além de participar dos cargos administrativos [...]” (Q7)

“atuar abrangendo os cinco pilares da profissão: ensino, pesquisa, orientação, extensão e administração.” (Q9)

“pesquisar, orientar, ensinar na graduação e pós-graduação, participar de projetos de extensão, participar da administração.” (Q11)

Notamos, a partir das colocações acima, que os docentes começam a entender que a docência universitária também inclui cargos administrativos, visto que, como afirmam Tavares (2003) e Goulart (2013), houve a necessidade, diante da proposta de uma gestão participativa, inserir os docentes universitários nos cargos administrativos para que possam compreender e participar das tomadas de decisões nesses espaços.

Tal necessidade ocorreu a partir da expansão universitária, que resultou na importante revisão do currículo, da gestão e do próprio processo de democratização dessas instituições (DIAS SOBRINHO, 2010). Contudo, reportando-nos a Marques (2011), destacamos que as atividades de gestão ainda não são priorizadas pelos docentes visto que, para muitos deles, não proporcionam uma reflexão que venha contribuir para a prática pedagógica e em sua formação.

Dessa forma, percebemos que as representações apresentadas por esse grupo de professores quanto à docência universitária está associada a uma definição própria dessa instância de ensino. Isso nos leva a inferir que os docentes já possuíam conhecimentos prévios sobre essa definição, adquiridos, possivelmente, em encontros de formação ou em textos sobre a temática, ou mesmo no exercício de tais cargos, pois, na análise de todo o conjunto de respostas, não percebemos a articulação entre os pilares citados na questão, mas uma maior presença e valorização da pesquisa.

Diante dessa constatação, emergiu uma quarta subcategoria que se refere à importância dada pelos docentes ao trabalho com a pesquisa, conforme poderemos ver a seguir.

*d) Espaço para a pesquisa científica*

Como anunciado anteriormente, esse grupo de docentes enfatiza a formação de pesquisadores, entendendo que essa formação está associada a uma atuação de qualidade no mercado de trabalho. É o que podemos verificar nos enunciados abaixo transcritos.

Ser professor universitário é...

“buscar que o aluno construa conhecimento especialista, projetando-o num âmbito de pesquisa [...]” (Q1)

“[...] formar pesquisadores independentes, capazes de competir internacionalmente em termos de formação e qualidade de produção científica.” (Q2).

A partir das colocações acima registradas, percebemos que esses docentes se preocupam com o ensino articulado ao desenvolvimento de atividades de pesquisa e, mesmo que o ensino não seja visto como prioridade, a pesquisa por si só assume o papel de ensinar o conteúdo enquanto que esse estudante está pesquisando. Notamos, assim, que o papel do “professor” – enquanto um agente que, em sala de aula, proporciona a construção do conhecimento por meio da interação entre e com os estudantes – é substituído pelo do “orientador, pesquisador”, ou seja, aquele que está apto para formar pesquisadores a fim de que estes também estejam preparados para competir no mercado de trabalho.

Contudo, esse entendimento quanto ao ato de pesquisar não se restringe aos estudantes. Os próprios docentes sentem a necessidade de estar em contato direto e contínuo com a pesquisa, pois compreendem que ela traz subsídios para a sociedade tanto acadêmica como em geral e também para a formação profissional dos estudantes. Podemos observar essa compreensão nas colocações a seguir.

Ser professor universitário é...

“executar pesquisa científica de primeira linha que cause avanços no conhecimento e técnica.” (Q5)

“[...] pesquisar e publicar seus trabalhos e transmiti-los com simplicidade aos seus colegas e alunos.” (Q7)

Percebemos, nos enunciados acima registrados, que a atividade de pesquisa é vista como de suma importância para a atividade da docência, contudo notamos que o oposto não ocorre, ou seja, a atividade do ensino não é concebida como importante para a pesquisa. Isso justifica a supervalorização das atividades de pesquisas, que recebem maiores investimentos e privilégios, ratificando e perpetuando essa concepção de docência e a necessidade de encontrar professores que desejam ensinar e estejam prontos para buscarem conhecimentos para tal.

Dessa maneira, as representações pelos docentes sujeitos desta pesquisa revelam a desvalorização do ensino e supervalorização da pesquisa. Tais concepções e valores vêm se perpetuando ao longo dos anos por não serem promovidas políticas que valorizem e incentivem essa docência (FERNANDES e FLORES, 2012; LOPÉZ PENSADO, 2012; MOREIRA e PEREIRA, 2012).

Contudo, esses dois polos – ensino e pesquisa –, apesar de distintos são, ao mesmo tempo, complementares, pois se, por um lado, há o embate relativo ao valor do ensino e da pesquisa, por outro, não se pode exercer o primeiro sem a articulação com a segunda. Ou seja, o ensino não se efetiva se não houver a pesquisa, e a pesquisa tem como início e fim a construção do conhecimento que se dá, prioritariamente, no contexto da sala de aula.

Feitas essas reflexões, passemos à última subcategoria, que não está associada a uma definição direta do que vem a ser docência universitária, mas aos sentimentos vinculados a ela. Como as representações sociais envolvem também o universo dos sentimentos que os sujeitos atrelam ao objeto em questão (ARRUDA, 2014), foram considerados para a análise.

*e) Sentimentos associados à docência universitária*

Essa subcategoria nos possibilitou conhecer, como afirmado anteriormente, quais os sentimentos estão associados à docência universitária que, por sua vez, acabam assumindo um caráter de definição para esses profissionais. Dessa maneira, percebemos que há um grupo de docentes que conferem à docência sentimentos ligados ao prazer, à gratificação e à realização. Isso foi observado nos enunciados abaixo transcritos.

Ser professor universitário é...

“a melhor profissão que posso conceber [...] O prazer em compartilhar o conhecimento e fazer um estudante descobrir o mundo como recompensa.” (Q6)

“uma forma de realização pessoal, pois sinto que contribuo para a sociedade, formando pessoas que levarão o país a fazer parte de um mundo melhor.” (Q10)

Nos enunciados acima, notamos que há um conjunto de sentimentos que norteia o universo simbólico dos docentes universitários quanto ao exercício da docência, contudo esse conjunto não se expressa em sensações individuais do docente, pois esses sentimentos envolvem o prazer em contribuir tanto para a formação do estudante como para a construção da sociedade. Tais sentimentos acabam por justificar a permanência desses profissionais em sala de aula, uma vez que entendem sua função como fundamental para alcançarem os objetivos propostos.

Percebemos também um contraste quanto aos sentimentos elencados pelos docentes, apontando ora para a gratificação, ora para as dificuldades da profissão, conforme podemos constatar nos enunciados transcritos a seguir.

Ser professor universitário é...

“Muito gratificante e difícil cada vez mais, principalmente na área de exatas, tendo em vista o baixo nível de conhecimento de matemática que os estudantes adquiriram no ensino médio.” (Q3)

“Uma experiência gratificante. Apesar dos percalços, formar recursos humanos e contribuir para o desenvolvimento do nosso país é algo que não tem preço.” (Q8)

A partir desses enunciados, percebemos que os docentes entendem que a docência universitária é permeada de desafios e dificuldades. Tais problemas vão além dos estruturais, ou de currículo e até salarial, pois são muito mais de ordem pedagógica e se originam na educação básica, como afirma Q3, para quem os estudantes chegam com carências acentuadas em conhecimentos de base. Isso coloca o docente diante do desafio de formar profissionais de qualidade para atuarem com responsabilidade na sociedade, conforme Q8. Mesmo assim, esses profissionais ainda percebem a docência como uma atividade gratificante.

Percebemos, então, que as representações, aqui colocadas como sentimentos, revelam a importância do olhar introspectivo no sentido de reafirmar o papel e lugar desses docentes na universidade como agentes de formação (OLIVEIRA, 2007). Podemos inferir, portanto, que no momento em que os docentes atribuem sentimentos a esse papel e a essa função da docência, possibilitam uma reflexão que ratifica suas ações, seus discursos em seu lugar de pertença, ou seja, no momento em que paramos para pensar e a conferir sentimentos, significados e valores sobre o lugar onde estamos, passamos a justificar nossos discursos e nossas práticas nesse lugar.

Vimos, pois, a necessidade de ampliar a compreensão dessa docência universitária e dos valores atribuídos a ela a partir de um olhar mais atento para o grupo de pertença desses docentes, uma vez que foi constatado que os valores e significados atribuídos possuem sentidos e sentimentos específicos a partir do momento em que os sujeitos estão no contexto de vivência. Para tanto, questionamos sobre a docência universitária nas ciências exatas e da natureza.

Tal questionamento nos possibilitou conhecer se as representações surgidas quanto à definição de docência universitária foram alteradas e, caso afirmativo, em quais aspectos. Essa dinâmica resultou em um segundo eixo temático, “Representações sociais do papel e da função de ser e estar na docência universitária das ciências exatas e da natureza”, sobre o qual passaremos a discorrer a seguir.

#### **4.2.2 Representações sociais do papel e da função de ser e estar na docência universitária das ciências exatas e da natureza**

Com o intuito de dar continuidade à busca por alcançar o objetivo de identificar as representações sociais de docência universitária pelos professores que atuam no campo das Ciências Exatas e da Natureza, passamos a questionar como esse grupo de professores representa a docência universitária nas ciências exatas e da natureza. Dessa maneira, buscamos compreender se os discursos, elencados anteriormente, permaneciam os mesmos, ou se havia alterações e, se constadas, em quais aspectos. Fizemos essa busca por entendermos que é no local em que os sujeitos convivem que as referidas representações de docência se ancoram. Acreditamos que, ao identificarmos essa ancoragem, vislumbraremos a relação entre o objeto social (a docência universitária) e o conhecimento já existente (TRINDADE, SANTOS e ALMEIDA, 2011).

Assim, solicitamos aos participantes que completassem a frase “O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...”. Os enunciados advindos dessa frase nos permitiram elencar quatro subcategorias: a) *exigências próprias da docência universitária*; b) *exigências próprias da docência universitária nas ciências exatas e da natureza*; c) *outros fatores relevantes na ação docente nas ciências exatas e da natureza*; d) *sentimentos associados à ação docente nas ciências exatas e da natureza*.

Salientamos ainda que as duas primeiras subcategorias – “Exigências próprias da docência universitária” e “Exigências próprias da docência universitária nas ciências exatas e da natureza” – emergiram da divisão dessas exigências feita pelos próprios docentes ao responderem a questão solicitada. Dessa forma, percebemos que os docentes organizam seus discursos levando em consideração o contexto que é próprio da docência universitária, contudo não descartam as especificidades da docência no universo em que estão inseridos – o Centro de Ciências Exatas e da Natureza –, que precisa ser levado em consideração no momento de sua atuação.

##### *a) Exigências próprias da docência universitária*

No que diz respeito a essa subcategoria, chegamos a inferências que ratificam os enunciados registrados no eixo anterior quanto às representações acerca da docência universitária. Adveio-nos, dessa maneira, a compreensão de que, para esse grupo, o exercício da docência é o mesmo, independentemente do contexto em que estão inseridos. Nessa

perspectiva observamos o surgimento de três grupos distintos de respostas que, apesar de estarem interligados, apresentam suas especificidades.

O primeiro grupo de respostas está relacionado às exigências da docência universitária quanto à atenção do professor para com os estudantes, no sentido da “**comunicação**”, “**motivação**” e “**convencimento**”, como podemos perceber nas colocações a seguir.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“um esforço **comunicativo** no sentido de conciliar os patamares da realidade observada através da ciência, da linguagem que codifica a própria ciência [...], e da linguagem mental do discente que é desenvolvida e moldada todo dia.” (Q12)

“**convencer** (em seu sentido mais amplo) o(a) aluno(a) da necessidade de ter disciplina e dedicação em sua formação técnica básica. **Motivar** os alunos para enfrentar uma formação longa e exigente.” (Q13)

Esses enunciados ratificam o que fora afirmado pelos docentes anteriormente no sentido de auxiliar os estudantes na construção do conhecimento. Essas “**comunicação**” e “**motivação**”, nas representações desses sujeitos, tornam-se, nesse contexto, fundamentais para a concretização do ensino aprendizagem. Contudo, tais representações, no contexto em que são proferidas, apontam que, como esse processo se dá na interação entre os sujeitos (professor-estudante), no momento em que o docente passa a “**comunicar**”, “**motivar**” e “**estimular**” o estudante, acaba por se eximir da interação como ator da ação de ensinar e aprender simultaneamente e passa a ser apenas um colaborador, ou “facilitador” para que o conhecimento – que se encontra externo ao estudante – passe a ser “absorvido” por ele (BECKER, 2012). Ou seja, esse docente acaba por desenvolver práticas tradicionais que o direcionam ao objetivo, pois o conhecimento é visto como algo superior e fora do contexto do estudante, e o docente tem por dever “comunicar”, ou até “desenvolver e moldar todo dia” (Q12) esse estudante.

Em contraponto a essa compreensão, Anastasiou e Alves (2004) acreditam que a construção do conhecimento no processo de ensinoaprendizagem – o que elas chamam de lógica dialética –, é mediado e reflete nas relações e interações mútuas e contínuas entre professores e estudantes. São essas relações que irão contribuir para a atribuição de significados distintos a esses conhecimentos e, assim, originarão outros novos.

Nesse sentido, Becker (2012) assinala que, no ensino em ciências exatas, faz-se necessária a compreensão de que os sujeitos constroem conhecimentos a partir das relações e sentidos atribuídos aos conteúdos e conceitos. Assim, não dá muita importância às concepções que norteavam o universo docente como sabedor e detentor do conhecimento e

aponta a necessidade de uma formação de caráter pedagógico que minimize as lacunas básicas presentes nesse processo de construção do conhecimento.

Em nossa análise, verificamos também que o segundo grupo de respostas revela, justamente, a necessidade de esses profissionais atualizarem-se tanto em sua área específica como em conhecimentos didático-pedagógicos, conforme podemos perceber nos enunciados a seguir.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“[...] ainda uma necessidade de atualização didático-pedagógica devido ao avanço da informática.” (Q3)

“[...] que o professor tenha sempre atualizações na área técnica, pois no mundo de hoje as coisas evoluem muito rápido.” (Q10)

Como vimos nos enunciados acima transcritos, essa necessidade dos professores de estarem em constante formação decorre das exigências e dinamicidade surgidas na sociedade e impostas aos docentes, pois, cada vez mais rápido, o conhecimento torna-se efêmero e ultrapassado (SANTOS, 2009). Esses profissionais, por sua vez, veem nas formações as ferramentas necessárias tanto ao acesso a esses novos conhecimentos como à reflexão sobre suas práticas em sala de aula, pois, no momento em que um novo conhecimento surge, faz-se necessário pensar sobre estratégias que permitam fazer a “ponte” entre o docente, o estudante e o saber (TRINDADE, 2010). Ainda de acordo com Becker (2012), os conhecimentos didático-pedagógicos oferecem subsídios que auxiliam nessa “ponte”.

Essa compreensão da necessidade de formações de caráter didático-pedagógico reflete na prática desses docentes, como podemos constatar em um terceiro grupo de respostas.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“[...] principalmente a disponibilidade de uso de novas práticas pedagógicas utilizando a Web ainda desconhecida da grande maioria dos professores.” (Q3)

“Ser aberto a novas ideias e abordagens não convencionais. Gostar do que faz. Ter um desejo inventivo, isto é, de ser criador de novas técnicas, métodos, algoritmos, abordagens, teorias.” (Q6)

Notamos, a partir dessas colocações, que esse grupo de docentes atribui sentidos à prática, chamando para si a responsabilidade de estar aberto não só às relações estabelecidas no contexto da sala de aula como também às novidades tecnológicas que visam, segundo eles, auxiliar nas técnicas e métodos de ensinoaprendizagem.

Percebemos, assim, que esse grupo diferencia-se do primeiro, visto que há a compreensão de que a construção do conhecimento se dá em um contexto relacional e não de forma verticalizada (do professor para o estudante). Por isso, esse grupo aponta a necessidade de conhecimentos pedagógicos. Isaia, Bolzan (2009) e Becker (2012) contribuem para essa

discussão ao afirmarem que, no momento em que o docente dedica-se às formações e aos conhecimentos didático-pedagógicos, passa a (re)significar suas ações e, conseqüentemente, o saber do estudante.

Cientes, então, de que a docência universitária exige formações e saberes de caráter didático-pedagógico, decorrentes não só do contexto da formação e da prática como também das concepções, interações, ao nos determos no contexto das Ciências Exatas e da Natureza, percebemos que as exigências tornam-se mais específicas, conforme é possível verificar a seguir.

*b) Exigências próprias da docência universitária nas ciências exatas e da natureza*

A presente subcategoria aponta as especificidades da docência nas ciências exatas e da natureza, possibilitando-nos compreender se tais especificidades se diferenciam das demais docências. Assim, notamos três grupos de respostas em que se concentram essas particularidades: o primeiro diz respeito à necessidade de conhecimento e domínio dos conteúdos matemáticos; o segundo, ao envolvimento com o raciocínio lógico-matemático; e, por fim, o terceiro aponta uma relação “concreta/exata” dos conceitos matemáticos.

O primeiro grupo, referente ao conhecimento e domínio dos conteúdos matemáticos, aponta a necessidade de preparo desses docentes em relação aos conteúdos e conceitos relativos à disciplina que vão ensinar. Dessa forma, os professores destacam que, para o ensino em ciências exatas e da natureza, precisam dominar os conhecimentos da área em que atuam, conforme podemos constatar nos enunciados transcritos abaixo.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“conhecimento sólido de assuntos avançados.” (Q1)

“domínio em matemática.” (Q6)

Ao analisarmos essas respostas, observamos que essa “exatidão” enfatizada por esses docentes diz respeito às exigências em relação a esses profissionais quanto à necessidade de construir conhecimentos “sólidos” presentes nesses contextos de ensino. Dessa maneira, podemos inferir que, segundo esses docentes, tais conhecimentos, no campo das ciências exatas, não admitem erros, o que sinaliza representações que os distinguem das demais docências por sua “exatidão” e “rigor” com que a compreensão, a formação e os conceitos são tratados. Becker (2012) ratifica essa inferência ao concluir que, no momento em que o professor significa o ensino aprendizagem em matemática como algo rigoroso, exigente, de difícil acesso e destinado a poucos, haverá pouca probabilidade de sucesso nas relações em

sala quanto à construção do conhecimento, pois esse docente adota estratégias de repetição e exaustão no processo de ensinoaprendizagem.

Nessa perspectiva, chamamos a atenção para o segundo grupo de respostas, que aponta o envolvimento com o raciocínio lógico-matemático de caráter dedutivo, como é possível verificar nos enunciados abaixo registrados.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“apreciar demonstrações de modelos hipotético-dedutivos [...]” (Q6)

“[...] resolver e pesquisar sobre assuntos que envolvam raciocínio lógico.” (Q7)

“[...] saber realizar deduções lógicas utilizando passos de afirmações científicas.” (Q14)

A partir das expressões “hipotético-dedutivos”, “raciocínio lógico” e “deduções lógicas”, presentes nos três enunciados acima, inferimos que, no contexto das ciências exatas e da natureza, ainda persistem representações sociais segundo as quais as aprendizagens, nessa área, estão relacionadas a “dons” e “talentos”, uma vez que os termos “deduções-lógicas”, “hipotético-dedutivo” de acordo com o dicionário Aurélio, Ferreira (2000), são termos associados a suposições, inferências que vão da causa para o efeito, hipóteses que indicam a presença de conhecimentos não comprovados, mas prováveis. Isso reafirma o caráter excludente perpetuado pelos sujeitos que atuam nessa área de conhecimento ou se dedicam a ela, visto que, para eles, o conhecimento nesse campo torna-se acessível por meio apenas de muita dedicação, sendo, por isso, destinado a poucos, aos que estão empenhados para tal atividade (BECKER, 2012). Conseqüentemente, tais representações induzem práticas escolares que acabam por reafirmar tanto o sucesso como o fracasso daqueles que “conseguem”, ou não, aprender os conhecimentos matemáticos.

Sigamos, então, para o terceiro grupo de respostas relacionadas ao fato de as ciências exatas serem percebidas como algo puramente concreto, exato, como o próprio nome sugere. É o que podemos verificar nos enunciados abaixo transcritos.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“entendimento que as ciências naturais visam explorar e entender a natureza, [...] entender que o experimento é o único juiz da verdade.” (Q2)

“[que] não é uma questão de opinião concordar ou não com uma lei natural.” (Q5)

Esses enunciados apontam a compreensão de que, para alguns docentes, o processo de ensino aprendizagem em ciências exatas não admite espaços e momentos para subjetividades ou “achismos”, ou seja, é por meio da comprovação real que se pode afirmar se determinado fenômeno é verdadeiro ou não. Essa concepção de conhecimento reafirma a representação dessa área como a que trabalha com “ciência dura”. Essa forma de conceber a ciência teve

origem no século XIX, com o Positivismo (ARANHA e MARTINS, 1992) e perpetua-se no atual século, nos debates e discussões. Assim, há uma legitimação desses sentidos nos discursos e práticas dos sujeitos envolvidos nessa área de conhecimento.

Dessa forma, percebemos que as representações sociais quanto à docência universitária, de maneira mais ampla, e, especificamente, nas ciências exatas e da natureza, apesar de apontar nuances de práticas construtivistas ainda apresentam-se ancoradas no ensino tradicional. Para tanto tomamos como referência Luckesi (2005; 2011) ao afirmar que o ensino tradicional objetiva o produto final da aprendizagem. O estudante pelo seu próprio empenho é educado para atingir metas que compreendem a sua formação.

Essa constatação nos reporta a Jodelet (2005) para quem, por mais inovadoras que pareçam ser as concepções, haverá tentativas de imposição de representações mais fortes socialmente. Assim, notamos que, em sua maioria, os enunciados dos docentes que apresentam práticas “inovadoras” são permeados por indícios de práticas ligadas ainda ao tradicionalismo, ainda presente nas representações relativas à docência do grupo.

Também percebemos que, além das exigências quanto à docência nessa área de ensino, outros fatores que interferem na atuação desse profissional foram elencados pelos professores participantes de nossa investigação. Esses fatores, por merecerem nossa atenção, passaram a compor outra subcategoria de análise da qual trataremos a seguir.

### *c) Outros fatores relevantes na ação docente nas ciências exatas e da natureza*

Essa terceira subcategoria, como já anunciado, nos possibilitou olhar para outros fatores que muitas vezes são desconsiderados ou não percebidos, contudo são responsáveis por justificar a presença de concepções e práticas que perpassam o universo da ação desses sujeitos.

Ao atentarmos para as colocações dos docentes, notamos o uso de expressões referentes à relação ensino aprendizagem desejada, tais como: “**paciência**”, “**dedicação**”, “**envolvimento**”, “**criatividade**”, “**foco**”, “**concentração**”, “**energia**”, “**tenacidade**” e “**força de espírito**”. Contudo, ao analisarmos, uma a uma, essas expressões inseridas nas falas dos participantes, percebemos que elas se aplicam a contextos distintos, mas ocorrem simultaneamente.

O primeiro contexto agrupa as palavras “**paciência**”, “**dedicação**”, “**envolvimento**”, “**energia**”, “**tenacidade**” e “**força de espírito**”. Tais palavras podem estar relacionadas à ação

do docente na dinâmica em sala de aula, na relação professor-estudante, como observamos nos enunciados a seguir.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“paciência para lidar com muitos alunos com carências lógicas e expressivas.” (Q1)

“muita dedicação e paciência para cobrir a lacuna de conhecimentos dos estudantes.” (Q3)

A partir dessas colocações, podemos inferir que essas representações estão quase sempre associadas às deficiências dos estudantes quanto ao conhecimento das ciências exatas. Dessa forma, acabam por influenciar na maneira como as aulas são conduzidas, como os estudantes são avaliados e como ocorrem as relações que permeiam esses espaços e encontros.

Becker (2012) coloca que tais representações construídas historicamente fazem parte do senso comum desses profissionais e são responsáveis por uma idealização do professor em relação ao estudante, a qual não se concretiza na realidade. Assim, perpetua-se um “desarranjo social” no processo de ensinoaprendizagem, pois, na medida em que essas “lacunas lógico-matemáticas”, trazidas pelos estudantes, não são preenchidas pelos docentes, esses continuam a reproduzir suas práticas e passam a fingir que ensinam, enquanto que aos estudantes cabe procurar outros meios para preencher essas lacunas ou fingir que aprendem.

O segundo contexto, por sua vez, está ligado às palavras “**dedicação**”, “**energia**”, “**criatividade**”, “**foco**” e “**concentração**”. Esses termos se relacionam ao preparo desse profissional para o exercício da docência com o objetivo de alcançar esse estudante e suas “deficiências” de aprendizagem, conforme podemos perceber nos enunciados registrados a seguir.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“ser criativo [...], ser criador de novas técnicas, métodos, algoritmos, abordagens, teorias.” (Q6)

“foco, concentração e muita energia [...] Tempo para gastar com esse aluno.” (Q8)

Tais colocações apontam a necessidade de esses profissionais construírem conhecimentos e metodologias cada vez mais adequadas aos estudantes que adentram ao espaço universitário, levando os docentes à procura de conhecimentos de caráter didático-pedagógico que os subsidiem na atuação da docência nessa realidade acadêmica.

Esses estudantes, por sua vez, possuem conhecimentos dinâmicos e efêmeros, exigidos pela sociedade, e adentram ao espaço universitário com esses conhecimentos, passando a exigirem do docente a contínua relação com tais conceitos e propostas, contudo apresentam

carências que precisam ser preenchidas para a efetivação do processo de ensino aprendizagem (PACHECO, 2003; LODER, 2009).

Ao analisarmos as inferências aqui elencadas, percebemos que as representações elaboradas por esse grupo de profissionais, conforme já constatamos, oscilam entre o ensino tradicional e o construtivista, e apontam uma preocupação com esse estudante em formação. Dessa forma, essas representações orientam práticas que promovem tanto a relação direta entre professor e estudante como a busca por subsídios que fundamentem a prática desse docente em sala de aula.

Remetemo-nos, assim, a Selbach (2010), para quem o ensino em matemática precisa ter como principal, se não único objetivo, construir um saber que capacite os estudantes a fazer reflexões sobre a realidade para transformá-la. Por isso, a ação do docente no processo de construção e reconstrução do conhecimento exige esforços, “dedicação”, “criatividade” etc., pois o foco passa a ser a aprendizagem do estudante.

Ainda nesse contexto de discussão e diante das colocações sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes, percebemos que esses profissionais também associam sentimentos ao exercício da docência no contexto de atuação das ciências exatas e da natureza, como podemos perceber no próximo tópico.

#### *d) Sentimentos associados à ação docente nas Ciências Exatas e da Natureza*

Essa última subcategoria emergiu das falas dos docentes, ao serem questionados quanto às exigências percebidas na docência das ciências exatas e da natureza. Como sabemos que os sentimentos estão associados às representações sociais que um grupo de sujeitos constrói sobre um determinado objeto (ARRUDA, 2014; XIMENES, 2008), percebemos que os sentimentos aqui elencados são fundamentais na elaboração de discursos e práticas desses profissionais.

Em relação a esse aspecto, notamos que os sentimentos desses sujeitos circulam em torno do “**prazer**”, do “**gostar**”, mas sem desprezar o “**rigor**” exigido pela disciplina. Essas conclusões podem ser percebidas nos enunciados transcritos a seguir.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“envolvimento e prazer com a medida certa de rigor.” (Q5)

“gostar do que faz.” (Q6)

“primeiramente que o indivíduo goste de problemas relacionados com a Matemática.” (Q7)

Ao voltarmos a nossa atenção para as três colocações acima registradas, percebemos que os termos “**prazer**” e “**gostar**” são de fundamental importância para a atuação desses profissionais, pois, ao relacionarmos-os com o contexto em que foram formados, verificamos uma associação direta com a prática desses docentes em seu contexto de formação e atuação.

Dessa maneira, podemos inferir que as representações formadas a partir desses sentimentos originam-se da prática e são destinadas a ela, orientando os docentes quanto às tomadas de decisões, à maneira de planejarem e atuarem nas relações ensino aprendizagem e professor-estudante, na forma como esses estudantes são avaliados e os docentes elaboram suas concepções.

Também observamos que as representações desses docentes quanto a seus campos de atuação são contraditórias. Ora estão orientadas pelo tradicionalismo, permeado pelo “rigor” advindo das ciências exatas e da natureza, ora, em determinados momentos, são norteadas por novas formas de compreender o processo ensino aprendizagem, à medida que percebem a necessidade de rever essas práticas engessadas e adotar concepções e ações que permitam um novo jeito de ensinar.

Essa percepção quanto à necessidade de revisão das práticas tradicionais advém das realidades vivenciadas pelos docentes no atual contexto da sociedade, em que o professor deixa de ser o detentor do saber e a ciência passa a ser questionada. Conseqüentemente, os docentes são convocados a considerar novas formas de pensar e conceituar as práticas de ensino, tomando o estudante como alvo principal dessa dinâmica (LOPES, 2011).

Uma vez que as representações sociais quanto à docência universitária presentes nos discursos desses profissionais até agora sinalizam a formação e materialização do exercício dessa docência em seu contexto de atuação, encaminhamo-nos para a última categoria, que nos possibilitou perceber, a partir dos enunciados dos docentes, como essas representações estão configuradas na prática desses sujeitos.

#### **4.2.3 Representações sociais de docência universitária materializadas na prática**

Jodelet (2005) afirma que as representações sociais, na dinâmica de construção e reconstrução dos objetos que circulam o universo dos sujeitos, são capazes de orientar discursos e práticas. Diante disso, esta categoria nos leva a voltar nossa atenção para as práticas dos docentes a partir do que eles afirmam sobre elas.

Esse olhar nos possibilitou compreender como as representações, até então encontradas, estão materializadas nas práticas desses profissionais. Para tanto, solicitamos a

complementação das seguintes frases: “Articulo o ensino e a pesquisa na formação do aluno por meio de...”, “Quando ensino, preocupo-me principalmente com...”, e “Para formar cidadãos críticos e responsáveis, o professor universitário precisa...”. Essas três frases encontram-se agrupadas para contemplarem o objetivo por nós proposto.

Assim, essa terceira categoria está dividida em duas subcategorias: a primeira, “o exercício da docência”, envolve todo o processo, desde o planejamento à efetivação na prática; a segunda subcategoria, “a formação pessoal, profissional docente”, diz respeito às responsabilidades que esses profissionais assumem com a própria formação e prática.

#### *a) Exercício da docência universitária*

A partir dessa primeira subcategoria, voltamos nosso olhar para a atuação da docência universitária no contexto da sala de aula e percebemos como as representações sobre a docência universitária e, mais especificamente, sobre essa docência nas ciências exatas e da natureza estavam materializadas na prática. Dessa forma, pudemos ver se havia contradições entre o que apresentavam nas definições, valores e sentimentos e o que afirmavam sobre suas ações. Para chegarmos a essas observações, foram elencados cinco grupos de respostas, levando-se em consideração a recorrência delas.

O primeiro grupo de respostas apontou o incentivo que esses docentes dão ao trabalho e ao desenvolvimento da pesquisa no contexto da sala de aula, conforme podemos ver nos enunciados registrados a seguir.

“Durante o próprio ensino não faltam oportunidades para apresentar quesitos abertos e temas de pesquisa atual, contextualizá-los e ressaltar sua importância no âmbito mais geral da área de pesquisa.” (Q12)

“Tornar o próprio conteúdo de sala de aula em objeto de pesquisa.” (Q13)

A partir das colocações acima transcritas, percebemos que o incentivo dado à pesquisa é recorrente nas falas dos participantes, o que aponta uma valorização desta no ambiente de ensino, em que é utilizada como base para a formação profissional e até crítica do estudante. Dessa maneira, podemos inferir que, a partir do momento em que os docentes destacam a prática e o desenvolvimento da pesquisa e investem nisso, preterem as próprias identidades enquanto docentes (formadores), pois deixam de perceber o exercício da docência como trabalho de formação profissional.

Cunha (2009) contribui para essa discussão ao destacar a importância de se pensar em uma pedagogia universitária que possibilite a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visto que o contexto universitário é um espaço polissêmico, ou seja, nele se atua

levando-se em conta as diversas instâncias da Universidade e, para que a formação seja integral, é necessário articular tais instâncias.

Assim, a partir do momento em que o docente enfatiza apenas a prática da pesquisa em suas ações, percebemos representações de docência universitária em que a construção do conhecimento se dá de maneira isolada, no próprio meio acadêmico, limitando-se muitas vezes à comunidade externa, o que influencia a formação dos estudantes, futuros profissionais que atuarão nessa comunidade.

Contudo, tais representações e práticas são justificadas se considerarmos os incentivos dados ao desenvolvimento da pesquisa, os quais acabam por ofuscar as demais instâncias formativas, como bem coloca um docente ao afirmar que

“[...] o trabalho de extensão não é reconhecido pelos meus pares e a parte de pesquisa é supervalorizada. A concorrência é muito grande e os pesquisadores na área de exatas promovem esta concorrência entre si de maneira às vezes cruel com relação aos fatores H. O ensino não é direcionador de contratações no departamento e não é algo que seja considerado como valorizador na carreira.”(Q4)

Ou seja, a partir do momento em que a pesquisa recebe maior *status* acadêmico no sentido financeiro, de crescimento profissional e até na contratação, ocorrerá maior procura por essa instância.

Diferenciando desse grupo de respostas, um segundo grupo, por sua vez, aponta a presença e a importância que os docentes dão a uma formação direcionada à prática da cidadania, como podemos observar nas colocações a seguir.

“Despertar no aluno a consciência de seguir regras, de estabelecer limites, até onde podem seguir suas ideias sem que isso prejudique a outrem.” (Q7)

“Procuro ser um exemplo de ética, retidão, moral, firmeza de caráter e princípios.” (Q8)

Essa importância revela a preocupação quanto à formação e à própria atuação futura desses estudantes, contudo essa formação, em sua maioria, é constituída a partir dos exemplos advindos da atuação desses docentes, uma vez que esses profissionais chamam a atenção para a importância de serem exemplos de conduta para seus estudantes.

Nessa perspectiva, percebemos que as representações que norteiam a prática da docência vão, conforme esse grupo de respostas, além de uma formação de caráter técnico-profissional, pois apontam uma formação com conhecimentos de ordem ética e cidadã que, por sua vez, irá influenciar na formação e atuação desses futuros profissionais.

Nesse sentido, compreendemos que a universidade desempenha um papel essencial quanto à construção de valores sociais, éticos e cidadãos, pois tem como principal objetivo

oferecer subsídios que fundamentem a atuação dos profissionais nas instâncias técnicas – característica de sua profissão –, mas também sociais, políticas, econômicas, tecnológicas, éticas, dentre outras. Essa função formativa nunca deixou de ser própria da universidade, mesmo tendo-se em vista as práticas mercadológicas (ALMEIDA e PIMENTA, 2011).

Destoando dos grupos até então apresentados, que assinalavam o objetivo que propunham tanto para o ensino, como para a pesquisa e para uma formação ética, o terceiro grupo enfocou a importância do planejamento da aula como uma ação que auxilia e legitima o exercício da docência universitária, conforme podemos observar nos enunciados abaixo transcritos.

“Procuro integrar o conteúdo, se possível, ao ambiente do aluno. Se não for possível, busco inserir momentos de reflexão a respeito.” (Q1)

“Postular uma situação, contextualizar o conceito. Colocar o aluno em um ambiente em que ele questione e receba informações claras para que ele seja guiado ao conceito.” (Q2)

As colocações desse grupo de respostas nos levam a representações da materialização do exercício da docência universitária ligadas ao que é próprio da atividade de ensino: o planejamento da aula, a dedicação quanto à elaboração desse planejamento e apreocupação com a articulação entre os conteúdos estudados e o cotidiano dos estudantes, sempre os motivando a reflexão desses conteúdos.

Becker (2012) corrobora essa forma de conceber o ensino ao destacar a consciência da importância do planejamento no processo de ensino aprendizagem que o professor das ciências exatas precisa ter. Tal planejamento, segundo esse autor, deve incluir os momentos de articulação dos conteúdos estudados e reflexão sobre eles, pois é nessa dinâmica que tais conteúdos assumem significados para os estudantes, proporcionando-lhes a construção do conhecimento.

Diante da compreensão de que a docência universitária é considerada uma atividade múltipla e complexa, Cunha (2010), Almeida e Pimenta (2011) veem, tanto no planejamento dos conteúdos como também na prática em sala de aula, um momento fundamental para o exercício dessa docência. Contudo, ainda existem lacunas quanto a essa elaboração, o que justifica a escassez de referências por parte dos docentes a esse aspecto, visto que não há uma exigência de formação pedagógica que fundamente esse planejamento a fim de que se alcance o objetivo proposto. Consequentemente, há um direcionamento para práticas que ora se pautam no tradicionalismo, ora apontam indícios de construtivismo – sem a mínima consciência por parte dos docentes (PEREIRA, 2008) –, ora mostram, como referência para essa construção, as práticas de antigos professores que, por naquele contexto terem sido

exitosas, passam a ser copiadas sem levar-se em consideração o tempo, o espaço e os sujeitos envolvidos.

Assim, percebemos que, quando elaborado, tal planejamento oferece subsídios ao docente para pensar e reservar espaços que visam à interação entre os pares e, dessa forma, acaba por influenciar diretamente na relação entre eles e deles com o próprio contexto da aula. Essa dinâmica é apontada pelo quarto grupo de respostas dos questionários, como é possível verificar nos enunciados abaixo registrados.

“Me preocupo com o olhar do estudante, pois é aí que vejo o quanto minha aula está sendo útil ou não [...] Procuo deixar um espaço para interagir com o estudante naqueles momentos de cansaço.” (Q10)

“Preocupo-me em estabelecer uma relação de confiança com os alunos. Procuo visualizar quem são eles? Qual o contexto social deles?” (Q14)

Na mesma perspectiva do grupo anterior, os enunciados acima sinalizam representações de docência universitária, construídas e materializadas na relação professor-estudante no contexto da atuação docente em sala de aula. Essas relações são cruciais para o andamento de uma ação educativa com qualidade e norteiam o planejamento e a condução da aula.

Essa discussão nos reporta a Pereira (2008), para quem os docentes, no instante em que inserem em sua prática as relações entre os pares e destes com a construção do conhecimento, tomando como base fundamental o diálogo e a busca da produção de saberes, passam a valorizar os conhecimentos trazidos pelos estudantes e a considerar a dinamicidade da construção desse conhecimento no processo de ensinoaprendizagem. Para tanto, faz-se necessário o planejamento desse docente.

Para esse grupo de professores, a participação dos estudantes e as relações que eles constroem no ambiente em sala de aula são de suma importância para a efetivação da prática. Percebemos, entretanto, que essa abertura ocorre eventualmente, muitas vezes em casos de estímulo, devido ao cansaço, como declara o docente Q10: “procuro deixar um espaço para interagir com o estudante naqueles momentos de cansaço”. A colocação desse docente revela a compreensão de que, por mais que essa relação e interação professor-estudante sejam necessárias e determinantes ao planejamento e desenvolvimento do ensino aprendizagem, por não haver uma reflexão pedagógica sobre essa importância, ainda se apresentam como práticas pontuais e esporádicas.

Os professores destacam ainda que as relações presentes no contexto da sala de aula também contribuem para chamar a atenção dos estudantes para as suas responsabilidades no processo de ensino aprendizagem, como coloca o professor Q13, ao afirmar que é sua

responsabilidade não só “Abrir espaços para questionamentos e divagações [...]”, mas também “Estimular o(a) aluno(a) a ter confiança de que pode responder as próprias perguntas que suscita. Que deve transformar a dúvida em método e que é sua responsabilidade partilhar suas dúvidas.”

Dessa maneira, percebemos que o professor atribui ao estudante uma parte da responsabilidade para que os momentos de interação e construção do conhecimento possam acontecer. Quanto isso, Becker (2012) entende que essas metodologias voltadas para a interação entre professores e estudantes visam a uma compreensão mútua do processo de ensino aprendizagem, uma vez que tanto os professores como os estudantes assumem, com reciprocidade, o papel de ensinar e aprender.

Por fim, um quinto grupo de respostas traz indícios sobre a importância de incentivar e valorizar, no contexto da sala de aula, o exercício da docência propriamente dito. Dessa maneira, segundo eles, haverá uma efetivação nessa prática e na formação do estudante, como revelam os enunciados transcritos a seguir.

“A formação do aluno se dá por meio da ação com o PIBID.” (Q4)

“Procuro mostrar para eles a seriedade do trabalho de ensinar.” (Q9)

Tais colocações apontam a necessidade de um enriquecimento quanto às representações que norteiam a docência no contexto universitário, destoando, assim, do que foi apresentado anteriormente com relação à valorização da pesquisa. De acordo com a fala desses professores, é na seriedade com que eles desenvolvem seu trabalho e é no destaque que dão às ações de iniciação à docência (o “PIBID”) que fundamentam e legitimam a ação docente universitária.

Contudo, ao retomarmos a fala de Q4 sobre a pouca valorização que a extensão e a docência possuem na constituição da carreira docente em prol da supervalorização da pesquisa, não pode ser deixada de lado a compreensão de que, para que a docência universitária exerça efetivamente sua função social, precisa constituir-se na relação contínua e articulada entre ensino, pesquisa e extensão e, em muitos dos casos, a gestão (TAVARES, 2003; MARQUES, 2011; GOULART, 2013). No momento em que isolamos uma ou outra, esquecemos o caráter integral formativo ao qual a universidade se propõe.

Por conta disso, os próprios docentes passam ao reconhecer a necessidade desse investimento, apontando a prioridade que a docência deve assumir nos órgãos que fomentam as atividades na universidade. Quanto a isso, posteriormente, um docente se pronuncia, defendendo que as aulas devem ser

“[...] mais valorizadas pelo CNPq e CAPES, fazendo valer a pontuação nos currículos. Só assim os pesquisadores desta área levarão a docência mais a sério. Precisamos de melhores condições de trabalho, com treinamento apropriado e especializado para, de maneira específica, melhorar nossas aulas, seja do ponto de vista de mais técnicas de ensino, como também a formação docente.” (Q4)

Diante do exposto até este momento, podemos constatar que as representações materializadas na prática – referentes ao “incentivo à pesquisa”, à “formação para cidadania”, ao “planejamento”, às “relação/interação professor-estudante” e ao “incentivo à docência” – constituem o principal eixo da atuação docente e indicam representações próprias de seus contextos e grupos de pertença.

Essa atuação compreende desde o planejamento até o exercício do ensino, incluindo as relações aí estabelecidas e a formação cidadã. Verificamos ainda que essa atuação está associada aos fatores internos na constituição das representações dessa docência, pois trata dos valores atribuídos ao exercício dessa docência e que acabam por influenciar suas práticas, ainda que os fatores externos sejam citados. Contudo, observamos que essas representações da prática docente não podem estar dissociadas da formação de que esse profissional precisa para essa atuação, visto que as representações são constituídas e reelaboradas no contexto das experiências vivenciadas pelos atores. Dessa maneira, passaremos a discorrer sobre a segunda subcategoria que diz respeito ao caráter formativo próprio do docente.

#### *b) Formação pessoal, profissional docente*

Ainda tendo como foco de análise as práticas dos docentes a partir da observação da maneira como eles as representam em suas falas, esta subcategoria chama a atenção para o agrupamento de inferências que dizem respeito à responsabilidade que esses professores possuem em estar em constante formação para a prática em sala de aula. Assim, as respostas dos participantes foram reunidas em três grupos distintos, mas que nos direcionam para uma formação pessoal de caráter profissional que lhes permite estar atualizados quanto ao cotidiano de sua prática.

O primeiro grupo de resposta aponta o engajamento desses profissionais no desenvolvimento de pesquisas, tendo como finalidade manterem-se atualizados com o contexto da sala de aula. Tais considerações podem ser percebidas na seguinte fala:

“Por meio da pesquisa o professor revisita continuamente conceitos básicos e exemplos naturais importantes para ilustrá-los perante os alunos [...] não há ensino superior de qualidade sem pesquisa [...] É impensável para o professor passar valores ao aluno sem um engajamento em pesquisa.” (Q2)

Notamos, a partir dessa colocação, que mais uma vez a pesquisa assume papel importante na prática desses profissionais, uma vez que ela oferece suporte para que eles atuem em sala de aula. Além disso, essa importância advém do *status* que essa atividade assume na carreira profissional docente, sendo considerada fonte de prestígio social e acadêmico. Esse dado revela o valor que a pesquisa assume nas práticas em sala de aula, justificando o achado, anteriormente registrado, em relação à importância que esses profissionais atribuem às atividades de pesquisa nas práticas pedagógicas. A pesquisa, portanto, assume importância tanto para o desenvolvimento da academia como para o aperfeiçoamento do professor como suporte para atuar em sala de aula.

Dessa forma, podemos inferir que essa compreensão quanto ao valor da pesquisa, divulgada e confirmada pelos docentes universitários, encontra apoio e base na própria legislação, uma vez que não há exigências relativas a uma formação de caráter pedagógico-didático para os profissionais que estão inseridos na docência universitária (LDB nº 9394/96). Até os cursos *stricto sensu* que, por sua vez, deveriam formar para essa ação, possuem como principal foco o desenvolvimento de pesquisas (BORGES, 2006; SCORZONI, 2013).

Além disso, a consolidação da carreira docente prioriza os artigos publicados e número de orientandos, relegando a um segundo plano o exercício da docência propriamente dita. Dessa forma, acaba por ratificar a supervalorização e os inúmeros investimentos que as atividades de pesquisa recebem no contexto da universidade. Consequentemente, não se percebe que a qualidade pretendida na educação superior será alcançada a partir do momento em que políticas passem a legitimar a carreira e o exercício da docência em sua prática de ensino articulada às atividades de pesquisa, extensão e gestão (MARQUES, 2011; FERNANDES e FLORES, 2012; MOREIRA e PEREIRA, 2012).

Ademais, a pesquisa também é valorizada no rol desses docentes por ser considerada como uma ferramenta primordial e imprescindível à constituição do ensino-aprendizagem, uma vez que permite tanto a atualização constante dos conceitos trabalhados em sala de aula como a reflexão sobre as práticas para, assim, melhorá-las. Nessa perspectiva, D'Ambrósio e D'Ambrósio (2006) defendem que a pesquisa pode auxiliar na compreensão em relação aos estudantes, à realidade e à dinâmica que constitui a sala de aula, e ainda pode contribuir para a própria qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a atualização dos conceitos e conteúdos que envolvem a disciplina.

Entretanto, de acordo com alguns sujeitos de nosso estudo, não apenas a pesquisa assume importância na prática “autoformativa” desses profissionais. Um segundo grupo de

respostas aponta a atualização a partir do envolvimento com as questões e problemáticas advindas do cotidiano desses sujeitos, conforme podemos observar na seguinte colocação.

“Estar atento com os problemas da atualidade e mostrar como a formação/conhecimento adquirido pelos seus alunos pode contribuir na resolução de muitos problemas.” (Q3)

Esse enunciado revela representações de docência referentes à prática profissional docente relacionada às questões e problemáticas do cotidiano dos estudantes. De acordo com esse professor, estar atento aos problemas do dia a dia dos estudantes possibilitará o surgimento de elementos que fundamentarão as práticas e auxiliarão a formação profissional. Dessa maneira, a docência passa a ser vista não de forma isolada no contexto acadêmico, mas articulada a ele.

Esse entendimento encontra apoio em Lopéz Pensado (2012), para quem a qualidade da educação no ensino superior deve levar em consideração as realidades vivenciadas no cotidiano das instituições de ensino e as que são próprias do exercício da docência. Essa relação com o cotidiano é fundamental, pois influencia na elaboração de representações, construção de saberes e transformação da prática, oriundos e característicos de cada profissão (JODELET, 2005).

Por fim, um terceiro agrupamento de respostas chama-nos a atenção para a importância que esses profissionais dão ao “domínio de conteúdos” como práticas autoformativas, que oferecem suporte para ação em sala de aula. É o que podemos ver no enunciado abaixo registrado.

“Hoje tento sempre dominar ao máximo o conteúdo a ser ministrado e procuro aplicar para facilitar o conhecimento.” (Q10)

A partir dessa colocação, percebemos a existência de representações do exercício da docência universitária que enfatizam o domínio dos conteúdos acadêmicos, devido à responsabilidade atribuída ao docente universitário em “preparar a força de trabalho mais qualificada de um país” (Q5). Isso exige desses profissionais uma prática autoformativa que priorize os conteúdos consolidados de forma a didatizá-los, pois se acredita que “um engenheiro mal formado, por exemplo, pode cometer um erro de projeto ou execução que leve uma construção a desabar” (Q5).

Observamos, então, que essas representações refletem no próprio caráter formativo exigido no ingresso ao exercício da docência, visto que apenas os conhecimentos específicos são requeridos no momento das contratações. Essa exigência leva esse docente a permanecer

apenas, ou com muita ênfase, na efetivação desses conhecimentos, dando menos importância aos de ordem pedagógica (ZABALZA, 2004; ENRICONE, 2009).

Essa constatação revela representações de docência pautadas no tradicionalismo. O professor é visto como o “detentor do saber” devido à grande gama de estudos realizados. Assim, sua função principal é “transmitir”, “passar” tais conhecimentos aos estudantes, o que confirma o que disse o professor Q1 em relação à contínua busca por “conhecimentos sólidos sobre assuntos avançados”. Essa colocação é ratificada pela do professor Q14 ao colocar como objetivo da autoformação o fato de “ser capaz de transmitir aos alunos um conhecimento adquirido ao longo de anos de formação”. Dessa forma, os estudantes acabam por assumir, muitas vezes, a condição de “tábula rasa”, sem conhecimentos e experiências relevantes que possam contribuir para sua formação profissional.

Diante das reflexões sobre essa categoria, percebemos que, nas representações pelos professores universitários, há uma articulação entre a prática autoformativa e a prática em sala de aula, pois, segundo eles, são os contextos dessa ação que irão interferir na procura por determinadas teorias que possam oferecer suporte para a sala de aula, sejam elas de caráter tradicional, ou baseadas em concepções construtivistas, voltadas para uma formação puramente técnica ou também preocupadas com a ética profissional. Notamos também que essa “ênfase” na autoformação ainda é muito pautada nos conhecimentos específicos da profissão, o que, por sua vez, influenciará nas ações em sala de aula.

Dessa forma, podemos vislumbrar uma transição das representações quanto ao discurso e práticas desses profissionais. Isso se deve às novas reconfigurações pelas quais passa a universidade, as quais acabam por exigir desse docente a elaboração e a reelaboração de suas representações a fim de que respondam ao que é solicitado por essa sociedade (FARIA e CASAGRANDE, 2004; RAMOS, 2010), pois, uma vez reconfigurado o lugar dessa formação, não é possível mais pensar em uma mesma dinâmica de ensino aprendizagem baseada em modelos do século XIX.

O debate construído no decorrer das análises dos questionários semiprojetivos apontou elementos distintos e importantes na construção e reelaboração de representações sociais de docência universitária pelo grupo em questão. Notamos que as representações reveladas por esse grupo indicam uma construção histórica e social do papel do docente em ciências exatas e da natureza, que é tido como aquele que possui muita formação e conhecimentos acumulados sobre determinados conceitos, cabendo à didática um segundo plano no processo de ensino aprendizagem.

Como consequência disso, recai, sobre esse docente, a responsabilidade de manter rigor na formação dos estudantes, que devem possuir conteúdos concretos e consolidados. Por outro lado, não se exige desse docente das ciências exatas e da natureza uma formação de caráter pedagógico que lhe possibilite refletir sobre essa prática pedagógica a fim de transformá-la.

Contudo, percebemos que, mesmo diante dessas representações que norteiam e estão materializadas no universo da docência universitária nas ciências exatas e da natureza, há indícios de transformação dessas representações. Isso nos remete a Abric (1998), para quem o caráter transitório do sistema periférico das representações sociais permite, por meio das influências e experiências, uma breve mudança de concepções e valores sobre um dado objeto.

No grupo/sujeito de nossa pesquisa, essas transformações são percebidas no momento em que os docentes revelam, em seus discursos, que concepções relativas às relações e reflexões existentes nos espaços de formação e construção do ensinoaprendizagem – como as referentes ao “rigor”, “exatidão” e “objetividade” – não dão mais conta das atuais realidades e sujeitos que adentram no ensino universitário. Cabe, então, a esse professor recorrer a formações que ofereçam subsídios para atuarem nas novas configurações de docência.

Entretanto, ao fazerem referência a suas práticas, percebemos, ainda solidificadas, ações enraizadas no “rigor” e na “objetividade” do ensino, apesar de parcialmente desconsideradas nos discursos. Isso pode ser explicado por Abric (1998), segundo o qual há um núcleo central das representações sociais, pois, por mais que os discursos possam apontar transformações, as práticas consolidadas revelam o teor central de representações de um grupo. Nessa mesma perspectiva, Becker (2012) entende que a transformação de concepções e práticas em relação ao ensino aprendizagem nas ciências exatas requer tempo, ou seja, não ocorre de maneira rápida nem linear, uma vez que envolve quebra de paradigmas, histórica e socialmente construídos sobre esse professor e esse ensino, que precisam ser debatidos para que haja mudanças significativas.

Tendo em vista os resultados apresentados dos questionários semiprojetivos, passaremos a discorrer sobre o que revelaram os docentes participantes das entrevistas semiestruturadas. Essa segunda etapa de nossa coleta de dados nos viabilizou um maior aprofundamento e melhor debate sobre nosso objeto de investigação: “As representações sociais de docência universitária por docentes das ciências exatas e da natureza”.

### 4.3 Resultado das Entrevistas Semiestruturadas

“Através da comunicação difundem-se e enraízam-se os modelos de um costume reservado [...]” (JODELET, 2005, p. 162). Essa afirmativa de Jodelet confirma o poder e influencia que a comunicação exerce sobre a elaboração e a reelaboração de representações sociais, uma vez que ela pode perpassar o tempo e o espaço, e consolidar concepções e valores ao longo dos anos. Isso corrobora a afirmativa de Moscovici (2009) ao concluir que a comunicação auxilia na construção e no compartilhamento de representações sociais.

Nessa perspectiva e diante das representações apreendidas nos questionários semiprojetivos, as entrevistas semiestruturadas nos possibilitaram aprofundar e conhecer como, na dinâmica da comunicação, as representações sociais de docência universitária, verbalizadas pelos participantes, são elaboradas e compartilhadas.

Como já registramos, percebemos que, no momento em que esses sujeitos discorrem sobre um determinado objeto/fenômeno social, passam a levar em consideração os valores, os grupos de pertença, o individual e o coletivo que, muitas vezes, não são percebidos em outros instrumentos de coleta dos dados, pois envolvem expressões corporais e faciais, entonação de voz, a importância atribuída a cada conversa, a própria interação entre investigador e investigado. Nas entrevistas, vimos que os participantes passam a selecionar, por meio de esquemas mentais, a relevância do que poderá, ou não, ser falado, tomando como referência os sentidos e significados atribuídos a eles, cabendo ao pesquisador o cuidado na interpretação dos dados coletados.

Assim, após consecutivas leituras do material coletado, notamos a presença de três grandes categorias que nos ajudaram a compreender como os docentes, em seus grupos e contextos, percebem e representam essa docência na dinâmica cotidiana em que se constituem, visto que a construção de representações sociais é um processo complexo, polissêmico, contínuo e dinâmico (MOSCOVICI, 1978, 2009).

As categorias às quais nos referimos acima dizem respeito às representações sociais quanto: a) à escolha e permanência pessoal e profissional na Docência Universitária; b) à Docência Universitária nos dias atuais e nas Ciências Exatas e da Natureza; e, c) ao ser professor universitário (autoavaliação).

Dessas categorias emergiram subcategorias que, por sua vez, deram conta de responder ao objeto de estudo como também nos permitiram debater melhor os elementos surgidos no questionário semiprojetivo. Agora, passaremos a discorrer sobre elas mais

detalhadamente, contudo, em determinados momentos, estabeleceremos articulações entre os resultados das entrevistas e as análises dos dados advindos dos questionários.

#### **4.3.1 Representações sociais quanto à escolha e permanência pessoal e profissional na Docência Universitária**

Observamos, no decorrer das análises dos questionários, que os docentes possuíam respostas e elencavam elementos que nos indicavam uma trajetória pessoal, formativa e profissional, e, como as questões das entrevistas surgiram à medida que os questionários iam sendo analisados, acreditávamos ser importante conhecer, mesmo que de maneira pontual, a trajetória desses profissionais, visto que, na elaboração de representações sociais, as experiências vivenciadas no decorrer da vida, os grupos e as escolhas, as práticas formativas são fundamentais na justificativa de determinadas posturas e discursos como também na constituição de uma identidade profissional (PLACCO e SOUZA, 2012).

Assim, a presente categoria buscou conhecer como se deu essa trajetória de vida, formativa e profissional, dos participantes desse segundo momento da coleta dos dados, possibilitando, dessa forma, uma melhor compreensão das representações de docência universitária reveladas por esse grupo de professores.

Para tanto, foram apresentados aos docentes entrevistados dois questionamentos que possibilitaram compreender em quais possíveis aspectos estavam fundamentadas as representações sociais reveladas nos questionários. O primeiro solicitava que o docente descrevesse como ocorreu a sua trajetória formativa e profissional, levando em consideração desde o interesse pelo curso em ciências exatas e da natureza até a escolha pela docência universitária. E o segundo questionamento, levando em consideração essa trajetória percorrida, requeria saber desse docente os valores e significados que influenciavam o exercício dessa profissão.

Diante disso, chamou-nos a atenção a maneira como os docentes conduziam as suas falas, organizando-as em quatro etapas distintas. Conseqüentemente, estabelecemos também quatro subcategorias: a) *a escolha pelo curso das ciências exatas e da natureza*; b) *a inserção na docência universitária*; c) *a permanência no exercício da docência*; e, d) *os valores atribuídos ao exercício da docência*. Destacamos ainda que essas subcategorias estão organizadas conforme a ordem cronológica dos fatos apresentados pelos docentes.

*a) A escolha pelo curso das ciências exatas e da natureza*

Essa primeira subcategoria encontra-se relacionada aos motivos que despertaram o interesse e levaram os docentes a escolherem os cursos das ciências exatas e da natureza. O entendimento e a importância dada a essa subcategoria diz respeito ao caráter motivador que influencia a elaboração e reelaboração de representações acerca de um dado objeto (DOISE, 2011), pois, no momento em que o sujeito fundamenta e justifica suas escolhas e tomadas de decisão, ele assume como referência uma carga de sentidos e significados acerca do objeto que agirá como determinante na escolha.

Nessa perspectiva, percebemos três grupos de respostas que os entrevistados destacaram em suas falas que, apesar de complementares, merecem uma análise distinta: o primeiro deles está relacionado ao fator “curiosidade”; o segundo, ao interesse por pesquisas e ao ingresso na carreira acadêmica; e o terceiro, ao gosto pela matemática.

Com relação ao primeiro agrupamento de respostas, a “curiosidade”, notamos que os docentes que apresentaram esse aspecto tratam essa curiosidade como algo positivo e decisivo na escolha do curso em ciências exatas e da natureza e, conseqüentemente, na carreira profissional. É o que observamos na fala a seguir.

“Então, primeiro eu sempre fui muito curioso no sentido de criança e sempre fui interessado por matemática, geografia, arqueologia, às vezes, história antiga, e sempre tive o interesse por alguma coisa do tipo. E, lá no meu país, a gente tinha a possibilidade de ir explorando algumas áreas, de ir procurando as coisas e tal... Então isso deu um passo... no caso, para que eu fosse me interessando por coisas relacionadas com ciências naturais, até que, em um bom dia, apareceu no meu caminho a disciplina de Física. Física lá, ela é ofertada, é oferecida a partir da 7ª série. Aí... a gente teve o primeiro contato que foi a Física e depois foi aprofundando e aprofundando, até que cheguei em um momento, em que em dado momento da história, ao ponto em que eu disse ‘é por aqui que eu vou’.” (E1)

Percebemos que a escolha pelos cursos de ciências exatas e da natureza baseadas no fator “curiosidade” apontam representações desses cursos relacionadas ao contato com a exploração e experimentação da ciência, despertando, assim, o interesse daqueles que o procuram. Notamos que esse fator é construído a partir das experiências vivenciadas por eles em suas histórias de vida, seus contextos de formação escolar e, posteriormente, na formação profissional, revelando essa escolha.

Contudo, observamos que o fator curiosidade por si só não dá conta de justificar a escolha pelos cursos em ciências exatas e da natureza, direcionando-nos, assim, ao segundo agrupamento de respostas dos docentes que apontou interesse em pesquisasse em ingressar na carreira acadêmica como justificativa para a escolha da profissão. Tais colocações são percebidas na fala a seguir.

“A minha graduação foi em Física certo?! Então, eu sempre tive interesse na área de ciências, assim, sempre que... eu quero dizer, desde 14 anos, e aí eu tinha interesse em uma carreira científica, a carreira que tivesse pesquisa...” (E4).

Além do fator curiosidade, a fala de E4 revela que muitos dos docentes que escolhem seguir, como campo de formação, as ciências exatas e da natureza já adentram nas universidades com o intuito de serem pesquisadores, investindo na carreira acadêmica. Dessa maneira, fazemos referência ao que foi apresentado na análise dos dados dos questionários semiprojetivo, quando destacamos a importância dada ao exercício da pesquisa no contexto universitário.

Notamos também que o interesse pela pesquisa não é apenas construído no espaço acadêmico, pois muitas vezes os próprios docentes constroem valores sobre o ato de pesquisar e atribuem sentidos a ele antes mesmo de inserirem-se na academia. Contudo, algo permanece consolidado nas falas dos docentes: o lugar de prestígio que a pesquisa assume na sociedade, uma vez que não está apenas entre as paredes da universidade. Ser considerado um cientista na sociedade geralmente revela certo *status*.

Por fim, um terceiro agrupamento de respostas apontou outro fator determinante na escolha por cursos das ciências exatas e da natureza: o gosto pela matemática. É o que podemos observar no seguinte recorte de entrevista:

“Eu sou Bacharel em Matemática, eu sou mestre em Matemática e sou doutor em Matemática. Na verdade, eu escolhi Matemática... na verdade, eu nem pensei, eu gostava de Matemática quando era estudante, e na verdade eu tinha que fazer uma coisa que eu gostasse. Podia ter ido para a Engenharia, mas aí eu decidi ir para a Matemática, porque era uma coisa que eu gostava, né?!” (E6)

Observamos que, diferentemente das respostas anteriores, o gosto pela matemática torna-se fundamental e decisivo para a escolha e permanência nos cursos das ciências exatas e da natureza, visto que a curiosidade e o interesse pela pesquisa podem ser tomados como justificativa por outros grupos de profissionais em outros cursos, contudo o gostar de matemática revela representações de um determinado grupo em um determinado contexto. Ou seja, os profissionais das ciências exatas e da natureza apresentam, como característica que identifica e legitima a identidade e as representações do seu grupo, o gostar da matemática, do cálculo, do raciocínio lógico.

Isso nos remete a representações de “nós” e “não-nós” (JODELET, 2005) que identificam, rotulam e regem comportamentos e discursos, que legitimam o perfil e as práticas dos sujeitos envolvidos, estabelecendo assim quem faz parte do “nós”, aqueles que gostam da matemática a ponto de segui-la como carreira, e do “não-nós”, aqueles que não pertencem ao grupo.

As representações sociais aqui elencadas são fundamentais para a compreensão e justificativa quanto à escolha pelas ciências exatas e da natureza, auxiliando-nos a perceber a maneira como esses docentes compreendem o universo que norteia esse campo e como se deu a escolha desses sujeitos por essa área. Ou seja, conforme a compreensão dos docentes, os estudantes que procuram dedicar-se aos cursos das ciências exatas e da natureza chegam motivados muitas vezes pela curiosidade, pela pesquisa e pelo gosto por matemática.

Esse achado justifica as posturas adotadas pelos professores, levando e confirmando representações associadas à ideia de que “se está nesse curso é porque gosta, por isso deve dedicar-se ao máximo”, como bem coloca o docente E1: “[...] é dedicação até o máximo, é fundamental, você tem que induzir a pessoa, você tem que mostrar pra pessoa a dedicação, dedicação mesmo, se a pessoa não passa muito tempo dedicado àquilo ali, não chega a canto nenhum sabe?!”. Esse enunciado revela as posturas de rigor e objetividade, surgidas nos questionários, diretamente associadas à dedicação em cursar as disciplinas.

Isso nos reporta a Selbach (2010), para quem “não se aprende matemática sem algum esforço intelectual”, chamando assim a atenção para a dedicação à disciplina. Contudo, a matemática precisa assumir um significado social para os estudantes que aprendem. Dessa maneira, a autora também atribui ao professor a responsabilidade de dedicar-se ao ensino.

Cientes da razão da escolha desses docentes pelos referidos cursos, passamos a nos questionar: se a escolha pela profissão, em momento algum, mostrava-se relacionada ao exercício da docência, ou seja, se os professores não escolheram os cursos em ciências exatas e da natureza com a finalidade de exercerem a docência, o que os impulsionou, então, a escolher essa carreira e inserir-se nela? Esse questionamento nos direcionou à próxima subcategoria surgida nas falas dos docentes entrevistados.

#### *b) A inserção na docência universitária*

Tendo conhecimento do que levou os docentes a escolherem os cursos em ciências exatas e da natureza, a presente subcategoria nos direcionou para a escolha e inserção desses profissionais na docência universitária, e não na carreira profissional em sua área da formação inicial. Nesse momento de nosso estudo, queríamos identificar que outros fatores significativos, além do gosto e do prazer, teriam determinado a inserção desses profissionais no exercício da docência universitária.

Ao buscarmos respostas para esse questionamento, notamos a presença de cinco direções nas falas dos docentes. Eles atribuíram a escolha pela docência ao “*acaso*”, à *falta*

*de espaço no mercado de trabalho, ao gosto pela pesquisa* – que, conseqüentemente, estava diretamente relacionada ao exercício da docência –, à “predestinação” e à *questão salarial* – esta última vista como não atrativa para a inserção à docência, mas citada nas falas. Tais respostas nos levaram mais uma vez a cinco pontos distintos de discussão que merecem ser analisados detalhadamente aqui, uma vez que sinalizam a postura diante de representações, as decisões e as práticas que orientam o cotidiano docente.

No que diz respeito ao primeiro ponto das respostas dadas pelos entrevistados, que relaciona a escolha pela docência ao determinante “acaso”, percebemos, no decorrer de suas falas, que esse “acaso” encontrava-se associado ao incentivo de terceiros à escolha pela docência, como podemos observar na fala a seguir transcrita.

“Eu acredito que entrei na carreira docente por um acaso. Eu trabalhava numa empresa privada e o meu chefe era um professor, que me incentivou. Eu era recém-formada e trabalhava nessa empresa e ele me sugeriu fazer o concurso. Eu achava que nem ia passar, porque eu era recém-formada, tinha 22 anos naquela época e ele disse: ‘Pode fazer que você vai dar uma ótima professora’.” (E2)

Tal colocação sinaliza a influência que o olhar do outro exerce e, muitas vezes, torna-se decisivo nas escolhas e nas tomadas de decisões em determinados grupos e situações. Ao nos reportarmos à fala de E2, observamos que, na concepção da entrevistada, esse outro não assume um papel importante a ponto de influenciar na escolha pela docência universitária. Ela atribuiu essa escolha ao “acaso”, contudo, na própria fala, fica claro que o olhar desse outro, ao emitir um juízo de valor sobre sua prática enquanto “ótima professora”, torna-se decisivo na inserção dela na carreira docente.

O olhar do outro, firmado por Moscovici e Jodelet como *Alter*, é fundamental tanto na constituição de identidades de um determinado grupo como na elaboração de representações sobre um determinado objeto, pois se constitui nas dinâmicas das relações e comunicações sociais pela própria necessidade que o sujeito tem de relacionar-se e viver em sociedade (TRINDADE, SANTOS e ALMEIDA, 2011).

No que diz respeito ao segundo grupo de respostas, observamos que foram determinantes na migração para a docência a “ausência/restrrição/limitação do mercado de trabalho”. Isso pode ser constatado na fala transcrita abaixo.

“Minha graduação foi na UFRN e, logo que terminou a graduação, eu já saí logo para o Mestrado. Assim, tive uma oportunidade de trabalhar no IBGE local lá, mas como estatística, e o órgão mais próximo que tinha era o IBGE, nada profissional, era por indicação de uma pessoa e... aí já fui fazer o Mestrado. E, quando você faz o Mestrado, a tendência já é a docência, não tem como, quer dizer, quando eu fiz o Mestrado, é bem aplicado, em Campinas, tinha muitos colegas que saíram para trabalhar no mercado de trabalho usual e existe assim hoje... Na verdade, naquela época que eu fiz, eu não tinha o conhecimento que eu tenho hoje em relação ao mercado de trabalho. Quando eu fiz, eu realmente não pensava em outra alternativa,

porque assim a vantagem salarial era muito menor, então era preferível você investir numa carreira acadêmica do que entrar numa carreira do mercado de trabalho como a gente chamava.” (E3)

A fala de E3 revela que esses docentes, ao concluírem a graduação e entrarem no mercado de trabalho, deparam-se com alguns problemas que acabam por interferir na inserção deles na docência, tais como: a concorrência, a insuficiência no preparo para o exercício da profissão, a questão salarial e as condições de trabalho. Por isso, recorrem à outra graduação, ou a investimentos em mais formação e especialização voltadas, muitas vezes, à carreira acadêmica, ocasionando, assim, o ingresso na docência universitária.

Como resultado desses impasses, deparamo-nos com sujeitos que adentram no exercício da profissão docente, mas que desejariam estar em outras funções e, por falta de oportunidades/espço de trabalho, recorrem a essa profissão. Tal inferência é confirmada na fala abaixo transcrita.

“[...] a grande parte dos professores da área de exatas, eles não têm, digamos, na sua índole, o que o professor precisa ter, porque eles são pesquisadores, a grande maioria, eles não são professores, eles não se preocupam com a didática, eles não se preocupam com o aprendizado, eles se preocupam em transmitir conhecimento e isso não é ensinar” (E2).

Ou seja, a docência acaba por assumir segundo e terceiro plano em sua constituição e materialização, pois muitos dos profissionais que a exercem não se identificam com essa docência.

Quanto ao terceiro grupo de respostas apresentadas pelos docentes, verificamos a presença do gosto pela pesquisa como fator fundamental na escolha pela docência universitária. Como anunciado anteriormente, o exercício da docência é também consequência do gosto pela pesquisa, pois não há na universidade uma carreira apenas de pesquisador. Observamos isso na fala a seguir transcrita.

“Eu fiquei dois anos, um ano e meio nesse curso de Engenharia, cheguei a estagiar numa fábrica e tal, aí eu fiz vestibular pra Física porque eu tinha vontade de fazer uma coisa mais fundamental, então eu entrei em Bacharelado em Física. O meu foco não era ser professor, o meu foco era ser físico, só que, desde cedo, também eu tinha a consciência de que havia uma confluência muito grande entre essas duas coisas no campo universitário. Logo que eu entrei, eu senti que eu queria ser de uma universidade e sabia que, pra isso, eu teria que me dividir entre ensino e pesquisa, né?!... Eu me interessava mesmo era pela pesquisa, no começo eu queria mesmo era a ciência pela ciência, por outro lado, desde cedo, eu fui monitor, né?! E percebi que eu era um bom expositor, que os estudantes gostavam, aprendiam na forma que eu ensinava e também sempre gostei dessa parte também, desde que não fosse uma coisa que sobrepujasse a parte da pesquisa.” (E5)

A fala de E5 ratifica os enunciados dos docentes registrados nos questionários quanto à valorização e à procura pela pesquisa na universidade. Além disso, essa fala justifica a

escolha pelos cursos das ciências exatas e da natureza, visto que, como já indicado nessa investigação, a pesquisa assume tanto o papel de contribuir com resultados para a sociedade acadêmica como também *status* na sociedade em geral e auxilia esse professor em suas práticas, pois contribui na construção de novos conhecimentos.

Portanto, inferimos ser o gosto pelo desenvolvimento da pesquisa nas áreas de atuação o que direciona os docentes das ciências exatas e da natureza a optarem por essa carreira. E, como no país os campos de pesquisa ainda se encontram muito restritos, veem na docência universitária a oportunidade de desenvolverem e ampliarem o seu campo de investigação. Por isso, ao se depararem com a necessidade de exercerem o ensino, veem-no como impasse para a realização das atividades de pesquisa. Por outro lado, ao constatarem que, no espaço acadêmico, a pesquisa também recebe maiores incentivos, acabam por preterirem a docência tanto em seus discursos como em suas práticas.

O quarto agrupamento de respostas aponta a presença da expressão “predestinação” referindo-se aos docentes que, quando concluem a graduação e ingressam na pós-graduação *stricto sensu*, já se sentem “predestinados” ao exercício da docência universitária, como podemos ver nas falas abaixo registradas.

“A gente, quando estuda Bacharelado em Física, vê o tanto que a gente tá predestinado a viver no mundo universitário, ou você opta por trabalhar sempre em pesquisa. Só que são poucos no país, então as vagas são muito poucas. Tem pessoas que trabalham em iniciativa privada e tem outras que vão pro exterior.” (E1)

“Quando você vai fazer o Mestrado, a tendência já é a docência, não tem como.” (E3)

“Quando eu passei no Mestrado, já comecei a enxergar que o caminho seria isso: de dar aula, já que eu via os professores dando aula na pós-graduação e na graduação.” (E6)

A partir das falas acima, entendemos que a base das justificativas quanto à escolha pela docência universitária é a “predestinação” presente no momento em que continuam na carreira acadêmica. Isso se deve ao fato de a graduação não oferecer subsídios para a inserção no mercado de trabalho, o que acaba por exigir desse profissional maiores e melhores qualificações.

Assim, quando inseridos no universo da academia, passam a perceber que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que têm como função o desenvolvimento de pesquisadores, acabam por direcionar esse sujeito à docência universitária, visto que as altas qualificações já não lhe possibilitam mais concorrer no mercado de trabalho e os institutos de pesquisa, por sua vez, não oferecem vagas para todos os que desejam ser pesquisadores. Ou seja, o sujeito escolhe os cursos em ciências exatas e da natureza não visando à docência, mas sentem-se

destinados a exercê-la, pois investem na sua formação e, em contrapartida, não veem espaço nas instituições de pesquisa, porque ainda são poucos.

Por fim, o quinto grupo das respostas apresentadas pelos docentes tratou da questão salarial, não citada como algo positivo no que diz respeito à relevância para a opção da docência universitária, mas, em comparação com outras áreas de atuação, tida como mais vantajosa e, portanto, crucial na escolha por essa carreira. Observamos isso nas falas abaixo registradas.

“Eu já tinha contato com a docência a partir de 15 anos, fiquei de 15 aos 20 anos dando aula a crianças, preparando crianças de 10 anos, ensinando português e matemática para fazerem, que era o exame de admissão, e eu ensinava e achava muito legal, mas eu sempre achei que professor ganhava muito pouco e eu não queria ser professor.” (E2)

“Na verdade, naquela época que eu fiz, eu não tinha o conhecimento que eu tenho hoje em relação ao mercado de trabalho. Quando eu fiz, eu realmente não pensava em outra alternativa, porque, assim, a vantagem salarial era muito menor, então era preferível você investir numa carreira acadêmica do que entrar numa carreira do mercado de trabalho, como a gente chamava.” (E3)

Percebemos, a partir dessas colocações, que a questão salarial ainda é fundamental na opção pelo exercício da docência universitária, pesando positiva ou negativamente nessa escolha. Se, por um lado, o docente não segue os cursos que envolvem as Licenciaturas por questões salariais – “sempre achei que professor ganhava muito pouco [...]” (E2) –, por outro, ao se depararem com as oportunidades limitadas do mercado de trabalho diante da oferta para cursos com Bacharelato, recorrem ao investimento em mais qualificação e, assim, veem no exercício da docência universitária um espaço privilegiado em relação a questões salariais, como bem apontou o participante E3.

Julgamos ainda importante registrar que as representações pelos docentes de docência universitária justificam suas respostas aos questionários semiprojetivos, visto que eles não adentram na docência universitária pelo gosto, curiosidade, ou devido à relação entre ensino e pesquisa, como apontam os enunciados que justificam a escolha desses sujeitos pelos cursos das ciências exatas e da natureza. Pelo contrário, os docentes atribuem essa escolha ao acaso, à falta de oportunidade, à predestinação e a condições salariais favoráveis, que acabam por influenciar no caráter representacional que a docência universitária assume para esse grupo de sujeitos, uma vez que as suas bases motivacionais consistem nos sentidos e significados construídos em suas relações e trajetórias de vida e formação. No momento em que as referências à docência, aqui elencadas, indicam a ação de não exercê-la, acabam por elaborar representações que se mostram distantes da prática do ensino-aprendizagem, como

observamos nas expressões surgidas nos questionários semiprojetivos: “pesquisa”, “preparar a força de trabalho”, “publicar artigos”, “incutir/munir os estudantes”.

Por outro lado, vimos algumas colocações surgidas dos questionários semiprojetivo que apontavam representações de docência universitária relacionadas à dinâmica do ensino aprendizagem, tais como: “construção do conhecimento”, “preocupação com a aprendizagem dos estudantes”, “necessidade de formação contínua”.

Diante disso, passamos a nos questionar: em quais momentos os docentes passam a ressignificar essa docência a ponto de apresentarem discursos que destoam de suas experiências e escolhas primárias? Se o ensino não foi o motivo da escolha pela docência universitária, o que direcionou, então, esses profissionais a permanecerem no exercício da docência?

Esses questionamentos contribuíram para o surgimento de uma terceira subcategoria: a permanência desses profissionais no exercício da docência. Discorreremos sobre essa categoria a seguir.

*c) A permanência no exercício da docência*

Uma vez compreendido, a partir dos resultados acima analisados, que a escolha pelos cursos e a inserção na docência das ciências exatas e da natureza nos direcionavam para representações destoantes, muitas das vezes, das práticas de ensino e que, por outro lado, em certos momentos os docentes apontavam características próprias da ação e formação dessa docência, entendemos ser importante atentar para a maneira como essas representações passam a fazer parte do cotidiano docente, visto que são determinantes na constituição dos seus discursos e práticas. Adveio-nos, então, a subcategoria da qual trataremos neste item.

Inicialmente, ao sistematizarmos as falas dos sujeitos deste estudo, verificamos que elas poderiam ser reunidas em dois grupos de respostas. De um lado, encontravam-se os docentes segundo os quais, no *decorrer do exercício da profissão, haviam despertado o gosto pela docência*. Do outro, estavam aqueles que haviam expressado claramente a *oportunidade que a universidade oferece quanto à atualização e à prática da pesquisa*. Esta última, conforme declararam, possivelmente, não era oferecida por outras carreiras, mesmo aquelas que apresentavam como base de suas atividades o desenvolvimento de pesquisas.

No que diz respeito ao primeiro grupo, o qual fez referência ao gosto pela docência, pudemos observar que “gostar” associa-se à gratificação em formar pessoas que atuarão como futuros profissionais na sociedade. Essa inferência pode ser apreendida na fala a seguir.

“É uma carreira, é um trabalho gratificante, eu gosto de vir aqui na universidade, eu gosto de trabalhar porque... e sei da função que a gente tem de passar o conhecimento, na formação de novos profissionais. Apesar de não estar envolvido agora na graduação, eu já formei muitas pessoas, já encontrei muita pessoa fora, poxa! pessoa em Suape, pessoa que é engenheiro e você vê que você participou dessa formação, entendeu?! Pessoas que olham e lembram muito: ‘Ah, professor, você fez isso aí, me lembro’; ‘você disse uma coisa que ficou marcado’. Legal, entendeu?!” (E6)

A fala de E6 revela a compreensão que esse docente possui quanto à função social da docência: aquela que forma pessoas. Dessa maneira, no momento em que ele percebe que essa função social produz resultados – “já encontrei muita pessoa fora, poxa!, pessoa em Suape, pessoa que é engenheiro” –, sente-se gratificado e isso o mobiliza e o faz gostar de ensinar. Vemos esse sentimento também na fala de outro docente:

“Assim, a minha maior motivação, né?, é que os meus alunos se desenvolvam. Digamos assim, é... a gente ver que o campo vingou. É assim, cada vez que volta um aluno aqui nosso e eu vejo que eles atingiram uma posição melhor, né?, na vida, que realmente está seguindo os ensinamentos, o que eles aprenderam aqui. Isso aí é muito gratificante para mim” (E3).

As representações passam a ser elaboradas e reelaboradas no contexto da ação docente, quando surtem resultados positivos, ou seja, quando os docentes “colhem bons

frutos” da dinâmica do ensino aprendizagem. Quando o professor descobre esse gostar, passa a investir em mais qualidade na sua formação, pois esse “gosto” torna-se uma “motivação” para refletir sobre os futuros “frutos” que serão “colhidos”.

Das falas dos docentes que afirmam que a permanência na docência se dá pelas oportunidades que a universidade oferece na realização de pesquisa, depreendemos concepções de docência associadas à constante formação, atualização e desenvolvimento das mesmas, conforme verificamos na fala abaixo transcrita.

“Eu acho que, pra quem tem interesse, né?, na descoberta, no conhecimento que assim..., em se atualizar em relação ao que se faz no mundo em termos de ciência e nas várias áreas do pensamento, essa é a profissão, porque, mesmo uma pessoa que sai daqui, que vai trabalhar (faz referência ao mercado de trabalho fora da academia), ele não vai ter a mesma oportunidade que a gente tem de se atualizar. Então, a gente aqui é o primeiro, é o portão de entrada, tá certo?!” (E4)

Nessa fala, verificamos que as representações de docência universitária relacionadas à pesquisa, mesmo permanecendo elencadas em toda a trajetória formativa desses profissionais, assumem um caráter autoformativo. Ou seja, a pesquisa que, no momento da escolha do curso e na inserção à docência, foi referida como justificativa para o desenvolvimento acadêmico e social, passa, no contexto da docência, a alcançar outro objetivo, o de ser uma justificativa para a autoformação docente, visto que oferece subsídios para que esse profissional permaneça atualizado nas suas áreas de atuação.

Diante do exposto, retomamos as inquietações propostas anteriormente quanto à permanência desses professores na prática da docência: ela pode ser associada a dois elementos importantes. O primeiro deles, como revelaram as falas acima, está relacionado ao gostar da docência. Ou seja, o professor, apesar de não ter em vista a prática da docência no momento em que escolhe o curso, acaba sendo direcionado ao exercício dessa profissão devido à sua alta qualificação ou à falta de oportunidades no mercado de trabalho. Entretanto, por conta não só da prática do ensino, das relações e dinâmicas construídas como também dos resultados “exitosos” de seus estudantes, passa a desenvolver o gosto por essa docência.

O segundo elemento apontou novamente a pesquisa como fator relevante na permanência desse professor no exercício da docência. Notamos, assim, que aqueles profissionais que escolheram os cursos das ciências exatas e da natureza devido à oportunidade de realizar pesquisas para contribuir com a sociedade acadêmica, permanecem na docência universitária com o mesmo objetivo, porém a realização dessa atividade de pesquisa visa não somente ao crescimento social e acadêmicocomo também ao crescimento

desse profissional que se vê em constante formação. Formação esta que lhe trará subsídios para atuar no contexto da sala de aula.

Em relação à ressignificação de representações quanto à docência universitária, observamos que os professores passam a ressignificar essa docência no momento em que entram em contato com as atividades e dinâmicas que a constituem. É no contexto da ação e da reflexão, das relações e da dinâmica do ensino aprendizagem que os docentes, mesmo não possuindo saberes eruditos sobre a docência, recriam concepções e valores, sentidos e significados, a partir das experiências vivenciadas enquanto estudantes, da troca de experiências com outros profissionais, das formações continuadas e do próprio cotidiano, que passam a materializar o que vem a ser essa docência.

Neste momento da discussão e considerando a trajetória de escolha pelo curso e a inserção e permanência na docência dos docentes participantes das entrevistas, nos colocamos as seguintes questões: Se há uma história, um percurso que aponta a presença de representações e ressignificações de docência universitária específicas de um grupo, que valores influenciam a ação docente desses profissionais? Ou ainda, que princípios norteiam essa docência? Que representações de docência universitária estão incutidas nesses valores?

Essas questões deram origem à subcategoria sobre a qual passaremos a discorrer a seguir.

#### *d) Os valores que influenciam o exercício da docência*

Os valores, sentimentos, crenças, quando associados à elaboração de representações sociais, assumem importante função, pois, agregados aos conceitos sobre um dado objeto, dão-lhe significado para o grupo e o contexto que os constrói (MOSCOVICI, 1978, 2009). Essa conclusão a que chegou Moscovici denota a importância que os valores, princípios, crenças assumem na constituição de representações sociais para um determinado grupo, por envolverem sentimentos, tradições, memórias e afetividades que são levadas em conta no momento em que o sujeito/grupo, na dinâmica da comunicação, passa a dar significados ao objeto. Tornam-se “pontos de referência” nas significações que oferecerão elementos suficientes para objetivar e ancorar esse objeto.

Devido a essa constatação, nos propusemos conhecer quais valores, princípios e aspectos são relevantes no exercício da docência para esses profissionais. Como a proposta desta subcategoria e do próprio instrumento de investigação, a entrevista, foi o

aprofundamento da análise dos dados coletados por meio dos questionários, quisemos compreender, na dinâmica da comunicação, da fala, os aspectos mais relevantes que caracterizam a docência para esses profissionais.

Nessa perspectiva, as colocações dos docentes indicaram dois fatores considerados relevantes quanto aos valores da docência para esses profissionais. De um lado, concentravam fatores associados à *formação técnica* e, do outro, nessas colocações estavam reunidos os aspectos relacionados à *constituição da ética e práticas da cidadania*.

O primeiro aspecto – a preocupação com uma formação técnica – indica representações de docência relacionadas apenas a uma formação dos conteúdos e conceitos da profissão. Essas inferências podem ser percebidas nas seguintes falas.

“O conteúdo técnico, que você tem que passar muito bem pra essa pessoa, porque se essa pessoa não tiver domínio do conteúdo técnico, o que essa pessoa vai ensinar?” (E1)

“Os métodos é... as técnicas, principalmente atuais da ciência, como é importante essa transmissão pra as gerações que estão aí em formação e gerações futuras, certo?! A gente vive num país onde ainda há muito o que se fazer, né?! E então eu acho que esse é um tipo de trabalho que, assim, é estratégico para o desenvolvimento do país, certo?! Então isso pra mim é um valor... assim, manter... quer dizer, através das aulas manter... transmitir esse conhecimento de uma forma atualizada. A gente tem contato com a literatura de outros países também, acompanha as publicações, livros, artigos, né?! A gente tá sempre aí acompanhando e aí, como professor universitário, eu espero transmitir isso pros meus alunos. Motivá-los, né?!” (E4)

Tais colocações presentes nas falas de E1 e E4 apontam representações de docência universitária associadas à ação e à formação da parte técnica do ensino. O professor internaliza a sua função de formador de profissionais que atuarão no mercado de trabalho e sentem-se responsáveis por essa formação, visto que há uma cobrança social para que esse docente dê conta de uma gama de conteúdos necessários para a atuação dos profissionais no mercado de trabalho.

Percebemos que, no momento em que o docente se isola nesse valor da formação técnica do ensino, passa a não se perceber como um ser social, como um educador inserido num contexto influenciado por seus atores e que também sofre influência dos mesmos. Isso confirma a fala de E2: “Infelizmente, a grande maioria dos meus colegas, falo dos meus colegas do meu departamento, eles não acham que são educadores, eles não se preocupam com o desenvolvimento do aluno como pessoa, eles querem que o aluno aprenda a Estatística que a gente tem que ensinar”.

Entretanto, notamos, no contexto das falas dos docentes entrevistados, que a formação técnica não ocorre de maneira isolada da formação ética e de valores, o que confirma as

representações reveladas nos questionários semiprojetivos, quando os docentes fizeram referência à ética e à cidadania, associando-as à formação técnica e profissional como constituintes da docência universitária.

Nessa perspectiva, em relação ao segundo elemento revelado nas colocações dos docentes, verificamos uma formação que vai além dos conteúdos técnicos, pois também envolve a ética, associada ao compromisso e aos valores socialmente construídos, como apontam as seguintes falas.

“Eu acho que tenho um papel muito importante de educador [...] Então, pra mim, os alunos me veem como uma educadora, como uma pessoa responsável pelo seu crescimento, como pessoa humana. Isso pra mim é o valor inestimável e é uma coisa que eu vivo por isso. Eu me dedico a me preocupar com os alunos como pessoas e por isso que eu digo que sou amiga deles, eu me troco com eles, no linguajar deles, porque eu me preocupo com eles enquanto pessoas humanas.” (E2)

“Assim, eu acho que tem algumas colunas mestras. Eu acho que ética e honestidade é uma delas. Eu não tô aqui fazendo favor a ninguém, então eu devo chegar na hora certa, não faltar, coisas básicas que parecem óbvias, mas que a prática mostra que não é assim, né?!” (E5)

Podemos perceber que, com relação às colocações acima, os valores atribuídos por esses profissionais à docência estão associados ao caráter da formação social dos estudantes, como consta na fala de E2. O professor sente-se responsável não apenas pela formação técnica como, muito mais, pela formação humana dos estudantes. E, para que isso ocorra, passa a fazer parte do contexto social dos mesmos, envolver-se em questões pessoais, construir amizades e partilhar o cotidiano desses estudantes, a fim de entender e atender as realidades dos mesmos e, dessa maneira, formá-los mais humanamente.

Por outro lado, a fala de E5 indica também a própria responsabilidade do docente com a sua função social e ética profissional, visto que a docência deve ser encarada como um exercício sério. E, como é cobrada desse professor a formação dos estudantes, este precisa entender e assumir a importância do seu trabalho nesse processo de formação.

Voltamos, então, à raiz de nossa inquietação quanto aos princípios que norteiam essa docência e as representações nela impressas. Como observamos nas análises aqui feitas, os valores, tomados como referências na atuação desses profissionais, apoiam-se no contexto e nas situações presentes nas dinâmicas e nas relações da docência universitária. Por estarem em um espaço de formação técnico-profissional, esses docentes sentem, como primeira responsabilidade, a formação dos estudantes que atuarão como profissionais na sociedade e, para isso, precisam ter conhecimentos técnicos sobre os conteúdos da profissão. No entanto, esses professores percebem também a necessidade de uma formação mais humana, ou seja, da formação ética, de um olhar mais humano. Esses princípios elencados pelos docentes revelam

o caráter da formação integral do estudante como constituinte dessa docência universitária, visto que, como apontado nos questionários, a formação de valores éticos compõe o conjunto formativo desse profissional.

Concluímos, assim, que se as colocações dos docentes apontam uma articulação entre os princípios técnicos e éticos dessa formação, elas passam a indicar representações de docência associadas aos aspectos construtivistas, uma vez que não isolam um ou outro princípio, mas entendem o caráter formativo na articulação de ambos. O processo de ensino aprendizagem passa a ter sentido no momento em que a aplicação técnico-profissional estabelece, no cotidiano da ação profissional, uma relação com os fatores éticos da profissão.

Antes, porém, de iniciarmos a discussão sobre a segunda categoria – Representações sociais quanto à Docência Universitária nos dias atuais e nas Ciências Exatas e da Natureza –, julgamos importante fazer uma breve retomada dos principais pontos até então debatidos na análise das entrevistas, pois os consideramos relevantes na compreensão do nosso objeto de investigação.

Quando nos propusemos aprofundar as inferências advindas dos questionários semiprojetivos, buscamos compreender que bases de referências justificavam as representações antes elencadas. Nessa busca, observamos que a trajetória de vida, formativa e profissional dos sujeitos assume um papel importante no processo da escolha por um curso das ciências exatas e da natureza e que o gosto por essa área é o principal fator dessa escolha. Todavia, outros fatores foram levados em consideração quanto à escolha pelo exercício da docência: a ausência de oportunidade no mercado de trabalho e a busca pelo desenvolvimento de pesquisas. Vimos que esses fatores são responsáveis por direcionar esse profissional à procura por mais qualificação e, conseqüentemente, à “escolha” pela docência universitária.

Constatamos, porém, que tais fatores não foram determinantes na elaboração das representações sociais reveladas nos questionários. Verificamos que, quando esse profissional passa a fazer parte dessa docência, ele recorre a estratégias do cotidiano, tais como: as trocas de experiência, as relações construídas em sala de aula, as próprias experiências vivenciadas enquanto estudantes. Essas estratégias acabam por oferecer-lhes suporte para a sua atuação e sua definição de docência. Esse arcabouço de experiências, sentidos e significados é, ao longo dos anos e das vivências do cotidiano docente, a base da construção de valores e princípios que norteiam essa docência (ABDALLA, 2006).

Considerando, então, o que até aqui foi discutido e o fato de os docentes participantes das entrevistas possuírem certa vivência na docência universitária e terem construído

representações dessa docência, questionamos: como esses profissionais entendem essa docência no atual e dinâmico contexto em que estão inseridos?

Esse questionamento deu origem à categoria sobre a qual iremos discorrer a seguir a fim de melhor entendermos o objeto desta investigação.

#### **4.3.2. Representações sociais quanto à Docência Universitária nos dias atuais e nas Ciências Exatas e da Natureza**

Para Abdalla (2006), as representações que constituem o universo da docência resultam de construções ativas no cotidiano da ação. Diante disso, chamamos a atenção para a importância de compreender o proposto na presente categoria em prol do objetivo de investigação, pois, nas representações por docentes, no nosso caso, da docência universitária, estão não apenas as experiências e memórias, conforme constatado na categoria anterior, mas também o atual contexto e as relações e interações que esse sujeito/grupo estabelece com o objeto. Isso porque, como já vimos, tanto o objeto como o sujeito/grupo e o meio social são múltiplos e dinâmicos (MOSCOVICI, 1978; 2009).

Nessa perspectiva a presente categoria reuniu dois questionamentos que nos possibilitaram entender os contextos e dinâmicas, considerados pelos docentes na constituição das representações de docência universitária. O primeiro questionamento referiu-se à compreensão que os docentes possuíam de docência universitária nos dias atuais. E o segundo questionamento tratou da percepção desses profissionais quanto às especificidades e exigências da docência universitária nas ciências exatas e da natureza, considerando o atual contexto em que essa docência está configurada. Tais questionamentos nos direcionaram para duas subcategorias: a) *a atualidade da docência universitária*; e, b) *a atualidade da docência universitária nas ciências exatas e da natureza*. De modo geral, as questões abarcaram a percepção desses professores quanto à generalidade da docência universitária e às particularidades dessa docência nas ciências exatas e da natureza.

##### *a) A atualidade da docência universitária*

Não podemos falar de compreensões de docência universitária sem contextualizá-las na atual configuração da sociedade que, por sua vez, influencia tanto na maneira como os discursos dos sujeitos envolvidos no processo de ensinoaprendizagem são construídos como na forma como as aulas são conduzidas, visto que os papéis que essa sociedade requer da universidade acabam por acompanhar a efemeridade do tempo, da economia, da tecnologia, da construção do conhecimento, etc., visando atender as demandas do mercado de trabalho.

Entretanto, a universidade ainda se configura como um espaço de formação crítico-reflexivo e consegue manter esse caráter, seguindo um caminho contrário ao da demanda social (PACHECO, 2003).

O atual contexto acaba por influenciar na construção e reelaboração de representações sociais, pois tanto essas representações como as próprias concepções de docência universitária se constituem como dinâmicas, múltiplas, complexas e construídas nas interações sociais (MOSCOVICI, 1978; 2009; CUNHA, 2010; SOUZA, 2010; ALMEIDA e PIMENTA, 2011).

Assim, ao realizarmos uma leitura das transcrições das falas dos docentes, notamos que eles direcionavam seus discursos para dois pontos distintos: o primeiro trata da compreensão de *docência universitária na sua relação com a sociedade*, da responsabilidade formativa e informativa que a academia estabelece com o meio social em geral; o segundo aponta os *problemas recorrentes no universo dessa docência*.

Quanto às compreensões de docência universitária no atual contexto, na sua contínua relação com a sociedade, as falas trazem indícios do compromisso que a universidade tem não apenas com o desenvolvimento de pesquisas como também com a formação integral dos sujeitos que adentram nesses espaços e atuarão como futuros profissionais. É o que observamos nas colocações a seguir.

“[...] se a gente não formar valores, a gente vai ficar uma sociedade perdida. Nos dias atuais, eu acho que a docência, ela vai tomando alguns rumos que são de acordo com a realidade do mundo de forma geral [...] a educação universitária não pode deixar de ter o significado que sempre teve. Acho que a gente tem que ir pela sociedade, chegar lá e criar novas gerações pra que essas novas gerações olhem pra carreira de Física, da Matemática, qualquer carreira universitária de uma forma bem séria [...] Eu acho que a universidade como um todo tem que funcionar meio que conectada com a sociedade, tanto na entrada do indivíduo como na saída [...] O ensino universitário é uma coisa bem complexa eu diria, sabe?! Mas a gente tem que trabalhar para que a universidade seja... que deve à sociedade também. Tudo isso se reflete no final em baixos índices de violência, na sensibilidade das pessoas... tem muita coisa, é muito cheio de coisa, muito cheio de detalhe interconectado. Minha concepção do ensino universitário é uma coisa que forme a sociedade pra ficar mais completa no seu dia a dia [...]” (E1)

“A docência universitária é... ela tá muito ligada ao fato da universidade, de um modo global. Eu acredito que a maioria dos professores tão ligados à parte social, tão ligados à sociedade, embora eles não apliquem isso na sociedade diretamente, mas, assim, a percepção que eu vejo em relação ao professor universitário é que ele tá ligado à parte social.” (E3)

“A docência universitária é... no ponto de vista mais geral, ela é absolutamente essencial para o desenvolvimento da cidadania, para o desenvolvimento da civilidade, melhor do que da cidadania, da civilidade, né?”(E5)

As falas acima registradas revelam o compromisso que a docência e o próprio contexto universitário possuem com a sociedade. Essa responsabilidade atribuída à docência universitária compreende três momentos: inicialmente, na entrada dos sujeitos no espaço

acadêmico, deve-se proporcionar maior formação e compreensão do mundo e suas problemáticas e contextos; em seguida, deve-se devolver esse sujeito preparado para atuar na sociedade a partir das aprendizagens construídas; por fim, deve-se contribuir para o crescimento econômico, social, político e tecnológico dessa sociedade por meio de debates e pesquisas desenvolvidas.

As colocações ainda deixam claro que a docência universitária tem como principal objetivo a transformação do estudante em cidadão, a formação das gerações antigas e futuras, visto que, no momento em que contribuem para a formação crítica dos sujeitos, esses, ao atuarem no meio social em que estão inseridos, colaboram para o esclarecimento de outros atores sociais. Esse “ciclo formativo” passa a ser resposta para as problemáticas sociais existentes, pois uma sociedade mais esclarecida tem “baixos índices de violência, [o que reflete] na sensibilidade das pessoas”, como bem assinala E1.

Assim, as representações de docência universitária no atual contexto em que está configurada indicam novas questões que adentram no próprio espaço universitário, “rompendo” a formação baseada no caráter técnico. Ou seja, a aprendizagem técnica já não oferece subsídios suficientes para que esse sujeito em formação atue na sociedade, pois ela exige saberes que envolvam uma formação ético-cidadã de seus profissionais (CORDEIRO, 2006; DIAS SOBRINHO e BRITO, 2008).

Entretanto, mesmo diante das responsabilidades sociais que a docência universitária assume, na concepção desses professores, visando atender as demandas sociais, ela também sofre consequências e reflexos dessas exigências, ocasionando, assim, no segundo ponto destacado pelos docentes: os problemas recorrentes no contexto da docência universitária. É o que podemos observar nas falas abaixo transcritas.

“[...] meu pai costumava dizer que não se faz mais professores como antigamente. Então, você fazer com que um jovem tenha um ideal de ser professor, isso é difícil hoje [...] eu acho que é uma profissão desvalorizada, que não atrai ainda, mas, como muitos vão para o mercado de trabalho em busca de um bom emprego e não encontram, aí resolvem ser professor e muitas vezes são até é... assim... tristes porque escolheram essa profissão [...]” (E2)

“A profissão ainda tá precisando se tornar mais... talvez assim... tá precisando de uma estabilidade maior de carreira, né?! Assim, as regras têm mudado. No meu concurso, tinha regras de aposentadoria, regras de promoções, também essas... tudo isso foi mudando com um tempo [...] Talvez fosse importante, assim, um estímulo maior é... no sentido de aumentar a massa crítica de pesquisadores [...] Estimulando outras universidades a terem pesquisa, mesmo assim, dando condições mesmo, por exemplo, que professores se dediquem mais à pesquisa do que a outras atividades, abrindo essa margem aí e investindo também em atração de outros professores com experiências mais consolidadas pra que dê seu apoio aqui [...]” (E4)

“[...] é uma coisa muito desgastante ser um professor no Brasil, que tenta fazer a coisa certa, que tenta fazer tudo de alto nível, pesquisa e publicar em periódicos de alto impacto internacional, passar essa mensagem de qualidade pra os alunos e viver

num ambiente que é completamente inóspito e insalubre para esse tipo de comportamento.” (E5)

As colocações acima registradas indicam concepções de docência universitária ligadas ao que é próprio desse contexto, visto que o ensino universitário é colocado diante de um contraste: de um lado, encontram-se as exigências postas a esses profissionais, como publicações, orientações e desenvolvimento de pesquisas, e, ainda, como observamos anteriormente, a formação integral do estudante; de outro lado, não se oferecem condições apropriadas para que as exigências sejam minimamente cumpridas. Dessa forma, a própria docência sofre com a baixa qualidade nas condições de trabalho, questões salariais e de estruturação de carreira, tornando-se, assim, uma profissão pouco atrativa.

Diante disso, observamos que os docentes passam a representar a docência universitária, no contexto e dinâmica das demandas e exigências em que a própria universidade está inserida e constituída (ABDALLA, 2006), ora como uma ação de responsabilidade social na formação dos estudantes, o que resulta em algo gratificante e prazeroso na prática do ensino; ora como uma ação permeada de “percalços” e problemas advindos dessa sociedade, gerando instabilidades, “desgastes” e “desvalorização”, que dificultam essa ação.

Vimos, então, que os conflitos e problemas existentes na dinâmica comunicacional de um determinado grupo – no nosso caso, os docentes universitários das ciências exatas e da natureza – também são responsáveis pela elaboração de representações sociais, uma vez que geram inquietações nos sujeitos desse grupo, o que lhes permite atribuir valores, sentidos e significados a esse objeto, a fim de responderem as suas ansiedades e compreenderem esse mesmo objeto (MOSCOVICI, 1978; 2009; ARRUDA, 2014).

Antes, contudo, de nos encaminharmos para a segunda subcategoria advinda das falas dos docentes, queremos registrar outro questionamento: considerando que esses docentes, inseridos no contexto em que a universidade é constituída, passam a emitir concepções e a representar essa docência – que, por sua vez, é dinâmica e complexa – haverá especificidades e particularidades que, possivelmente, representem os seus contextos de atuação, ou seja, a docência universitária nas ciências exatas e da natureza? Que especificidades e particularidades são essas? Esse questionamento será respondido a seguir.

#### *b) A atualidade da docência universitária nas ciências exatas e da natureza*

Uma vez definidas, por esses professores, as concepções de docência universitária no contexto em que a universidade está hoje configurada, tivemos a necessidade de retomar

algumas inferências às quais chegamos a partir dos questionários, que apontavam especificidades do ensino no campo das ciências exatas e da natureza.

Vimos que essas inferências estavam relacionadas a uma compreensão de docência que destoava, em certo ponto, do que fora apresentado anteriormente, uma vez que abrangia sentidos relacionados ao “domínio dos conteúdos matemáticos”, o “envolvimento com o raciocínio lógico-matemático” e a “relação “concreta/exata” dos conceitos matemáticos”.

Assim, a presente subcategoria pretende aprofundar as concepções reveladas nos questionários, levando agora em consideração os atuais contextos em que esses professores percebem a docência universitária. Essa compreensão torna-se importante, pois, ao direcionarmos o olhar para o nosso objeto de investigação, notamos que, no momento em que o professor passa a representar essa docência considerando o seu grupo de pertença e o contexto que a configura, lida com processos dinâmicos que auxiliam em seu entendimento e prática. Ou seja, ao apontarem a presença de especificidades dessas concepções e práticas, sinalizam representações que caracterizam e firmam a identidade de um grupo, justificando, assim, seus discursos e ações.

Diante do exposto, ao analisarmos as falas dos docentes entrevistados, percebemos a presença de três fatores que indicavam particularidades da docência nas ciências exatas e da natureza: o primeiro está associado ao *preparo necessário desse professor para atuar no campo das ciências exatas e da natureza*; o segundo, ao *preparo e à dedicação necessários ao estudante dos cursos de ciências exatas e da natureza*; e, por fim, o terceiro, à *contínua relação que este campo possui com a pesquisa*.

No que diz respeito ao preparo necessário desse professor que atuará no campo das ciências exatas e da natureza, percebemos que os docentes apontam o conhecimento aprofundado no assunto associado ao preparo e a muita dedicação, como revelam as falas abaixo transcritas.

“[...] é fundamental uma pessoa que segue ou que trabalha nessa área de ciências naturais e exatas, tem como foco a observação da natureza e tem como foco muita dedicação, porque os modelos, as coisas que ele escreve, ou que tentam descrever aquilo que a gente observa, são modelos que requer muito esforço, muito dia a dia em cima dele, pra você conseguir chegar em um entendimento, em alguma coisa [...]” (E1)

“Eu acho que o conhecimento. Sabe por quê?! Porque, quando a gente começa a dar aula na universidade, né?... Você, uma pessoa experiente, você se depara com muitas perguntas dos alunos, perguntas que, com um tempo, você se dá conta que se repete, eles sempre têm algumas dúvidas semelhantes, mas, quando você tá na primeira vez, você tem que tá preparado pra responder as questões deles. Aí vem o negócio da preparação. Meus alunos do doutorado, eles vêm e me perguntam e, com a minha preparação, o estudo, é importante para eu responder ‘Ah, não! Eu sei fazer isso’. E na graduação é a mesma coisa, os alunos sempre estão com aquelas

pegadinhas ‘Professor, mas que passaria se fosse assim, que passaria...’ E tem que ter o conhecimento. O professor universitário, se não tiver... e já vi o professor universitário perder muita credibilidade se não souber responder [...]’ (E6)

Mas também a docência universitária nas ciências exatas e da natureza é marcada pela ausência de didática dos professores, apontando práticas distantes do processo de ensino aprendizagem, pautadas na repetição e memorização dos conteúdos. É possível verificar isso nas falas abaixo transcritas.

“[...] a grande parte dos professores da área de exatas, eles não têm, digamos, na sua índole, o que o professor precisa ter, porque eles são pesquisadores, a grande maioria, eles não são professores. Eles não se preocupam com a didática. Eles não se preocupam com o aprendizado. Eles se preocupam em transmitir conhecimento e isso não é ensinar. Então eu acho que esse é um grande problema da área de exatas em todo o mundo, não só aqui na UFPE, no Brasil, em todo o mundo. Os professores, eles são pesquisadores, então os alunos sempre dizem: ‘Os professores da área de exatas são sempre em cima do salto, eles se acham muito superiores aos alunos’. E isso transmite ao aluno uma distância. Então, conseqüentemente, uma dificuldade no aprendizado e como isso vem desde o colégio, porque os professores de matemática em geral são detestados pela maioria dos alunos do ensino médio e aí eles não têm uma boa base. Eles já não tiveram uma boa didática de ensino dos professores do ensino médio e chegam aqui, na universidade, no sonho de encontrar melhores professores, vai encontrar ótimos pesquisadores, mas péssimos professores do ponto de vista da didática. E isso é uma coisa comprovada por pesquisa, que um dos maiores problemas que os alunos falam dos seus professores é a didática e que os professores não se preocupam com isso [...]” (E2)

“[...] Outra especificidade que é muito difícil, eu acho, de ser entendida e acessada por pessoas de outras áreas, especialmente, no magistério superior, de nível já de fim de graduação, é um tipo de perícia, um tipo de habilidade que é preciso que o aluno tenha, e independência, ela também é desenvolvida pela variedade de professores que ele tem. Professores menos paternos e professores mais paternos, professores menos didáticos e professores mais didáticos, porque, no nível desse, não é possível exigir que todos os professores tenham uma didática maravilhosa, uma pedagogia refinada, né?! O cara, se ele é a maior autoridade em Ótica Quântica da América Latina, ele não pode ser preterido num curso de pós-graduação, simplesmente porque ele não tem uma didática tão boa. Os alunos vão ter que, reconhecendo o conhecimento notório, a sua... o grande brilhantismo naquela área, e se submeter a algumas deficiências da pessoa de passar o conhecimento e tentar vencer isso e ter acesso às qualidades daquele professor, entende?! Então eu acho que isso também faz parte do aprendizado do físico completo, entende?! Ele ter uma variedade de professores. Aquele grande cientista que não é um bom professor, um bom professor que é um bom cientista e não tão brilhante como aquele outro, entende?! [...]” (E5)

Por ser considerado um campo “árido e frio” (E2) ou, como “o nome já tá dizendo, exato, então, com caráter objetivo” (E5), o campo das ciências exatas e da natureza já carrega representações que acabam por orientar perfis de docência associados ao rigor, às exigências e à dedicação, visto que os conteúdos inseridos nesse campo não estão associados ao “subjetivismo”, mas à exatidão dos resultados, como coloca ainda um docente:

“[...] você precisa cobrar os conteúdos como eles são, não como o aluno acha que é, por mais interessante que possa ser a resolução dele. Se estiver errada, está errada, né?! Então isso é uma especificidade da nossa ciência, porque, se a pessoa tá estudando uma área mais, digamos assim, com mais espaço à subjetividade, ele pode

falar algo que não está nos cânones e, mesmo assim, ser valorizado e ser aprovado. Se o estudante falar o que não está nos cânones da Física, ele não vai ser reprovado imediatamente. Se ele provar que tá tudo errado, ele vai ganhar o prêmio Nobel, tá certo?!". (E5)

Dessa maneira, ao direcionarmos nossa atenção para as falas dos docentes, percebemos a presença de representações que ratificam as concepções reveladas nos questionários, pois, no momento em que a docência universitária no campo das ciências exatas e da natureza é considerada pela comunidade que a constitui como uma área que prioriza a objetividade e exatidão dos conteúdos, legitimam-se um perfil e uma identidade desse grupo que acabam por atribuir-lhes características peculiares, como o conhecimento aprofundado do assunto e muita dedicação e preparo para dar conta da gama de informações dessa área. Isso nos reporta a Abdalla (2006), para quem a identidade de um grupo é resultado das representações construídas e legitimadas na dinâmica das relações presentes nas ações e intenções que caracterizam a profissão e a pertinência no grupo.

Por outro lado, o caráter didático no processo de ensinoaprendizagem é preterido, uma vez que os conhecimentos específicos são mais numerosos e assumem maior importância para os docentes. Cabe, assim, ao estudante preencher as lacunas didáticas deixadas pelos professores e, por meio de muita dedicação, dar conta das aprendizagens dessa área.

Como podemos notar, a responsabilidade didática acaba sendo transferida para o estudante, uma vez que este precisa, muitas vezes, sem esse apoio do docente, construir os conhecimentos necessários à sua formação. Essa constatação nos remete ao segundo aspecto dessa subcategoria, o qual se refere à preparação e à dedicação necessárias ao estudante dos cursos de ciências exatas e da natureza.

Percebemos que não apenas esta, mas também outras responsabilidades são atribuídas a esses estudantes: a culpa pela não aprendizagem, a falta de base dos conhecimentos matemáticos advinda da escola básica, a falta de educação desses estudantes, o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da autocrítica matemática, e a dedicação aos estudos. Isso é apontado nas falas transcritas a seguir.

"[...] você tem que induzir a pessoa, você tem que mostrar pra pessoa que é dedicação, dedicação mesmo, se a pessoa não passa muito tempo dedicado àquilo ali, não chega a canto nenhum, sabe?! [...]" (E1)

"[...] você tem que fazer milagre, porque o aluno vem com um déficit muito grande de conhecimento, muito grande, e como é que você vai vencer esse buraco entre o que ele sabe o que deveria saber, se você tem um monte de coisa pra ensinar? [...] Eu acho que é uma coisa que tá na formação do aluno, que eles são mal-educados, que... o professor é uma autoridade na sala de aula e você não pode chegar atrasado, você não pode sair antes da aula acabar, isso tudo que os alunos fazem numa boa e não acham nada demais, e eu vivo reclamando [...]" (E2)

“[...] É importante o aluno ter também autocrítica, tá certo?! Porque a gente trabalha muito com... O desenvolvimento da matemática é lógico, então são várias argumentações que é preciso que o aluno, que a gente e o aluno, que a gente transmita para o aluno a necessidade de sempre tá fazendo uma autocrítica daquilo que tá fazendo, entendeu? Então isso é uma coisa que é bem típico da nossa área [...] quem senta em casa pra estudar e fazer os exercícios e realmente aprender é o aluno, entende?! [...]” (E4)

Percebemos, nas colocações acima apresentadas, que os docentes acabam por eximir-se, parcialmente, da responsabilidade pelo ensino, justificando-se pelos inúmeros conteúdos de que precisam dar conta durante o curso. Assim, a maior parte desse processo de aprendizagem cabe ao estudante, que precisa “fazer os exercícios e realmente aprender”, como apontou o entrevistado E4.

Essas falas confirmam as inferências de Becker (2012). Segundo esse autor, os docentes das ciências exatas atribuem uma parcela da responsabilidade pelas deficiências de aprendizagem aos estudantes, chamando a atenção para o fato de que “não basta o aluno ter predisposição, é preciso que os professores melhorem para que se superem as dificuldades de aprendizagem” (p. 154).

Ainda em relação a essa discussão, observamos que as representações que apontam as especificidades de um grupo sobre um dado objeto, também, são responsáveis por validar, difundir e concretizar, ao longo da trajetória, características que identificam esse grupo. Ou seja, no momento em que a docência nas ciências exatas e da natureza firma uma identidade associada a representações ligadas ao rigor, muita dedicação e ausência de didática, os docentes e, conseqüentemente, os estudantes pertencentes a esse grupo primam por defender, propagar e confirmar tais sentidos e significados, pois “cada um aprende do grupo, uma arte de fazer, de comportar-se e de sentir-se [...] Os membros do grupo social se põem a funcionar de maneira unida, numa espécie de consenso vital” (JODELET, 2005, p. 353). Isso explica o porquê de essas especificidades permanecerem arraigadas, mesmo diante das novas demandas que constituem a universidade na atualidade.

Além disso, percebemos que os docentes também caracterizavam como particularidades da docência nas ciências exatas e da natureza a relação contínua com o desenvolvimento de pesquisas, uma vez que compreendem a existência de uma relação direta com a observação de experimentos e da natureza. Tais inferências podem ser comprovadas nas seguintes falas.

“Quando você faz as ciências naturais, a parte específica é você induzir o estudante à observação da natureza [...] Então essa parte da observação da natureza é uma coisa que caracteriza muito o conteúdo dos nossos programas de forma geral [...] Tem um lado experimental. Por exemplo, na hora de ensinar, a gente tem que induzir o

estudante a fazer o experimento, senão ele vai estar descrevendo uma coisa na cabeça deles... por isso que eu falo que a observação é fundamental, a observação da natureza. Toda aquela coisa que a gente vai falar ali na aula tá no dia a dia, tá em tudo, tá nas coisas. Isso é o mais específico que eu vejo [...].” (E1)

“Então, assim, eu acho que os professores da área das ciências exatas são professores ligados realmente à academia. (*Pergunto: Então os professores das ciências exatas são mais preocupados com a pesquisa, com o investimento dessa ciência, com o investimento dessa pesquisa?*) Sim, com o desenvolvimento da ciência, né?! Dentro da tecnologia.” (E4)

Essas colocações dos professores apontam novamente a presença da pesquisa como algo específico que representa essa docência, contudo passamos a entender aqui a origem dessa compreensão desses profissionais, que acaba por justificar essa representação. Percebemos que, devido ao caráter de observação da natureza e dos fenômenos nela presentes, própria desse campo, passam a orientar práticas ligadas à pesquisa, uma vez que esta possibilita lidar com os experimentos visivelmente manipulados e, possivelmente, não obteriam o mesmo resultado de aprendizagens se fossem utilizadas outras práticas, como aponta o docente E1, ao se referir ao ensino a distância:

“[...] hoje em dia se trabalha muito com o ensino... tem um jeito de ensinar, chama-se ensino a distância, dada algumas situações que eu defendo porque eu sei que há muitas realidades em diferentes lugares do país em que dá à pessoa a possibilidade de estar com o professor. Chega um ponto em que há uma barreira, sabe?! Então, se você não tiver na frente, um professor mostrando, é complicado, entende?! Fazendo experimento pra você, mostrando as coisas pra você, dificilmente, num vídeo vai levar tudo aquilo que você precisa.”

Contudo, notamos que a prática da pesquisa não está dissociada da prática do ensino em sala de aula, mas também envolve a própria formação desse docente. O desenvolvimento da pesquisa marca uma característica da docência universitária nas ciências exatas e da natureza, visto que contribui para o desenvolvimento dessa ciência. A pesquisa assume, portanto, representações associadas à formação docente, pois esse profissional precisa pesquisar para se manter atualizado, visando ao desenvolvimento da ciência e prática de ensino. Cientes disso, passamos a compreender o porquê de a pesquisa estar presente desde a escolha pelos cursos das ciências exatas e da natureza até a permanência desse profissional na docência universitária.

Ao retomarmos as questões que deram origem ao debate dessa segunda categoria no que diz respeito às concepções de docência universitária e, desta, no campo das ciências exatas e da natureza, no atual contexto em que a universidade se constitui como espaço de ensino e formação, observamos que os docentes compreendem que a docência universitária não pode ser vista como um espaço apenas de formação técnica, pois as demandas sociais

requerem desses professores uma formação integral dos estudantes que atuarão como futuros profissionais.

Essas práticas e concepções de ensino, por sua vez, resultam na própria melhoria da sociedade com pessoas mais esclarecidas e diminuição do índice de violência. Contudo, esses professores percebem que a própria sociedade não reconhece a importância dessa docência, ocasionando, assim, a não valorização da profissão, salários e estruturação da carreira em níveis baixos.

No entanto notamos que, ao especificarem o campo das ciências exatas e da natureza, as concepções mudam, visto que essa área, por si só, já abarca representações que, ao longo da história, foram confirmadas e legitimadas por seu grupo por meio da comunicação, sendo assim difíceis de serem rompidas (JODELET, 2005). Dessa forma, por essa área ser entendida como algo “frio”, “exato”, esses docentes desenvolvem práticas de ensino pautadas na “exatidão”, “objetividade”, “muita dedicação e conhecimento”, e apontam a presença de “carências didáticas”. O estudante, por sua vez, é responsável, a partir da dedicação, por “fazer os exercícios e realmente aprender”, como declarou o docente E4.

Essa dualidade nos conduz à possível compreensão de que, apesar de essas representações circularem entre o tradicional e práticas construtivistas nos discursos, ao voltarmos à atenção para o cotidiano dessa docência, as práticas tradicionais ligadas às concepções de ensino permanecem enraizadas nas falas dos sujeitos, confirmando, mais uma vez, o possível lugar dessa concepção como o situado no núcleo central da representação.

Nesse debate, novamente nos colocamos diante de alguns questionamos: se as concepções de docência acabam por sofrer alterações a depender do contexto que os docentes tomam como ponto de referência, como ela está constituída na prática desses profissionais? Ou, ainda, como esses docentes percebem suas práticas?

Tais indagações resultaram em respostas que deram origem à próxima e última categoria sobre a qual discorreremos a seguir.

#### **4.3.3. Representações sociais quanto ao ser professor universitário (“um bom professor”)**

Retomamos, inicialmente, Moscovici (1978) e Jodelet (2005) para lembrarmos o caráter orientador de discursos e práticas próprios da dinâmica das representações, uma vez que estas constituem e são constituídas nas relações e cotidianos sociais.

Assim, ao encaminharmos a presente discussão para a análise das práticas dos docentes participantes da pesquisa, buscamos entender como a docência universitária é percebida a partir do olhar introspectivo dos sujeitos. Ou seja, como as concepções de docência estão materializadas na prática a partir dessa percepção dos professores. Essa busca teve a intenção de colaborar com as inferências decorrentes da análise dos questionários, nos permitindo perceber se houve, ou não, alteração de concepções e se as representações permaneciam consolidadas nas falas dos sujeitos sobre suas práticas.

Para dar conta do proposto nesta categoria, duas perguntas foram lançadas aos docentes relacionadas à autoavaliação da própria prática enquanto professor: a primeira tratava de uma autoavaliação direta, ou seja, o docente realizava uma avaliação de sua própria prática; e a segunda, da maneira como esses professores percebiam a avaliação de seus estudantes sobre essas práticas.

Julgamos essas questões necessárias por levarmos em conta o aspecto funcional das representações sociais na “elaboração de comportamentos e [na] comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Entendemos, então, que, no momento em que os sujeitos comunicam suas práticas, passam a revelar as representações nelas contidas. Todavia, em nossa investigação, notamos que esse foi um momento que gerou certo desconforto nos docentes, mas os deixamos livres em suas respostas a fim de que se sentissem à vontade para expressarem-se sobre o assunto. Destacamos ainda que, em certos momentos, as perguntas foram reformuladas como estratégia de estímulo à participação dos entrevistados.

Após sucessivas leituras, sistematizações e análises dos materiais, observamos que as falas dos docentes encaminhavam-se para uma percepção de suas práticas associadas à *concepção de “um bom professor”*. Essa observação originou uma única subcategoria da qual trataremos a seguir.

#### a) *“Um bom professor”*

A percepção dos docentes a respeito de suas práticas a qual deu origem a esta subcategoria se fez presente de maneira unânime nas falas dos participantes. Mesmo quando solicitados a discorrer sobre as possíveis avaliações dos estudantes, sobre suas práticas da docência, percebíamos que as colocações retornavam à compreensão de “bom professor” como aquele que possui, ou busca desenvolver, boas práticas e alcança bons resultados com seus estudantes. Dessa maneira, distanciavam-se, até certo ponto, das concepções

historicamente construídas que caracterizavam o “bom professor” das ciências exatas como “aquele que reprova” (PENNA FIRME, 1994; SOUZA, 2003 e MELO, 2007).

Essas concepções de “bom professor”, reveladas pelos docentes, são justificadas a partir de três argumentos: o primeiro está apoiado no *gosto pela atividade da docência*, apontado tanto pelo olhar dos docentes como pela procura dos estudantes; o segundo, por sua vez, tem como base a *preparação desse docente* associada às experiências e às reflexões sobre essa prática; e, por fim, o terceiro argumento está fundamentado na *relação que esses docentes estabelecem com os estudantes*.

No que diz respeito ao primeiro argumento, os docentes justificam serem “bons professores” por terem desenvolvido o gosto pela prática do ensino, como apontam as falas a seguir.

“[...] Depois de eu ter entrado aqui, depois de ter passado um tempo dando aula em Cuba, eu um dia me peguei, eu mesmo, dizendo pra mim mesmo: ‘não sabia que eu gostava tanto de ensinar’. Mas isso eu aprendi depois. Eu não sabia que... Eu sabia que gostava de transmitir, mas não sabia que eu gostava de ensinar, sabe?! [...] Eu me sinto realizado, sabe?! O melhor é a gente se sentir bem onde a gente está, é gostar do que a gente faz, e, se os outros gostarem do que a gente faz, então é ótimo, é uma novela mexicana.” (E1)

“Bem, quanto à satisfação, assim... Eu acho ótimo, recomendo, tá certo?! Não, é... Eu acho um emprego assim, que tem uma importância grande, apesar do reconhecimento às vezes não acompanhar a importância, mas é uma importância muito grande para a sociedade. Eu acho, nos seus vários aspectos, o ensino, a pesquisa, a extensão, muito válido. Eu. Pessoalmente. me sinto muito bem trabalhando nessa... como professor universitário, né?! [...]” (E4)

Observamos mais uma vez a presença do gostar da docência nas falas dos sujeitos como algo que caracteriza suas práticas. Essa constatação ratifica as inferências a que chegamos quando discorremos sobre a primeira categoria de análise das entrevistas referente ao gosto pela docência despertado e construído no cotidiano das práticas como justificativa da permanência dos professores nas atividades de ensino, pois eles apontam para o gosto associado aos resultados dessa docência refletidos na formação dos estudantes e na própria relevância social. Isso é bem colocado pelo docente E1, ao dar continuidade a sua fala.

“[...] E ensinar é uma coisa que, quando você encontra uma turma em sala de aula, você encontra muitas personalidades, outras que são um pouquinho mais demoradas, pessoas que são mais eficientes, mais rápidas, mas tem pessoas que são mais demoradas, mas são muito eficientes, que quando pegam, pegam, sabe?! Então, atingir todo esse público aí é complicado [...]”

O gosto pela docência, desenvolvido na dinâmica dessa prática, passa a ser entendido como algo que o professor aprende e desenvolve no decorrer das experiências vivenciadas em seu cotidiano. Contudo, essa percepção do gostar também está presente nas falas dos docentes ao fazerem referência à procura dos estudantes pelas disciplinas lecionadas por esses

profissionais, à participação na aula e às homenagens feitas. Essas considerações podem ser notadas nas falas a seguir.

“Eu acho assim, alguns repetem, né?! (*fazendo menção aos alunos que cursam mais de uma disciplina com o mesmo professor*). Eu já tive alguns alunos que fizeram três ou quatro cursos comigo, né?! Eu também, em alguns momentos... Por exemplo, teve um período que eu tava muito ativo na pós-graduação, então, como os alunos são poucos, aí a tendência de se repetir é maior, né?! Mas, assim, eu já tive algumas repetições e, assim... uma procura de alunos pra que eu lecionasse uma disciplina, tá certo?! Pedindo disciplinas [...] Eu percebo que eles gostam do fato de que a participação é estimulada e que tem uma abertura que sempre estou fazendo. Quando eu noto que estão muito calados, eu começo a fazer perguntas, né?, pra trazê-los. Então, eles acham isso positivo[...].” (E4)

“[...] ano passado, eu fui homenageado por uma turma, aí eu não sabia o que fazer, dizer. Poxa! Porque você... Isso aqui é um trabalho, eu vejo assim, como um trabalho. Então eu tô aqui todo dia, eu venho todo dia, porque é um trabalho, apesar de não dar aula, eu faço pesquisa, eu faço outras coisas. Quando tô com meus alunos, eu converso, passo pra eles a experiência. Eles... Eu acho que eles gostam porque me escolheram pra... Eu fico tão sem graça, entendeu?! Eu fiquei muito sem graça, que a turma assim... chegou a citar meu nome, entendeu?! [...]” (E6)

Novamente percebemos, a partir das colocações aqui apresentadas, a presença do olhar do outro na legitimação das práticas. Ou seja, a concepção do “bom professor” não é apenas apontada pelo sujeito/grupo que fala, mas é confirmada pelas atitudes e discursos de outros grupos, no caso, os estudantes. Outra vez é percebida a importância desse sujeito social na constituição da comunicação entre os indivíduos na sociedade e na “mediação” da relação que o grupo cria com o objeto (TRINDADE, SANTOS e ALMEIDA, 2011; WOLTER, 2011). Nesse sentido, a partir da percepção desses professores, no momento em que os estudantes confirmam o gosto pelas práticas dos docentes, acabam por legitimar tais práticas e as representações nelas incutidas.

Contudo, verificamos que, ao fazerem referência à percepção dos estudantes sobre esse gostar, os docentes a associavam diretamente às práticas presentes no cotidiano da ação, como o preparo profissional da docência e as relações que esses professores estabelecem com seus estudantes. Isso revela que, quando os professores passam a investir na formação e desenvolvimento da docência e a construir relações com os estudantes, têm, como resultados, a reciprocidade e a confirmação de suas práticas por esses educandos, demonstrada por meio da procura por cursos ministrados por esses profissionais, da participação em aulas e das homenagens.

Tais colocações associadas à preparação e às relações com os estudantes direcionaram-nos para os dois próximos argumentos que, mesmo sendo compreendidos em sua interação mútua e dinâmica, são importantes serem analisados separadamente.

A preparação do professor é apontada como uma ação contínua, construída no cotidiano das práticas e aperfeiçoada com a experiência, com a análise dessas práticas e a superação de deficiências pedagógicas, como apontam as seguintes colocações.

“[...] muito pior do que amanhã, mas muito melhor do que antes. Então, tô trabalhando pra cada vez ser melhor, sabe?! Eu foco, sabe?! Uma coisa que não sai é foco [...] a qualidade da aula a gente sempre tenta melhorar [...]” (E1)

“É... Eu ando assim me perguntando muito como eu deveria é... hoje melhorar, na didática, para fazer com que os alunos se interessassem mais por aquilo que eu tô querendo ensinar, a disciplina que me deu para ensinar, e eu não sei hoje, considerando a nossa área, como usar a *internet* para essa modernidade. Eu sempre digo que eu não posso ensinar do jeito que eu aprendi, porque as pessoas são muito diferentes hoje, diferentes na forma de ver a vida e diferentes no seu conhecimento, né?! Então, se eu soubesse aproveitar um pouco mais o que já existe de disponível no termo de didática de ensino, dessa coisa através da *web*, talvez eu pudesse ser melhor avaliada pelos alunos. Então, isso é uma crítica. Eu tô tentando fazer isso, né?! [...]” (E2)

“Eu acho que é um aprendizado constante. Quando você entra numa sala de aula, eu acho que você tem que pensar em termos de melhorar o teu desempenho. Então, tanto você aprende com os alunos como você ensina. Então, assim... eu acho assim, que a ideia que eu me vejo é assim, aprendendo com eles. Então, cada vez que eu ministro a disciplina, eu me vejo aprendendo melhor, vendo detalhes que eu não vi [...]” (E3)

As falas acima revelam que a percepção de “bom professor” está associada ao preparo e à dedicação desses sujeitos no sentido de melhorarem suas práticas de ensino. Percebemos que, a partir do momento em que esse docente reflete sobre a importância de melhorar suas práticas, passa a compreender a dinamicidade em que se constitui a relação do ensino com a aprendizagem, como bem coloca o docente E2:

“Quando a gente é muito velho na tarefa que faz, a gente sempre diz: ‘Eu sempre fui um bom professor, então eu vou continuar’. Mas, se você tá ensinando do mesmo jeito que há 20 anos atrás, 30 anos atrás, então você não é um bom professor, porque você não se modernizou.”

Essa fala indica a presença de concepções sobre a docência universitária, associadas ao caráter múltiplo e dinâmico em que ela se constitui. Isso confirma as inferências de Souza (2010), que apontam esse caráter dinâmico e múltiplo da docência, chamando a atenção para a necessidade de os professores estarem constantemente revendo suas concepções e práticas. Contudo, compreendemos, como já apontam os resultados analisados na categoria anterior, que rever essas concepções e práticas não é, necessariamente, a garantia de transformá-las, uma vez que há a presença de representações social e historicamente construídas que são fundamentais para legitimar pensamentos, discursos e ações.

Faz-se necessário, então, trabalhar primeiramente tais representações, romper com determinados paradigmas que norteiam a docência universitária no contexto em que ela está constituída – no caso deste estudo, o campo das ciências exatas e da natureza –, para que se

comece a construir ressignificações dessa docência. Essa tarefa é difícil de ser realizada, pois, como coloca Jodelet (2005), trata-se de rotulações social e historicamente estabelecidas e aprovadas pelos sujeitos que pertencem ao grupo por se tratar de “comportamentos que obedecem a expectativas normativamente reguladas segundo às necessidades da comunidades” (p. 147). Nessa perspectiva, chamamos a atenção para a importância das ações de formação didático-pedagógica, visto que são esses espaços de formação e a interação e comunicação com os pares que possibilitam os docentes estarem ressignificando suas práticas (RAMOS, 2010; CORDEIRO e RAMOS, 2013).

Por fim, como já antecipado, a compreensão de “bom professor” também apontou como argumento que a confirma as relações entre professor e estudantes, construídas no contexto da docência. Tais conclusões estão presentes nas falas a seguir.

“[...] em geral, tenho um relacionamento bom com meus estudantes, e... a gente faz um belo time, eu diria, sabe?! Ensino cada dia os mesmos estudantes, acho que não são diretamente os mesmo estudantes. Eu ensino a dizer bom dia, brincar, perguntar coisas do nada e eu sei que essas coisas ficam na cabeça da pessoa, mas, sobretudo, de ser um amigo. Então a gente faz um belo time [...]” (E1)

“[...] eu tento passar a experiência pra eles de vida e conhecimento também, claro, mas às vezes eu converso muito com eles, explico as coisas, passo a experiência de vida, experiência de prova. Talvez seja o que eles gostem, né?! [...]” (E6)

Contudo, notamos que essa relação é percebida pelo professor não apenas positivamente, mas também negativamente. O aspecto negativo está associado à não ocorrência de participação, visto que isso compromete a qualidade dessa docência, como aponta o docente E2.

“[...] eu acho que a retroalimentação do professor pelo interesse do aluno está pior, porque o aluno tá desinteressado e isso na média, não vou dizer que a maioria, mas uma grande parte [...] o melhor professor é aquele que cresce com o interesse dos alunos e, se os alunos não são interessados, o professor se acomoda. Aí vai dar aula e ninguém discute, ninguém pergunta, chega atrasado, falta, não sei o quê. Desanima qualquer um, né?! Então, eu procuro animar os meus alunos de todas as formas que eu posso pra que eles não falem, pra que eles se interessem, mas isso não é tão fácil [...]” (E2)

As falas dos docentes indicam que a relação professor-estudantes é primordial para que ocorra a “tarefa pedagógica”, como afirma Trindade (2010). Isso é que justifica o gosto pela docência, tanto dos professores como dos estudantes. Entretanto, no momento em que essa relação não se estabelece ou é rompida, ocorre um possível “fracasso” da ação desses docentes, uma vez que não conseguem “prender a atenção” desses estudantes e, por isso, não são considerados “bons professores”, como coloca E2: “o melhor professor é aquele que cresce com o interesse dos alunos e, se os alunos não são interessados, o professor se acomoda”.

Podemos, então, inferir que as concepções de “bom professor” estão diretamente associadas às relações construídas cotidianamente por esses profissionais no contexto da atividade docente, pois, no momento em que alcançam os objetivos didáticos propostos, a “tarefa pedagógica”, a representação de “bom professor” é confirmada, contudo, ao perceberem que os objetivos não foram alcançados, compromete-se essa concepção que, para ser recuperada, exige do docente mais empenho e preparo a fim de estimular a participação e frequência dos estudantes, e recuperar o conceito de “bom professor”.

Diante do exposto, observamos que a percepção de “bom professor” defendida pelos docentes remete a uma representação difundida nos anos 70 do século passado, que, conforme Rocha (2014), fazendo referência aos estudos de Leite (2003), indica a ação e preparação do professor a fim de prender a atenção e motivar a participação dos estudantes, ou seja, o professor se empenha em preparar sua aula e, quando alcança “bons resultados” (essa atenção) com seus estudantes, é confirmado por ele próprio e pelos outros como “um bom professor”.

Nesse debate, percebemos que as representações de docência universitária, apreendidas na análise das entrevistas, revelam que os professores das ciências exatas e da natureza adentram nesse campo por razões que estão distantes da prática do ensino – “pesquisa”, “curiosidade”, “carreira acadêmica” –, contudo percebem que, o contexto e as concepções que circulam nesse campo exigem desses profissionais conhecimentos e formação que os direcionem para as atividades da docência – “a vantagem salarial era muito menor, então era preferível você investir numa carreira acadêmica do que entrar numa carreira do mercado de trabalho”, “e, quando você vai fazer o Mestrado, a tendência já é a docência, não tem como”.

É no cotidiano das práticas que os docentes revelam o gosto pela docência, voltando-se, assim, para a construção e aprendizagem da profissão. Dessa forma, desaparecem as representações ligadas ao “dom”, “amor” ou à “vocação”, socialmente confirmadas nessa profissão – “[...] ‘não sabia que eu gostava tanto de ensinar’, mas isso eu aprendi depois, eu não sabia que... eu sabia que gostava de transmitir, mas não sabia que gostava de ensinar”.

Dessa maneira, esses docentes apontam a necessidade de construção de uma identidade e profissionalidade docente, uma vez que a docência universitária reúne conhecimentos próprios que caracterizam essa profissão, a qual não requer apenas características técnicas, mas também didáticas e éticas (BAZZO, 2007; RAMOS, 2010).

Para esse grupo de profissionais, a docência universitária tem como objetivo a relação com a sociedade por meio do “desenvolvimento de pesquisas” e da “formação dos futuros profissionais”, contudo essa formação vai além do caráter técnico, pois compreende também a “ética” e “cidadania”. Dessa maneira, tais compreensões acabam por se tornar princípios e valores desses profissionais no exercício da docência universitária.

A essa altura de nosso estudo, vemos a necessidade de levantar a seguinte questão: o que os dados até aqui analisados apontam em relação às representações de docência universitária por esse grupo que, historicamente, já possui uma carga de representações as quais foram, e ainda são, confirmadas tanto pelos sujeitos que compõem esse grupo – professores e estudantes –, como por sujeitos externos que passam a legitimar essas práticas e discursos, tornando-as quase que impossíveis de serem rompidas? Essas representações foram sistematizadas e estão organizadas no tópico a seguir.

#### **4.4. Para onde apontam os resultados?**

Para Moscovici (1978, p. 26), “[...] uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime [...], ela produz e determina comportamentos.” Essa afirmativa nos indica a importância que os discursos e as práticas assumem na dinâmica da comunicação e na construção de representações sociais sobre um determinado objeto.

Ao nos depararmos com a proposta da presente pesquisa, **as representações sociais de docência universitária por professores das ciências exatas e da natureza**, e diante das colocações e análises dos questionários semiprojetivos e das entrevistas semiestruturadas, notamos como as falas, expressões utilizadas, sentimentos associados à docência, o compartilhamento de práticas no dia a dia, puderam nos revelar as possíveis concepções que norteiam o universo simbólico no contexto de vivência desses sujeitos.

Dessa maneira, este tópico pretende debater como os sentidos e significados desses docentes, sistematizados e analisados até então, estão organizados e apontam representações sobre a docência universitária. Contudo, faz-se necessário destacar que o grupo do qual falamos possui, em suas raízes sociais e históricas, características que lhes são próprias e que foram aqui resgatadas, a fim de conhecermos as possíveis origens e bases que justificam tais representações.

Assim, ao direcionarmos a nossa atenção para os resultados analisados, percebemos que a docência universitária se constitui em um campo que assume características próprias do perfil de um curso, tornando-se assim um objeto próprio do grupo. Essa apropriação e

caracterização passam a ser confirmadas pelos sujeitos desse grupo e, em determinadas situações, reconhecidas e legitimadas por outros grupos e pelo meio social, visto que o comportamento e o discurso do grupo passam a identificá-lo no meio em que ele está inserido (JODELET, 2005).

Dessa maneira, reportamo-nos a Zabalza (2004), para quem o caráter da universidade é complexo e múltiplo, ou seja, não há uma uniformidade nos espaços acadêmicos. Os cursos assumem perfis e identidades próprias, construídas e determinadas ao longo da história, o que, por sua vez, identifica os sujeitos que ali estão inseridos, a maneira como convivem com os problemas, seus grupos, suas falas, suas condutas.

Diante disso, chamamos a atenção para a necessidade de uma formação continuada pedagógica que possa debater aspectos amplos da docência universitária, mas que também compreenda e considere as características próprias de cada curso, uma vez que esses possuem peculiaridades, lacunas e práticas específicas. Dessa forma, será permitido aos docentes, no contexto em que eles estão inseridos, perceberem suas ações e comportamentos para, por meio de reflexões, na comunicação e troca entre os pares e no cotidiano, poderem ressignificá-las (SOARES e RIBEIRO, 2008; RAMOS, 2010; CORDEIRO e RAMOS, 2013).

A presente investigação nos possibilitou constatar ainda que a inserção na docência universitária por esses professores ocorre a partir do desenvolvimento de atividades de pesquisa e da busca por uma estabilidade na carreira. Esses elementos o mercado de trabalho não oferece, ou oferecem muito pouco, para os egressos da graduação, o que leva esses profissionais a investirem na formação acadêmica em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Isso justifica o pouco interesse desses sujeitos em se dedicarem a uma formação de caráter pedagógico-didático, necessária para a atuação na docência, visto que as atividades de pesquisa demandam maior tempo e dedicação desses profissionais, pois, apesar de reconhecerem que a docência universitária constitui-se na articulação entre ensino, pesquisa, extensão e gestão, veem na pesquisa a oportunidade de desenvolvimento da carreira, por meio da progressão, da contribuição para o desenvolvimento da academia e da sociedade em geral, e na atualização dos conhecimentos, elementos que os auxiliarão no contexto em sala de aula.

Tais representações estão pautadas nas concepções construídas, pela História, sobre matemáticos, físicos, químicos que, por meio de pesquisas, realizaram descobertas científicas e contribuíram para o avanço da sociedade (BOYER, 2003). Concomitantemente a isso, percebe-se, no atual contexto em que o país se encontra, uma preocupação com os avanços tecnológicos voltados às ciências exatas e da natureza no sentido de ganharem *status* na

conjuntura social global, visto que o desenvolvimento de pesquisas num país garante-lhe a situação de “país desenvolvido”, o que justifica os altos investimentos nessa área.

No momento em que há um maior investimento em atividades de pesquisa, há, conseqüentemente, uma maior dedicação a essa atividade. Dessa maneira, os docentes percebem a importância que sua profissão assume no crescimento do seu país, estabelecendo, assim, uma relação intrínseca com a sociedade, que, por sua vez, espera desses profissionais e deposita neles a expectativa quanto a esse crescimento.

A prática da docência, diante disso, passa a ser construída no contexto da ação, justificando, assim, o “aprender a profissão”. São as retomadas de memórias das vivências enquanto estudantes, a observação de outros professores, as comunicações sobre a prática, as experiências com a docência exercidas na graduação e na monitoria que auxiliam na constituição de suas ações (ARAÚJO, 2005; CAMPELO, 2011; ROCHA, 2014). Tornam, assim, o objeto estranho “docência universitária” em algo conhecido e compartilhado no e pelo grupo.

Observamos ainda que, mesmo alguns profissionais tendo expressado certa “aversão” à docência e, em sua maioria, preferirem a atividade de pesquisa e autodenominarem-se pesquisadores, eles acabam por despertar, no decorrer das experiências, o gosto pela docência, tendo em vista as possibilidades, dinamicidades e relações nas quais ela se constitui, como também as contribuições que a mesma oferece aos profissionais no desenvolvimento dessa profissão.

Dessa forma, remetemo-nos a Alba (2011), para quem é importante entender o processo de ancoragem na elaboração de representações sociais, pois esse entendimento auxiliará na interpretação do valor que o sujeito/grupo dará ao “objeto estranho” a partir das referências que possui. Tais referências são, por sua vez, “heranças” simbólicas das instituições e grupos aos quais pertencem.

Trazendo para nosso estudo, no momento em que os professores atribuem sentidos e significados à docência universitária, como também compartilham suas práticas, há, como “pano de fundo”, influências culturais, históricas e sociais pertencentes a esse grupo que justificam tais representações e precisam ser levadas em consideração caso se queira compreender a conjuntura em que essas representações foram construídas e são perpetuadas.

Diante do exposto, percebemos que, por possuírem características específicas de um curso, os participantes da pesquisa revelaram compreensões de docência universitária que são peculiares ao seu contexto de vivência e sinalizam representações desse grupo. Cientes disso,

organizamos essas representações em quatro tópicos: a) *docência universitária: um espaço de exigências*, em que discorreremos sobre as exigências próprias da docência universitária; b) *docência universitária: um espaço para objetivos e valores*, em que trataremos dos objetivos e valores próprios dessa docência; c) *docência universitária: um espaço de responsabilidade profissional*, em que discutiremos sobre as atribuições destinadas aos docentes desse campo; e,d) *docência universitária: um espaço de sentimentos*, tópico que enfocará os sentimentos que esses profissionais conferem à docência universitária.

*a) Docência universitária: um espaço de exigências*

Em relação a este tópico, pudemos verificar que os docentes das ciências exatas e da natureza afirmam que a docência universitária, devido ao caráter exato e objetivo que lhe é peculiar por conta da área em que está inserida, possui exigências próprias que marcam a profissão. Dessa maneira, apontam dois tipos de exigências referentes a essa docência: *dedicação e preparação necessária ao professor no exercício da carreira e dedicação e preparação do estudante no contexto da aprendizagem*.

Quanto à primeira exigência – preparação e dedicação do profissional docente –, notamos que, segundo esse grupo de participantes, os professores das ciências exatas e da natureza, diante das cobranças próprias do campo de estudo, acabam por atribuir a essa profissão a apreciação e necessidade de desenvolverem conhecimentos fundamentados no caráter exato e objetivo das ciências exatas e da natureza, uma vez que compreendem a importância desses conhecimentos no processo de formação do estudante. Tal exigência refere-se ao objetivo de alcançar uma formação qualificada dos estudantes que adentram nesses cursos.

Esse conhecimento é adquirido por meio de dedicação e da experiência advinda do tempo e exercício da docência, sendo fundamental na prática docente, visto que constitui uma ferramenta para a atuação desse profissional tanto na construção desse conhecimento como no lidar com as situações no contexto da sala de aula. O professor, de posse desse conhecimento, passa a confiança necessária e esperada para a formação dos estudantes.

Tais conhecimentos estão associados, em sua maioria, à área específica dos cursos, pois os saberes dessa área são cobrados tanto na formação dos estudantes como no desenvolvimento de pesquisas. No entanto, os docentes reconhecem a importância dos conhecimentos de cunho pedagógico no desenvolvimento de sua prática pedagógica, percebendo, assim, a importância da função que as formações continuadas possuem na formação desses profissionais.

Contudo, no momento em que observam a resistência dos docentes em procurar essas formações, passam a atribuir a responsabilidade aos estudantes que, por se considerarem em um “nível” específico de conhecimento, precisam conviver com dois tipos de professores: os que possuem “didática” e os que apresentam carência desses conhecimentos.

Dessa maneira, os participantes deste estudo compreendem que o preparo e a dedicação não são exigências referentes apenas ao professor, mas também, e muito mais, aos estudantes. Estes, por sua vez, são cobrados pelos professores devido às próprias reivindicações do campo, cabendo, portanto, a eles (aos estudantes), a responsabilidade pela própria formação.

Assim, percebemos que essas representações remetem aos conceitos e funções que, historicamente, os docentes das ciências exatas constroem e assumem na sociedade, visto que elas apoiam os discursos e as práticas deles quanto ao rigor, à dedicação e à preparação no exercício da função (LARA, 2013).

A Objetivação, a Ancoragem, a Themata e a Polifasia Cognitiva, apontadas por Moscovici (2009), são percebidas no momento em que os docentes objetivam e ancoram as representações sociais de docência universitária em elementos, definições e características, confirmadas pela história e sociedade, e que legitimam as concepções advindas do ensino tradicional, do caráter exato da ciência, do aspecto concreto, o qual determina como deve ser o ensino aprendizagem e requer a dedicação máxima, tanto por parte do estudante como do professor.

Essas representações têm raízes em todo o processo de evolução e constituição desse campo na sociedade. Elas estão presentes nas civilizações da Mesopotâmia e Egito Antigo, no trabalho dos sacerdotes responsáveis pelos estudos matemáticos cujo objetivo era compreender a dinâmica da natureza, dos astros, do plantio, relacionando esses conhecimentos à religião. Encontram-se também na exaltação, expressa por Platão, da ideia de um campo destinado aos mais fortes, como pregado por Pitágoras, na relação direta com aqueles que possuem poder, como Napoleão, e na constituição da rigorosidade, como proposto pelo movimento bourbakista (MAIA, 2000; BOYER, 2003; SILVEIRA, 2011).

Portanto, a construção do saber matemático, ao inserir-se nos processos de formação, assume o caráter de rigor, de objetividade, constituindo-se assim um campo em cujas raízes estão representações de “conhecimentos destinados a poucos”, de “dom”, da necessidade de “muita dedicação” daqueles que escolhem seguir carreira nas ciências exatas e da natureza.

Essas representações repercutem na postura do docente que também, historicamente, tem a responsabilidade de confirmar, em suas práticas, a presença delas, visto que, no início,

formava militares para o manuseio de armas e a construção de prédios – daí o caráter preciso no ensino. Posteriormente, o docente das ciências exatas e da natureza foi levado a trabalhar em “cursinhos preparatórios” para a inserção de estudantes no ensino superior, originando assim a objetividade desse campo de estudo. E, em decorrência dos próprios movimentos bourbakistas, passou a agregar e desenvolver em suas práticas a resolução de muitos exercícios, pautado na rigidez e exatidão como estratégia de aprendizado. Todo esse percurso histórico resulta, hoje, na necessidade de muito esforço e dedicação no processo de ensino aprendizagem desse campo (MAIA, 2000; VALENTE, 2008).

No entanto, percebemos que, devido às novas configurações sociais que norteiam o atual campo universitário – políticas públicas que ampliam o espaço e tempo de formação dos estudantes –, requerem-se hoje dos docentes novas posturas quanto às práticas de ensino que devem ser adequadas aos perfis desses estudantes. Tais demandas promovem a reelaboração de representações sociais, visto que, como colocam Costa e Almeida (1999), e, posteriormente, Wachelke (2012), no momento em que as representações sociais sobre um dado objeto passam a ser ameaçadas pelas circunstâncias do meio, há uma mobilização no sentido de dar novos sentidos e significados que restabeleçam a comunicação entre os sujeitos do grupo.

Assim, o professor é levado a uma ressignificação dessa docência, direcionada agora para uma formação que vise à ética e à cidadania, as quais passam a compor o contexto de atuação dos profissionais, sem que seja desconsiderado o caráter técnico da formação.

Entretanto, além das exigências relativas à docência universitária, os participantes deste estudo entendem que ela também possui objetivos e valores que lhes são próprios. Sobre isso passaremos a discorrer a seguir.

#### *b) Docência Universitária: um espaço para objetivos e valores*

Mesmo diante do reconhecimento que esse grupo possui das exigências da docência universitária, ele entende que a universidade acaba por exigir determinados objetivos de formação a fim de atender a sociedade na qual está inserida, tendo em vista a relação direta que ambas – universidade e sociedade – estabelecem entre si, visando ao crescimento e ao avanço por meio do desenvolvimento de pesquisas e da formação dos futuros profissionais.

Contudo, segundo esses professores, não apenas os objetivos como também os valores assumem o mesmo grau de importância por se encontrarem articulados no contexto da ação

docente voltada a uma *formação do estudante para o mercado de trabalho* e a uma *formação cidadã*.

Quanto ao primeiro objetivo/valor – formação para o mercado de trabalho –, os professores universitários compreendem que não só a própria conjuntura social como também o perfil próprio dos cursos das ciências exatas e da natureza acabam por preterir o caráter crítico-reflexivo a partir do qual a universidade historicamente foi pensada e construída (PACHECO, 2003).

Dessa maneira, fez-se necessário retomarmos a atual estrutura dessa sociedade a fim de entendermos onde estão situadas tais representações. Assim, percebemos que, apesar de os conhecimentos técnicos terem sido valorizados durante a Modernidade e de o desenvolvimento de pesquisas ser hoje supervalorizado, estes já não dão conta da compreensão de formação requerida pela sociedade atual. Essa lacuna acaba por levar o docente a buscar outras estratégias que complementem essa formação, objetivando o sujeito em sua integralidade profissional.

A sociedade exige desses docentes a formação de profissionais cada vez mais preparados tecnicamente a fim de atuarem com qualidade e precisão no mercado de trabalho e atenderem as demandas existentes nesse espaço. Contudo, os docentes percebem a necessidade de uma formação que ultrapasse o caráter técnico do curso e abarque uma gama de conhecimentos voltados para a cidadania e a ética, compreendendo estas como importantes na formação integral do profissional que atuará na sociedade. A docência universitária assume, assim, a importante função de contribuir para a formação que atenda as demandas desse atual contexto social (ENRICONE, 2009).

Dessa maneira, os docentes participantes de nosso estudo veem como objetivo e valor de suas atividades a capacitação desses estudantes, no entanto não consideram ser esse um processo alheio ao docente, pois o próprio professor sente-se responsável por essa formação, como vimos a partir do exemplo referente à ética e à cidadania contempladas no contexto da docência, tornando-se assim determinante para a reconfiguração de representações sociais sobre um determinado objeto, visto que ambas (a ética e a cidadania) requerem dos sujeitos envolvidos novas maneiras de pensar e lidar com o fenômeno.

Assim, por ser uma mudança significativa, ela passa a interferir não apenas nos discursos como também nas práticas (COSTA e ALMEIDA, 1999; WACHELKE, 2012). Todavia, tais mudanças não são tão relevantes a ponto de afetarem o núcleo central das representações, o que justifica as constantes dualidades presentes nas falas dos participantes:

ora enfatizam a formação técnica, ora a ética; ora se fundamentam no ensino tradicional, ora no construtivista; ora enfocam uma formação pautada no objetivismo, ora destacam a importância de uma formação que priorize o aspecto humano dos estudantes.

Em síntese, pudemos verificar que os docentes participantes deste estudo reconhecem que, no contexto em que atuam, as exigências e objetivos que constituem a docência universitária passam a requerer deles atribuições e posturas que também são características desse grupo e sobre as quais discorreremos a seguir.

### *c) Docência Universitária: um espaço de atribuições docentes*

Dado o contexto que constitui o perfil dos docentes investigados, as exigências, objetivos e valores que caracterizam essa formação, esta discussão tem o objetivo de conhecer as representações dos docentes quanto às suas atribuições que os identificam enquanto grupo em sua atividade docente.

Recorremos, então, a Jodelet (2002), segundo a qual os sujeitos/grupos passam, a partir dos vários sentidos e significados, a construir representações que são específicas de seus grupos de pertença. Quando há um compartilhamento dessas representações entre os membros desse grupo, essa partilha acaba por promover um consenso sobre o objeto representado. Dessa maneira, há uma construção da identidade grupal (JODELET, 2002; 2005).

Nessa perspectiva, as representações identificadas na análise dos dados por nós coletados apontam atribuições decorrentes da importância que esses profissionais dão à necessidade não só de *constante atualização dos conhecimentos específicos*— visto que estes darão suporte a uma formação mais consolidada e atualizada aos estudantes —, *mas também pedagógicos*, uma vez que as demandas sociais requerem conhecimentos que deem conta das dinâmicas que circulam o espaço formativo e tendo em vista as situações recorrentes no contexto da sala de aula. Entretanto, no que diz respeito às práticas de ensino, os docentes recorrem a “metodologias prontas” que transitam entre a comunicação/construção e a transferência/transmissão de conhecimentos, entendidos como importantes na formação dos estudantes.

Tais representações são influenciadas pelas próprias experiências vivenciadas pelos profissionais. Isso nos leva à seguinte inferência: os que compreendem a função da docência como “transferência/transmissão” de conhecimentos são os docentes cujas experiências não lhes permitem ressignificar representações. Veem-se como detentores do saber e entendem que precisam transmitir esse saber ao estudante.

Por outro lado, percebemos que os docentes os quais vivenciam experiências formativas que lhes possibilitam uma ressignificação das práticas – como as ações de formação continuada didático-pedagógicas e o compartilhamento das experiências docentes – passam também a perceber a formação do estudante como uma “construção/comunicação” do conhecimento. Estes entendem que tanto o professor como o estudante contribuem para o processo de ensino aprendizagem (SELBACH, 2010; BECKER, 2012).

As representações de docência universitária, aqui estruturadas pelos professores investigados, confirmam, mais uma vez, a história e o contexto de constituição que caracterizam e legitimam a identidade desse grupo, pois, no momento em que partilham concepções e valores sobre um dado objeto, retomam definições e crenças socialmente compartilhadas que respaldam ações e sentidos sobre esse objeto.

Esse movimento lhes possibilita um reconhecimento pessoal/grupal no grupo, ou seja, aquilo que falo/faço me identifica e me firma como pertencente ao grupo, mas também sou reconhecido pelo outro social, por minhas ações e discursos, como pertencente ao grupo.

Os resultados de nossas análises nos indicam que há indícios de uma reorganização das representações de docência universitária devido às novas conjunturas sociais que passam a “forçar” esse docente a rever suas práticas e discursos. Assim, entendemos que, dependendo da intensidade da influência das circunstâncias sociais no grupo – se mais fortes e incisivas, por exemplo –, ocorrerá a ressignificação de representações sociais. No entanto, para que isso ocorra, faz-se necessário que esse sujeito/grupo passe por novas experiências que os coloquem em novos/outros contextos a fim de, assim, haver a possibilidade de novos compartilhamentos de sentidos e significados (ALBA, 2011).

Finalmente, conforme já anunciamos, os professores investigados apontam a presença de sentimentos na constituição das representações de docência universitária. É disso que passaremos a tratar agora.

#### *d) Docência Universitária: um espaço de sentimentos*

Além dos elementos apresentados pelos docentes quanto às representações sociais de docência universitária até aqui elencados, percebemos que eles associam a essa atividade determinados sentimentos que caracterizam seu contexto e grupo. No momento em que os docentes vinculam sentimentos a sua atividade na docência universitária, eles passam a selecionar mentalmente discursos e práticas que os confirmem como pertencentes ao grupo,

visto que esse é “um meio de firmar-se na sua unidade, de defender a sua identidade” (JODELET, 2005, p. 378).

Neste estudo, vimos que os *sentimentos* relacionados pelos docentes a essa atividade apontam representações que ora sinalizam *gratificação e prazer* pela atividade na docência universitária, ora se referem aos *percalços e problemas* presentes nesse espaço.

Assim, inferimos que, apesar de os docentes não expressarem o desejo de inserirem-se na docência universitária, ao aprenderem sobre essa docência no contexto da ação e perceberem que a prática deles traz “resultados positivos”, despertam por sua profissão o “prazer” e o “gosto” pelo ensino. Contudo, no instante em que notam que os investimentos na ação docente não condizem com os resultados alcançados, passam a atribuir a culpa disso aos “percalços” e “problemas” externos a sua ação.

Para Ximenes (2008) e Gripp (2010), os fatores externos não apenas são decisivos na constituição de identidades e representações desses docentes como também influenciam na atuação profissional deles. Depreendemos, então, que, apesar da cobrança da sociedade à universidade para que atenda as demandas externas, não oferece o suporte necessário para uma efetivação da carreira, nem desenvolve políticas que auxiliem na prática desses sujeitos, promovendo, assim, essa dualidade quanto aos sentimentos associados à docência.

Finalmente, podemos dizer que concluímos nosso estudo e alcançamos o objetivo dele: compreender as representações sociais de docência universitária pelos docentes das ciências exatas e da natureza. Portanto, partiremos agora para as considerações finais, quando apresentaremos uma síntese dos caminhos percorridos em nossa pesquisa e dos resultados alcançados.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por objetivo **compreender as representações sociais de docência universitária pelos professores das ciências exatas e da natureza**, e responder a pergunta norteadora deste estudo –**como os docentes dos cursos das “Ciências Exatas e da Natureza” representam a Docência Universitária?** –, lançamo-nos ao campo de pesquisa sem sabermos ao certo o que iríamos encontrar. Nossa hipótese inicial era a de que, por comporem um grupo tão característico e socialmente legitimado, dentro e fora da universidade, sendo representado como “núcleo duro”, haveria ali representações sociais de docência universitária que justificassem seus discursos e práticas socialmente compartilhadas.

Assim, para emprendermos esta investigação e fundamentarmos a análise dos dados coletados, recorreremos à Teoria das Representações Sociais. Isso porque encontramos nessa Teoria os elementos necessários para respondermos a questão de nossa pesquisa e alcançarmos os objetivos de nosso estudo.

Nossa escolha por esse campo se deu no momento em que contextualizamos nosso interesse pela pesquisa. Essa contextualização adveio da observação de que os índices de retenção e reprovação nesse campo fazem-no ser visto como um espaço de rigor com relação aos conteúdos ensinados e aprendidos. Inferimos, então, que haveria nesse ambiente pouco espaço e momentos de discussão que possibilitassem os profissionais pensar sobre as próprias práticas, concepções, sobre os resultados e objetivos da formação acadêmica. Depreendemos, assim, que ali se perpetuariam práticas e discursos que confirmariam as representações que circulam no universo da docência das ciências exatas.

Essas inferências foram, aos poucos, confirmadas. Inicialmente, a partir do momento em que realizamos o estado do conhecimento sobre a temática, verificamos que, em um espaço de tempo pouco maior que uma década, era muito pequena a quantidade de pesquisas referentes a essa temática da docência universitária no contexto das ciências exatas e da natureza, tomando como sujeitos os próprios professores que compõem esse campo.

Também observamos como se dá o processo ensino aprendizagem nesse campo. Vimos que, de um lado, está o professor das ciências exatas, que ensina com rigor e cobra do estudante resultados exitosos. Como não foram formados para refletirem sobre suas próprias práticas, quando esses resultados não são alcançados, os docentes atribuem a culpa desse fracasso aos estudantes ou a fatores externos. Do outro lado, encontra-se o estudante que, apesar de todo o esforço para aprender o conteúdo, não consegue, mas julga que a falta ou a pouca cognição se devem ao “nível elevado” desses conhecimentos.

Essas constatações sinalizaram-nos a necessidade de pesquisas voltadas para a formação docente nesse campo. Julgamos que, se não há um interesse em compreender como esses professores – também formadores de estudantes que atuarão como docentes na educação básica –, concebem a docência, esses discursos e práticas são reproduzidos, e os processos de ensino aprendizagem, historicamente confirmados, são perpetuados.

Diante disso, consideramos importante nossa pesquisa, visto que nos propusemos compreender a percepção que os professores, inseridos em seu campo de atuação, possuem da docência. Entendemos, ainda, que tanto a universidade como as representações são dinâmicas, múltiplas e polissêmicas. A universidade é compreendida como um espaço não apenas de formação como também de comunicação e compartilhamento de experiências. Assim, nela ocorrem a criação e a disseminação de representações sobre objetos.

No decorrer de nossa análise, norteadada pela pergunta e pelos objetivos de nossa pesquisa, os dados revelaram que os professores objetivam a Docência Universitária nas atividades de pesquisa, ancoradas nos ideais cientificistas do Positivismo do século XIX, onde a pesquisa assume *status* e responsabilidade pelo desenvolvimento de um país, dessa maneira passa a assumir posição de destaque nas colocações dos docentes e conferem um lugar de prestígio em suas ações e discursos, visto que essas atividades são representadas como “grande diferencial” na sociedade.

Percebemos também que os professores das ciências exatas e da natureza compreendem a docência universitária como um espaço de relação, responsabilidade e interação mútua entre o docente, que transmite e/ou constrói conhecimentos de ordem técnica e ética, o estudante, que precisa querer aprender e dedicar-se ao aprendizado, e a sociedade, que exige um profissional qualificado para o contexto no qual está inserido.

Constatamos, ainda, que os professores universitários das ciências exatas e da natureza possuem representações sociais de docência universitária que são próprias de seu grupo de pertença, mas carregam também representações de docência universitária do grupo maior em que estão inseridos – o grupo dos professores universitários –, que também possui exigências, definições e compromissos.

A docência universitária, – para esse grupo, nas relações e interações dos sujeitos no cotidiano e nos sentimentos de pertença –, assume concepções, valores, comportamentos que lhes são próprios e justificam seus discursos e práticas. Isso é compreendido pelos docentes, que percebem as dinâmicas e comportamentos que norteiam esse espaço e confirmam e propagam essas práticas.

As representações presentes no universo desse grupo de professores são constituídas historicamente e confirmadas socialmente. Elas advêm das experiências desses docentes, de suas trajetórias de vida e formação, as quais influenciam a identificação de suas ações e discursos e, ao mesmo tempo, identificam seus integrantes no momento em que esses confirmam e compartilham tais ações.

Assim, destacamos a importância que o outro, o meio social, os grupos externos passam a exercer na confirmação das representações ali constituídas, uma vez que ratificam a presença do rigor, da objetividade nas formações, quando exigem esse rigor e esse caráter objetivo do profissional que está atuando no mercado de trabalho.

Nesse contexto a docência universitária também se mostra objetivada nas práticas de ensino, ancoradas em concepções ora tradicionalistas ora construtivistas, apontando para indícios de resignificação dessas representações sociais de docência pelo campo das ciências exatas e da natureza.

Esses indícios são percebidos no momento em que os professores destacaram a importância de, além dos aspectos anteriormente colocados, uma formação pautada em um caráter mais humano, reconhecendo as limitações e oportunidade de aprendizagem dos estudantes.

Consideramos que esse processo de resignificação de representações sociais ocorre quando os docentes se encontram ou são inseridos em um contexto que causa “certo incômodo” a seus grupos de pertença, levando-os, assim, a construir caminhos que lhes possibilitem acomodar os novos objetos.

Observamos que esse contexto que os incomoda e os leva a resignificar representações há muito consolidadas ocorre no momento de maior abertura das universidades aos estudantes e a sociedade. Isso porque, devido à inserção e à permanência cada vez maior e mais diversificada desses estudantes, os docentes passaram a ser inseridos em contextos cada vez mais diversificados de aprendizagens, o que os levou a abandonar práticas antigas, centralizadas no próprio docente, e a adotar práticas voltadas para a aprendizagem dos estudantes.

Esse processo de resignificação de representações, no entanto, é lento, pois, em mais de uma década, pouco ou quase nada foi feito em termos de políticas de investimento na formação desses professores e na estruturação da carreira, a fim de auxiliar esses docentes na reconstrução de sentidos e significados que objetivem a formação integral dos estudantes e a transformação de prática dos docentes.

A pouca valorização da docência e os poucos espaços específicos de desenvolvimentos de pesquisas levam os docentes a conviverem com a “incerteza” quanto à própria identidade, visto que, apesar de estarem e exercerem a docência, muitos ainda não se consideram docentes. Isso se deve ao fato de haver uma identidade permeada de conflitos por exigir, desse profissional, determinados saberes que não atendem aos seus interesses. Assim, preferem assumir-se como pesquisadores.

Diante disso, chamamos a atenção para a importância de compreender como os docentes representam a docência universitária. Essa compreensão contribuirá para pensarmos numa formação que leve em consideração as especificidades desses cursos, pois, apesar de estarem inseridos em um contexto mais amplo, possuem particularidades que precisam ser levadas em consideração diante da função que eles exercem no meio social. Atentar para essas especificidades não significa, contudo, reproduzir discursos e práticas instituídos socialmente, mas entender como tais discursos e práticas podem ser ressignificados, sem perder a articulação com a sua proposta. Em outras palavras, é preciso pensar-se em uma formação integral tanto para os docentes como para os estudantes, sem abandonar a objetividade e precisão que essa área requer.

Como as pesquisas sofrem constantes interferências da dinâmica social, a nossa possibilita novas indagações, a abertura de novas investigações. Tendo compreendido, então, como os docentes das ciências exatas e da natureza representam a docência universitária, ficam alguns questionamentos.

Como os estudantes desse campo representam essa docência e seus professores?

Como os grupos sociais externos concebem esse professor de ciências exatas?

Como os professores universitários das ciências exatas e da natureza representam a prática docente em seu contexto de ação?

Que aspectos são levados em consideração por esses sujeitos nas formações continuadas didático-pedagógicas, no momento de constituírem e ressignificarem seus discursos e práticas?

Essas questões são propostas como norte para o desenvolvimento de futuras pesquisas, ou como indicações para outros pesquisadores que se propuserem a adentrar no campo de discussão da Teoria das Representações Sociais, Docência Universitária e Ciências Exatas e da Natureza.

## REFERÊNCIAS

- ABDALA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ABRIC, J. C. “A Abordagem Estrutural das Representações Sociais”. In: MOREIRA, A. S. P. (org.), OLIVEIRA, D. C. de. (orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998.
- AGUIAR, M. da C.C. de. **A Formação Contínua do Docente como Elemento na Construção de sua Identidade**. 2004. p. 362. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal, 2004.
- ALBA, M. de. Representações Sociais e memória coletiva: uma releitura. In.: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S. e TRINDADE, Z. A. (orgs.). **Teoria das Representações Sociais. 50 anos**. Technopolitik: Brasília, 2011. p. 393-430.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ASPECTOS TEÓRICOS E APLICAÇÕES À EDUCAÇÃO. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.
- ALMEIDA, A. M. O. A Pesquisa em representações sociais: proposições metodológicas. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (org.). **Diálogos com a teoria da representação social**. UFPE, 2005. p. 117-160.
- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.p. 19-43.
- ANASTASIOU, L. das G. C. e ALVES, L. P. **Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.
- ARANHA, M. L. de A. e MARTINS, M. H. P. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Editora Moderna, 1992.
- ARAÚJO, K. C. L. C. de. **Os saberes docentes dos professores universitários em início de carreira: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

ARRUDA, A. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: SOUSA, C. P de et al. (Org.). **Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014, p. 117-146.

AZEVEDO, M. L. N.; LIMA, L.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**. Campinas, v. 13, 2008, p. 7-36. Disponível em: <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/avaliacao/a02v13n1.pdf>. Acesso em: Jun./2014.

AZEVEDO, H. H. O. de. La construccion de la profesionalidad docente. **Educación**. Lima, v. 22(42), March, 2013, p.97. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/.../5056907.pdf>. Acesso em: jun./2014.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BACKES, D. S. et al. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 63(3), 2010, p.421. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672010000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000300012). Acesso em: Out./2014.

BAPTISTA, C. M. et al. O Estado da Arte sobre o REUNI. In: **XIII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria en América del Sur, 2013**. Buenos Aires: Edutecne, 2013. p. 175-175. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114850>. Acesso em: Set./2014.

BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: Estudos sobre o desenvolvimento de carreira durante a graduação**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10762>. Acesso em: Jun./2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1988.

BASEI, A. P. As ações pedagógicas do professor de educação física do ensino superior: analogias com a trajetória formativa. **Acta Scientiarum: Education**, v. 33(01), 2011, p.37. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11169>. Acesso em: Jul./2014.

BAZZO, V. L. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. 2007. p. 265. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação

em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10862>. Acesso em: Jun./2014.

BECKER, F. **Epistemologia do professor de Matemática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BEN ALAYA, D. Abordagens filosóficas e a teoria das Representações Sociais. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S. e TRINDADE, Z. A. (orgs.). **Teoria das Representações Sociais. 50 anos**. Technopolitik: Brasília, 2011. p. 261-281.

BIZARRO, A. M. S. **O significado da Didática na formação do profissional docente: um olhar a partir da prática do professor de ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/4665>. Acesso em: Dez./2014

BRASIL. Senado Federal. **Lei da Reforma Universitária: nº 5540/68**. Brasília: 1968. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129118/lei-5540-68>. Acesso em: Jun./2014.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: Jun./2014.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V. et al. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Acta Scientiarum. Education (UEM)**, v.32(1), Jan. 2010, p.119. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9485>. Acesso em: Set./2014.

BORGES, C. **Docência universitária em educação física**. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Instituto De Biociências. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/96061>. Acesso em: Jun./2014

BOURDIEU, P. Compreender. In: \_\_\_\_\_. (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 693-732.

BOYER, C. B. História da Matemática. 2ª edição. São Paulo: 2003. Disponível em:[http://www.cursointerseccao.com.br/resumos/a\\_historia\\_da\\_matematica.pdf](http://www.cursointerseccao.com.br/resumos/a_historia_da_matematica.pdf). Acesso em: fev./2016.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel y su proceso de induccion profesional. **MAGIS. Revista Internacional de Investigacion en Educacion**, Jan./June, 2009, p.317. Disponível em: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art3.pdf>. Acesso em: Ago./2014.

BROILO, C. L. **(Con)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade**. 2004. TESE (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em:<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4971>. Acesso em: Set./2014.

CAMARGO, M. P. de. **Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2012. Disponível em: [http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012\\_-\\_CAMARGO\\_Marcela\\_Pedroso.pdf](http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_CAMARGO_Marcela_Pedroso.pdf). Acesso em: Jul./2014.

CAMPELO, A. M. **Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no curso superior de administração da FCAP/UPE**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3837>. Acesso em: Out./2014

CHÁVEZ, S. S. **La Excelencia en la Docencia Universitaria: Criterios para Organizar su Gestión**. Tese. (Mestrado). Escuela de Posgrado. Pontificia Universidad Católica del Perú: Lima, Peru. Disponível em:<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/44677>. Acesso em: Jun./2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, E. A. D. **Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Educação, Comunicação e Artes Universidade Estadual de Londrina.

Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000151300>. Acesso em: Set./2014.

CORDEIRO, T. S. C. **A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências: um ninho tecido com muitos fios**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

CORDEIRO, T. S. C.; RAMOS, K. M. C. Desenvolvimento profissional docente no ensino superior: reflexões a partir da voz de professores em processo de formação didático-pedagógica. In: **3ª Conferência do Fórum do Ensino Superior nos países e regiões de Língua Portuguesa, 2013**, Recife. 3ª Conferência FORGES, 2013. Disponível em: [http://aforges.org/conferencia3/docs\\_documentos/SESSOES%20PARALELAS/8\\_Formacao%20e%20Carreira%20Docente%20na%20Educacao%20Superior/T%20Cordeiro\\_K%20Ramos\\_Desenvolvimento%20profissional.pdf](http://aforges.org/conferencia3/docs_documentos/SESSOES%20PARALELAS/8_Formacao%20e%20Carreira%20Docente%20na%20Educacao%20Superior/T%20Cordeiro_K%20Ramos_Desenvolvimento%20profissional.pdf). Acesso em: Mar./2015.

CORRÊA, A. C. C. et al. Avaliação da Evasão e Permanência Prolongada em um Curso de Graduação em Administração de uma Universidade Pública. In: **XXVIII EnANPAD (Encontro da ANPAD)**, 2004. Curitiba, 2004. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad\\_2004/EPA/2004\\_EPA1417.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2004/EPA/2004_EPA1417.pdf). Acesso em: Jun./2014.

CORRÊA, V. Ressignificar a profissão docente do professor trabalhador na sociedade capitalista: questões para debate. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA C. M. (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 45-58.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educação e Pesquisa (USP. Impresso)**, v. 39, p. 319-334, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200003). Acesso em: Set./2014.

CORSO, L. V. e DORNELES, B. V. Senso numérico e dificuldades de aprendizagem na matemática. **Rev. Psicopedagogia**, vol.27, n.83. 2010, p. 298-309. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000200015](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200015). Acesso em: Jul./2014.

COSTA, W. A. da.; ALMEIDA, A. M. de O. Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos

grupos sociais. *Revista de Educação Pública*, 1999. Disponível em: [http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/as\\_teorias\\_das\\_repres.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/as_teorias_das_repres.html). Acesso em: fev./2016.

CÓSSIO, M. de F. **Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitárias do RS**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13275>. Acesso em: Ago./2014.

CRUZ, F. M. L. e MAIA, L. de S. L. O que dizem Professores e Alunos de Matemática sobre o Fracasso Escolar em Matemática? Inter-faces entre as Representações Sociais e o Desempenho Escolar. In: **Anais do SIPEMAT**. Recife, Programa de Pós-Graduação em Educação-Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/SIPEMAT06/artigos/cruzmaia.pdf>. Acesso em: Dez./2015.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CUNHA, K. S. **A formação continuada *Stricto Sensu*: sentidos construídos pelos docentes do ensino superior privado face às exigências legais**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/4863?show=full>. Acesso em: Ago./2014.

CUNHA, M. I da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: docência e formação. **Revista de Educação** (Lisboa), PUC/RS - Porto Alegre, v. 3, n. 54, 2004, p. 525-536. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397/294>. Acesso em: Out./2014.

\_\_\_\_\_. Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11.n. 32.mai/ago. 2006, p. 258-271. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>. Acesso em: Out./2014.

\_\_\_\_\_. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.p. 349-374.

\_\_\_\_\_. A Docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. da. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010. p. 19-34.

CURVELO-RODRIGUES, E. **Representações sociais: rupturas e protagonismos nas práticas docentes do ensino superior**. 2011. 139 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/162349>. Acesso em: Set./2014.

D'AMBRÓSIO, B. S. e D'AMBRÓSIO, U. Formação de Professores de Matemática: Professor-Pesquisador. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB, v. 1, nº 1**, p. 75-85, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/65/33>. Acesso em: fev./2016.

DESLANDES, S. F. A construção do Projeto de pesquisa. In: MINAYO, C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DIAS, H. C. M. et al. Evasão no Ensino Superior: estudo dos fatores causadores da evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros Unimontes. In: 10º Congresso Usp de Controladoria e Contabilidade e 7º Congresso Usp de Iniciação Científica em Contabilidade, 2010. **Anais do 10º Congresso Usp de Controladoria e Contabilidade e do 7º Congresso Usp de Iniciação Científica em Contabilidade**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.congressousp.fipecafi.org/web/artigos102010/419.pdf>. Acesso em: Out./2014.

DIAS SOBRINHO, J. Processo de Bolonha. **Educação temática digital**. Campinas, v. 9, n. esp. dez. 2007, p. 107-132. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1704>. Acesso em: Mar./2015

\_\_\_\_\_. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 31, n. 113. out./dez., 2010, p. 1223-

1245. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010). Acesso em: Mar./2015.

DIAS SOBRINHO, J. e BRITO, M. R. F. de. La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Avaliação**. Campinas. vol.13, n.2. 2008, p. 487-507. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/11.pdf>. Acesso em: Mar./2015.

DOISE, W. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 18, n. 1. Jan./Abr. 2002, p. 27-35. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1>. Acesso em: Ago./2014.

\_\_\_\_\_. Sistema e Metassistema. In.: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S. e TRINDADE, Z. A. (orgs.). **Teoria das Representações Sociais. 50 anos**. Technopolitik: Brasília, 2011. p. 123-156.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENRICONE, D. Trajetórias institucionais na Educação Superior. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (orgs.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p, 145-162.

ENRICONE, D. ; GRILLO, M. C. Construção da Docência. **Educação**. Porto Alegre. v. 30, 2007, p. 231-242. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/3560/2779>. Acesso em: Set./2014.

ESTEVES, M. Sentidos da inovação pedagógica no Ensino Superior. In: LEITE, C. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Ed: CIIE/Livpsic, 2010. p. 45-62.

ESTRELA, M. T. Ética e Pedagogia no Ensino Superior. In: LEITE, C. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Ed: CIIE/Livpsic, 2010. p. 11-28.

FARIA, J. I. L.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. 12(5):821-7. setembro-outubro, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n5/v12n5a17.pdf>. Acesso em: Ago./2014.

FERENC, A. V. F.; SARAIVA, A. C. L. C. Os Professores Universitários. Sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, A. I. L. F. et. al. (Eds.). **Ensino**

**Superior: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010. p. 573-589.

FERNANDES, S.; FLORES, M. A. A docência no contexto da avaliação do desempenho no Ensino Superior: reflexões no âmbito de um estudo em curso. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v.5(2), 2012, p.82-98. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4579147>. Acesso em: Jul./2014.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, M. P. M. O professor do ensino superior na era da globalização. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.50, 2009. Disponível em: <http://rieoei.org/deloslectores/2944Maia.pdf>. Acesso em: Out./2014.

FERREIRA, M. de L. da S. M. El papel de la institucion en el escoger, acoger y acompañar al profesor universitario. **Investigacion y Educacion en Enfermeria**, v.29 (1). March, 2011, p.68. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3731900>. Acesso em: Jun./2014.

FISCHER, B. T. D. Docência no ensino superior: questões e alternativas. **Educação**, v.32(3). 2009, p.311. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5778>. Acesso em: Out./2014.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRÍAS, J. J.; NARVÁEZ, C. C. G. Motivación y ejercicio docente en la educación superior: una aproximación conceptual. **Educere: Revista Venezolana de Educación**, Issue 48. 2010, pp.21-27.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRIPP, G. A práticos professores do Ensino Superior. **Estudos de Sociologia**, v.15(28) 2010. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2551>. Acesso em: Nov./2014.

GONÇALVES, Y. P. A Aprendizagem do Saber Ensinar por Assistentes Sociais no Exercício da Docência. **Nuances** (UNESP Presidente Prudente), v. 18, p. 139-150, 2011. Disponível

em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/352/387>. Acesso em: Dez./2014.

GOULART, G. A. R. **O lugar da docência na universidade: uma análise das representações sobre o professor universitário**. 2013. p. 156. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/.../GISELE\\_APARECIDA\\_REIS\\_GOULART.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../GISELE_APARECIDA_REIS_GOULART.pdf). Acesso em: Nov./2014.

GUARESCHI, P. A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, P. A. e JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 153-182.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.p. 121-144.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 17- 44.

\_\_\_\_\_. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Representação da cultura no campo da saúde. In.: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; DINIZ, G. R. S. & TRINDADE, Z. A. (orgs.). **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano. Estudos em Representações Sociais**. Brasília: EdUnB, 2006, p. 75-109.

\_\_\_\_\_. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acesso em: Ago./2015.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia Social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & Sociedade**, v. 16 n. 2, maio/ago 2004. p. 20-31. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a04v16n2.pdf>. Acesso em: Ago./2015.

\_\_\_\_\_. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. A. e JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 153-182.

KLÜBER, T. E.; SILVA, V. da S. Formação e docência no ensino superior: uma meta-análise de artigos publicados em revistas brasileiras de educação. **Acta Scientiarum. Education (Print)**, v. 34, p. 87/10-97, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/14630>. Acesso em: Jul./2015.

LAHIRE, B. **O homem plural: Os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARA, I. C. M. de. O ensino da Matemática por meio da História da Matemática: possíveis articulações com a Etnomatemática. **Vidya (Santa Maria. Online)**, v. 33, p. 51-62, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/254>. Acesso em: fevereiro, 2016.

LAUXEN, S. de L. Docência no ensino superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da UNICRUZ/RS. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24164>. Acesso em: Ago./2014.

LIMA, D. C. B. P. et al. Extensão à distância: uma experiência de formação pedagógica na educação superior. **Revista Conexão**, v. 8, p. 8-21, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4058479.pdf>. Acesso em: Set./2014.

LODER, L. L. **Engenheiro em formação: O sujeito da aprendizagem e a construção do conhecimento em engenharia elétrica**. 2009. p. 320. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: [http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16183?locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16183?locale=pt_BR). Acesso em: Nov./2014.

LOPES, J. P. Representações sociais de professoras polivalentes sobre educação matemática. In: **XIII CIAEM-IACME, 2011, Recife. Anais da XIII CIAEM Conferência Interamericana de Educação Matemática**, 2011. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/XIIICIAEM/artigos/420.pdf>. Acesso em: Jun./2015.

LÓPEZ PENSADO, V. La evaluación docente en la Universidad del Caribe, un mecanismo para valorar la práctica docente con su modelo educativo. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v.5(2). 2012, p.70-81. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=la-evaluacion-docente-en-la-universidad-del-caribe-un>

mecanismo-para-valorar-la-practica-docente-con-su-modelo-educativo. Acesso em: Ago./2014.

LUCKESI, C. C. Prática educativa: processo versus produto. **Abc Educatio (São Paulo): São Paulo**, v. **06**, n. **52**, p. 20-21, 2005. Disponível em: [http://www.luckesi.com.br/textos/abc\\_educatio/abceducatio\\_52\\_processo\\_educativo\\_pratica\\_versus\\_produto.pdf](http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_52_processo_educativo_pratica_versus_produto.pdf). Acesso em: Fev./2016.

\_\_\_\_\_. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 3, p. 71-96.

MACEDO FERREIRA, D. R.. **Visões de práticas dos formadores do curso de Ciências Biológicas**. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2010. Disponível em: [https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/Diss\\_036.pdf](https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/Diss_036.pdf). Acesso em: Set./2014.

MACEDO DE OLIVEIRA, E. **Docência Universitária em Arte:(auto)retratos da identidade do docente-artista**. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1986>. Acesso em: Set./2014.

MACHADO, L. B. Representações sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional. **Educação em foco**, RECIFE, p. 1 - 10, 01 abr. 2008. Disponível em: [http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao\\_foco/representantessociaislaedamachado.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf). Acesso em: Mar./2015.

MAIA, L. S. L.. Matemática concreta X matemática abstrata: mito ou realidade?. In: **Anais da 23a Reunião da ANPED**. CAXAMBÚ. 23a Reunião anual da ANPED, 2000. Disponível em: [http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo\\_producoes/docs\\_23/matematica\\_concreta.pdf](http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_23/matematica_concreta.pdf). Acesso em: Dez./2015.

\_\_\_\_\_. Analisando a aula de matemática: um estudo a partir das representações sociais do ensino da geometria. In: **Anais da 25a Reunião Anual da ANPED**, Caxambú. 25a Reunião Anual da ANPED, 2002. Disponível em: [http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo\\_producoes/docs\\_25/analizando.pdf](http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_25/analizando.pdf). Acesso em: Dez./2015.

MARASCHIN, M. L. M. **Formação continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/56397>. Acesso em: Dez./2014.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MARQUES, W. Ensino Pesquisa e Gestão Acadêmica na Universidade. **Avaliação(UNICAMP)**, v. 16, p. 685-701, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772011000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000300011). Acesso em: Nov./2014.

MELO, G. F. Questões exatas, respostas incertas: dilemas e perspectivas na formação de professores de Física, Matemática e Química. **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped**, 07 a 10 de outubro de 2007. Caxambu / MG. GT 8 - Formação de Professores, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3231--Int.pdf>. Acesso em: Dez./2015.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, G. J. et al. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v.23(59). May-August, 2012, p.142. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-70772012000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772012000200006). Acesso em: Set./2014.

MONTEIRO, I. A. As representações sociais da Profissão docente. In: **IV Simpósio de Formação de Professores e Trabalho Docente**, 2006, Ouro Preto- BH. IV Simpósio de Formação de Professores e Trabalho Docente. Ouro Preto- BH: ICHS- UFOP. v. 01. 2006, p. 01-14. Disponível em: [periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/viewFile/1376/1096](http://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/viewFile/1376/1096). Acesso em: Jun./2014.

MOREIRA, L. M. e PEREIRA, D. Proposta de um Modelo de Avaliação da Docência no Ensino Superior. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 5 (1e), p.21-33. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4523858>. Ago./2014.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Introdução: o problema. In: \_\_\_\_\_. **A invenção da sociedade: Sociologia e Psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 11-44.

MOURA, C. F. de. **Reação à Frustração: construção e validação da medida e proposta de um perfil de reação**. 2008. 169 páginas. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3298>. Acesso em: Nov./2014.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. e LELIS, I. A. O. M. **Trajetórias de vida de professores formadores: a constituição de habitus profissionais**. 2006. 265p. Tese (Doutorado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: [http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=9656@1](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=9656@1). Acesso em: Out./2014.

NASCIMENTO, A. M. do. e ROAZZI, A. Polifasia Cognitiva e a Estrutura Icônica da Representação Social da Morte. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 3, 2008. p. 499-508. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722008000300019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300019). Acesso em: Set./2014.

NIETZEL, A. de A. et al. Programa de Formação Continuada para docentes do ensino superior da UNIVALI: um balanço de sua atuação. **Educação(PUCRS. Impresso)**, v. 3, p. 479-488, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2744/2091>. Acesso em: Out./ 2014.

NÓBREGA, S. M. da. **O que é Representação Social**. Tradução parcial, revisada e ampliada do trabalho intitulado “La maladie mentale au Brésil: etude sur les representantons sociales de la folie par dês sujets internes à l’hospital psychiatrique et leurs familles” 76 p. (Doutorado em Psicologia Social) – Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales. França: 1990.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, T. de S. F. **Implicações da política de educação superior de tecnologia na constituição da docência nos cursos de graduação de tecnólogos**. 2011. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. 2011.

NUNES, S. C. e PATRUS-PENA, R. La pedagogia de las competencias en un curso de administracion: el reto de pasar del proyecto pedagogico hacia la practica docente. **Revista Brasileira de Gestao de Negocios** (Brazilian Journal of Business Management), Sept, 2011, p.281(19). Disponível em: <http://trove.nla.gov.au/work/158464914?versionId=172718999>. Acesso em: Ago./2014.

OLIVEIRA FILHO, R. C. de. **A formação continuada como prática em serviço numa instituição superior privada: um estudo na Faculdade de Odontologia de Caruaru**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4506>. Acesso em: Jun./2014.

OLIVEIRA, V.F. de. Em que espelhos andamos nos projetando? Entre representações e saberes: o professor universitário. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.43(4). 2007. Disponível em: <http://rieoei.org/1726.htm>. Acesso em: Ago./2014.

PACHANE, G. e PEREIRA, E. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educacion**, **33 (1)**, 2004, p 1-13. Disponível em: [http://rieoei.org/edu\\_sup26.htm](http://rieoei.org/edu_sup26.htm). Acesso em: Jun./2014.

PACHANE, G. G. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. **Ícone** (Uberlândia), Uberlândia, v. 11, p. 17-30, 2005. Disponível em: [www.anped11.uerj.br/27/Graziela%20Pachane.rtf](http://www.anped11.uerj.br/27/Graziela%20Pachane.rtf). Acesso em: Jun./2014.

PACHECO, J. A. Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. **Educação & Sociedade**, v. **82**. 2003, p. 17–36. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100002). Acesso em: Jun./2014.

PENNA FIRME, T. Mitos na Avaliação: Diz-se que.... Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 2, p. 57-61, 1994. Disponível em: [revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/.../3](http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/.../3). Acesso em: Dez./2014.

PEREIRA, L. F. G. Um olhar sobre a prática pedagógica do professor do curso de administração no contexto de sala de aula. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/4383>. Acesso em: Jun./2014.

PINTO, M. das G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum. Education(UEM)**, v.32(1). Jan, 2010, p.111(7). Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9486>. Acesso em: Set./2014.

PIRES, T. C. P. B. **A mulher na psicanálise: estudo exploratório**. 2012. Dissertação. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, sociais e da vida. Lisboa. 2012. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2292>. Acesso em: Nov./2014.

PONCE, R. de F. **Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica**. 2010. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=192274](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=192274). Acesso em: Set./2014.

PLACCO, V. M. N. de S. e SOUZA, V. L. T. de. Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In: PLACCO, V. M. N. de S.; VILLAS BÔAS, L. P. S. e SOUSA, C. P. de. **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012, p. 17-42.

QUADROS, A. L. de et al. Professor de ensino superior: o entendimento a partir de narrativas de pós-graduandos em química. **Educação e Pesquisa(USP. Impresso)**, v. 38, p. 389-402, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200008). Acesso em: Out./2014.

ROUQUETTE, M.-L. Representação e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998.

ROWE, D. E.O.; BASTOS, A. V. B. Vínculos com a carreira e produção acadêmica: comparando docentes de IES públicas e privadas. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, v.14(6). Nov-Dec, 2010, p.1011. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415...) Acesso em: Set./2014.

RABELO, J. J. E. **Docência em engenharia: uma experiência de formação a partir do**

**pensamento complexo**. 2011. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C%3Abiblio.pucsp.br%5C%3A11537>. Acesso em: Set./2014.

RAMOS, K. M. C. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógica-didática**. Porto: U. Porto editorial. 2010.

RIOS, J. R. T. et al. Estudo da Evasão e da retenção nos Cursos de Engenharia da Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto. In: **XXVIII Congresso Brasileiro de Engenharia**, 2000, Ouro Preto. XXVIII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia. Ouro Preto, 2000. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2000/artigos/175.PDF>. Acesso em: Jun./2014.

ROCHA, F. A.; et al. Análise da evasão e retenção no curso de engenharia elétrica do IFBA, campus Vitória da Conquista. In: **XVIII ENCONTRO NACIONAL DOS GRUPOS PET – ENAPET 2013 – UFRPE/UFPE**: Recife, 1º a 6 de Outubro, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/5923533/An%C3%A1lise\\_da\\_Evas%C3%A3o\\_e\\_Reten%C3%A7%C3%A3o\\_no\\_Curso\\_de\\_Engenharia\\_El%C3%A9trica\\_do\\_IFBA\\_Campus\\_Vit%C3%B3ria\\_da\\_Conquista](https://www.academia.edu/5923533/An%C3%A1lise_da_Evas%C3%A3o_e_Reten%C3%A7%C3%A3o_no_Curso_de_Engenharia_El%C3%A9trica_do_IFBA_Campus_Vit%C3%B3ria_da_Conquista). Acesso em: Jun./2014.

ROCHA, A. M. C. **A docência na universidade: influências atribuídas a “professores referência” a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente**. 2014. p. 257. Tese (Doutorado). Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/12986/TESE%20C3%81urea%20Maria%20Costa%20Rocha.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: jun./2015.

ROMA, J. E. **As representações sociais dos alunos da licenciatura em matemática sobre a profissão docente**. 2010. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewArticle/3249>. Acesso em: Ago./2014.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAIPPA DE OLIVEIRA, G. **Saberes e esquemas de ação docente em saúde coletiva**. 2010. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Fundação

Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://arca.icict.fiocruz.br/handle/icict/2554>. Acesso em: Set./2014.

SALES, M.P.S.; MACHADO, L. B. Docência no Ensino Superior: Novo Contexto, Novas Configurações e Representações. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), v. 8, p. 677-706, 2013. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3293>. Acesso em: Mar./2015.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 8 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

\_\_\_\_\_. A universidade do século XXI: para uma Reforma Democrática e emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 23, p. 137-202. 2005. Disponível em: <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>. Acesso em: Mar./2015.

SANTOS, W. T. P. dos. **Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajetos de formação**. 2003. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000299001>. Acesso em: Jun./2014.

SANTOS, A. N. dos. **A mobilização dos saberes experienciais na prática docente no ensino superior privado**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/4469?show=full>. Acesso em: Jun./2014.

SANTOS, S. M. B. dos. **Docência universitária na era da imprevisibilidade: dilemas e possibilidades**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17247>. Acesso em: Jul./2014.

SANTOS, M. F. S. et al. O familiar estranho: ancoragem e alteridade. 2014. (Apresentação de Trabalho/Simpósio) **12º Conferencia internacional sobre as Representações Sociais / simpósio – Ancoragem: aspectos teóricos e metodológicos**. 2014.

SCORZONI, M. F. M. **O espaço da formação docente nos programas de pós-graduação em enfermagem: uma revisão sistemática da literatura Unidade da USP.** 2013. Dissertação (Mestrado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../MariliaFerrantiMarquesScorzoni.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../MariliaFerrantiMarquesScorzoni.pdf). Acesso em: Set./2014.

SELBACH, S. (Supervisão Geral). **Matemática e didática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, E. F. da. **Docência universitária: a aula em questão.** 2009. 293 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2009. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4742/1/2009\\_EdileuzaFernandesdaSilva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4742/1/2009_EdileuzaFernandesdaSilva.pdf). Acesso em: Jul./2014.

SILVA, R. da. et al. O discurso real e o discurso ideal de professores de educação física do ensino superior sobre docência. **Movimento**, v.16(3). 2010, p.131-152. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115316960008>. Acesso em: Ago./2014.

SILVA, N. G. da; RAMOS, K. M. C. Formação Continuada nas representações sociais de professores universitários no contexto da oferta de ações didático-pedagógica. In: **XX Congresso de Iniciação Científica da UFPE**, 2012, Pernambuco, Brasil. XX Congresso de Iniciação Científica da UFPE, 2012.

SILVA, N. G. da. **Ações de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Docentes Universitários e suas Repercussões na Sala de Aula a partir das Representações Sociais dos Atores Universitários.** 2013. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2013.

SILVA, K. V. P. **Contributos do NUFOPE no processo de reconfiguração de um lugar para a formação didático-pedagógica.** 2014. p.144. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

SILVA FERREIRA, V. As especificidades da docência no Ensino Superior. **Revista Diálogo Educacional**, v.10 (29). 2010, p.85. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3426&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: Set./2014.

SILVEIRA, M. R. A. A Dificuldade da Matemática no Dizer do Aluno: ressonâncias de sentido de um discurso. **Educação e Realidade**, v. 36, p. 45-63, 2011. Disponível em: [seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/18480/14340](http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/18480/14340). Acesso em: Set./2014.

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil. **RCO - Revista de Contabilidade e Organizações**, v.1(1). 2007, p.89. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2352/235217160008.pdf>. Acesso em: Jun./2014.

SLOMSKI, V. G.; MARTINS, G. A. O Conceito de Professor Investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. **Revista Universo Contábil**, v. 4, p. 06-21, 2008. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/1057>. Acesso em: Ago./2014.

SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. As representações sociais sobre a prática educativa de professores de cursos de Licenciatura. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 89-108.

SOUZA FILHO, E. A. Análise de representações sociais. In: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 109-145.

SOUZA, F. de A. **O bom professor: o olhar do estudante de odontologia na perspectiva das representações sociais**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas, Brasil. 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/29733300\\_O\\_BOM\\_PROFESSOR\\_O\\_OLHAR\\_D\\_O\\_ESTUDANTE\\_DE\\_ODONTOLOGIA\\_NA\\_PERSPECTIVA\\_DAS\\_REPRESENTACOES\\_SOCIAIS](https://www.researchgate.net/publication/29733300_O_BOM_PROFESSOR_O_OLHAR_D_O_ESTUDANTE_DE_ODONTOLOGIA_NA_PERSPECTIVA_DAS_REPRESENTACOES_SOCIAIS). Acesso em: Jun./2014.

SOUZA, M. E. G. de. **Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica**. 2010. 267 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6936/1/2010\\_MariaEmiliaGonzagadeSouza.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6936/1/2010_MariaEmiliaGonzagadeSouza.pdf). Acesso em: Jul./2014.

SOUZA, C. A. de. **A identidade de licenciandos em física: em busca de uma caracterização** Unidade da USP. 2012. Dissertação (Mestrado). Ensino de Ciências

(Modalidade Física e Química). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/.../tde.../Carla\\_Alves\\_de\\_Souza.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/.../tde.../Carla_Alves_de_Souza.pdf). Acesso em: Ago./2014.

SOUZA, M. C. R. F. de; FONSECA, M. da C. F. R. Relações de Gênero e Matemáticas: entre fios e tramas discursivas. **Educar em Revista. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 55**, p. 261-276, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00261.pdf>. Acesso em: out./2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, J. **Formação e inovação no ensino superior**. Porto Editora, 2003.

TRINDADE, R. O Ensino Superior como espaço de formação: do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da Comunicação. In: LEITE, C. (org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Ed: CIIE/Livpsic, 2010. p. 75-98.

TRINDADE, Z. A.; SANTOS, M. de F. de S. e ALMEIDA, A. M. de O. Ancorar: notas sobre consensos e dissensos. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). **Teoria das Representações Sociais. 50 anos**. Technopolitik: Brasília, 2011. p. 261-281.

TOMÁS, C. F. Resiliência e auto-conhecimento: O desenvolvimento psicológico no contexto das turmas de currículos alternativos. **Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes. n. 1**. Outubro 2014. p. 55-62. Disponível em: [http://omnia.grei.pt/n01/\[7\]%20TOMAS.pdf](http://omnia.grei.pt/n01/[7]%20TOMAS.pdf). Acesso em: Jun./2015.

TORRES, V. B. de A. **Os saberes docentes do professor universitário do curso de direito expressos no discurso e na prática: limites e possibilidades**. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4480>. Acesso em: Ago./2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos da UFPE (PROACAD). **Manual Acadêmico**. Recife, 2014. Disponível em: [https://www.ufpe.br/proacad/images/pdf/manual\\_academico\\_2014.pdf](https://www.ufpe.br/proacad/images/pdf/manual_academico_2014.pdf). Acesso em: Jun./2014.

\_\_\_\_\_. Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Disponível em: <<[http://www.ufpe.br/ccen/index.php?option=com\\_content&view=article&id=181&Itemid=71](http://www.ufpe.br/ccen/index.php?option=com_content&view=article&id=181&Itemid=71)>>. Acesso em: Jun./ 2014.

VALENTE, W. R. Quem somos nós, professores de matemática? **Cadernos CEDES (Impresso)**, v. 28, p. 11-23, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n74/v28n74a02.pdf>. Acesso em: Jan./2016.

VASCONCELLOS, V. A. da S. de; OLIVEIRA, V. F. de. Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa ciclus. **Educação(UFSM)**, v. 36, p. 235/2-250, 2011. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3055>. Acesso em: Set./ 2014.

VECCHIONE, C. Del M. “**Análisis y Propuesta de Mejora de los Procesos de Evaluación de la Actividad Docente en las Etapas de la Carrera Profesional de la PUCP**”. 2014. (Tese) Mestrado. Escuela de Posgrado. Pontificia Universidad Católica del Perú: Lima, Peru. Disponível em: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5681>. Acesso em: Jun./2015.

VIEIRA, A. M. D. P.; GUEBERT, M. C. C.; FILIPACK, S. T. A formação Continuada dos Professores da Educação Superior. **Olhar de Professor(UEPG. Impresso)**, v. 15, p. 337-351, 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4281>. Acesso em: Set./2014.

WACHELKE, J. F. R. Identificação com o grupo: adaptação e validação de uma medida geral para o contexto brasileiro. **Psicologia e Saber Social**, 1(2), 2012, p.187-200. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/4898/3621>. Acesso em: fev./2016.

WOLTER, R. M. C. P. Serge Moscovici: um pensador social. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S. e TRINDADE, Z. A. (orgs.). **Teoria das Representações Sociais. 50 anos**. Technopolitik: Brasília, 2011. p. 21-29.

XAVIER, A. P. Uma visão antropológica da aplicação de questionários na pesquisa em educação. **Educar em Revista**, Curitiba-PR, n.44, p. 293-307, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/16634>. Acesso em: Ago./2014.

XIMENES, A. de O. **A identidade profissional docente do ensino superior**. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2008. Disponível em:

[http://repositorio.ufpe.br:8080/bitstream/handle/123456789/4476/arquivo5325\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ufpe.br:8080/bitstream/handle/123456789/4476/arquivo5325_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: Jun./2014.

ZABALA, A.; ARNUA, L. La enseñanza de las competencias. **En Revista Aula de innovación educativa**, Núm, 161. España. 2007, p. 40-46. Disponível em: [http://srvcnpbs.xtec.cat/inslle/docs/2008\\_Competicencias\\_Zabala.pdf](http://srvcnpbs.xtec.cat/inslle/docs/2008_Competicencias_Zabala.pdf). Acesso em: Dez./2014.

ZABALZA, A. M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11.n. 32.maio/ago. 2006, p. 226-237. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: Ago./2014

ZAIDAN, S. et al. Pós-Graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). **Educação em Revista (UFMG. Impresso)**, v. 27, p. 129-159, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100007&script=sci_arttext). Acesso em: Ago./2014.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO

**Universidade Federal de Pernambuco**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Mestrado em Educação**

#### **Prezado(a) Docente(a):**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre Representações Sociais e Docência Universitária que tem como objetivo “Compreender as representações sociais que os docentes dos cursos das “Ciências Exatas e da Natureza” da Universidade Federal de Pernambuco têm de Docência Universitária e de Prática Docente”. Esta pesquisa faz parte de um trabalho de mestrado que atualmente se desenvolve no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE).

Para tanto, solicitamos a sua contribuição no sentido de subsidiar a referida pesquisa através da resposta ao presente questionário. Esclarecemos que a sua identificação é opcional e os dados serão tratados de forma sigilosa.

Ainda informamos que, tendo dúvida, pode entrar em contato através do número 8668.3178(Oi) / 9751.6033(Tim) ou pelo e-mail: [nathalig8@gmail.com](mailto:nathalig8@gmail.com)

Ressaltamos a importância do seu apoio na realização deste trabalho e, antecipadamente, agradecemos, imensamente, a sua colaboração.

**Nathali Gomes da Silva**

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE*

**Maria da Conceição Carrilho de Aguiar**

*Professora Orientadora do Centro de Educação da UFPE*

**APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PERFIL**  
**Universidade Federal de Pernambuco**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado 2014-2016**  
**Representações de Docência Universitária por Professores das Ciências Exatas e da**  
**Natureza da UFPE**  
**Nathali Gomes da Silva**

**PERFIL:** Esses quatro primeiros pontos serão apenas para traçar um perfil dos participantes e conhecermos em que grupo as representações sociais são construídas.

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Telefone (posterior contato): \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outros

Faixa Etária: ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51-60 ( ) 61-70 ( ) acima de 70

**EXPERIÊNCIA COM A DOCÊNCIA:** Este conjunto de informações abaixo solicitadas nos servirá para identificarmos as possíveis experiências e o contato com a docência.

Formação Inicial (Área): \_\_\_\_\_

Formação *Stricto Sensu*: ( ) Mestrado. Área: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado. Área: \_\_\_\_\_

( ) Pós-Doutorado. Área: \_\_\_\_\_

Tempo de Experiência como docente: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência como docente de instituição superior: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência como docente na UFPE: \_\_\_\_\_

As disciplinas que leciona: \_\_\_\_\_

Participou de alguma ação de formação continuada didático-pedagógica ofertada pelo NUFOPE/UFPE?

( ) Sim. Ano: \_\_\_\_\_ ( ) Não

### APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO SEMIPROJETIVO

Professor, por favor, continue a frase iniciada abaixo, colocando as suas ideias escrevendo ao menos cinco linhas em cada uma das frases.

1. Ser professor universitário é...

---

---

---

---

---

2. O ensino no campo das Ciências Exatas exige...

---

---

---

---

---

3. O ensino-pesquisa é utilizado por meio de...

---

---

---

---

---

4. Para formar cidadãos críticos e responsáveis, o professor universitário precisa...

---

---

---

---

---

5. Quando ensino, preocupo-me principalmente com...

---

---

---

---

---

## **APÊNDICE 4 - ENTREVISTA**

**Universidade Federal de Pernambuco**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado 2014-2016**  
**Representações de Docência Universitária por Professores das Ciências Exatas da UFPE**  
**Nathali Gomes da Silva**

### **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

1. Fale-me sobre a trajetória de sua profissão, a partir da formação inicial e, hoje, como docente universitário, ou seja, como surgiu o interesse em ser professor universitário, ou, o que levou você a seguir a docência universitária e não a profissão de sua formação inicial?
2. Que significados, valores e/ou concepções influenciam o seu trabalho como professor universitário?
3. Qual a sua compreensão de Docência Universitária nos dias atuais?
4. Você considera que há especificidades na Docência Universitária no campo das Ciências Exatas e da Natureza? Justifique.
5. Como você se autoavalia como docente universitário, ou seja, como se vê como professor universitário?
6. Como os estudantes o veem como professor universitário das Ciências Exatas?