

O exercício da docência universitária nas Ciências Exatas e da Natureza e suas Representações Sociais

University teaching practice in the Exact and Natural
Sciences and their Social Representations

Nathali Gomes da Silva

Universidade Federal de Pernambuco

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Este artigo objetiva compreender as representações sociais pelos docentes das Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal de Pernambuco quanto à docência universitária, materializadas na prática. A abordagem é qualitativa e utilizou-se o questionário semiprojetivo, além de entrevistas semiestruturadas. Empregou-se a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1988), tomando como base a Teoria das Representações Sociais. Os resultados apontam que a docência universitária assume características próprias do grupo e mostra-se objetivada nas práticas de ensino, ancoradas em concepções ora tradicionalistas ora construtivistas; contudo, apontam indícios de ressignificação ao destacarem a importância de formações pautadas no caráter humano. As representações sociais de docência universitária são constituídas histórica e socialmente inseridas em um espaço de relação, responsabilidade e interação entre docente-estudante-sociedade.

Palavras-chave: Ciências Exatas. Docência Universitária. Representações Sociais.

Abstract: This paper aims to understand the social representations related to university teaching in practice by Exact and Natural Sciences teachers from the Federal University of Pernambuco. The approach is qualitative, and a semi-projective questionnaire and semi-structured interviews were used through Bardin's Content Analysis technique (1988) based on the Theory of Social Representations. The results show that university teaching takes the characteristics of the group itself and reveals itself in teaching practices anchored in both traditional and constructivist conceptions; however, they show signs of ressignification when they highlight the importance of human-centered training. The social representations of university teaching are socially and historically constituted and inserted in a space of relation, responsibility and interaction among teachers, students and society.

Keywords: Exact and Natural Sciences. University Teaching. Social Representations.

Introdução

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 nº 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).

Como segundo momento a ser considerado quando se discute o interesse pela docência universitária, Ferenc e Saraiva (2010) afirmam que, ao final dos anos 80 e início dos anos 90 do século passado, tendo-se iniciado o processo de redemocratização brasileira, passou-se a compor os debates a articulação entre a formação e a atuação desses docentes para a constituição das bases que comporiam uma ‘boa docência universitária’.

Ou seja, nesse 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’. Esse modo de conceber o ensino, conforme Cunha (2009) e Estrela (2010), baseava-se em um modelo segundo 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.

Dessa forma, a preocupação com a docência universitária, na década de 1990, levou a repensar 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.

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.

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. 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. 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; PIMENTA, 2011).

Para tanto, essa nova constituição e perfil universitário na formação e exercício da profissão docente precisam estar articulados a outros aspectos, tais como: inserção nas novas tecnologias, além da dedicação e flexibilização das novas maneiras de ensino aprendizagem. 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).

Compreendemos assim, 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.

Desse modo, podemos concluir 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).

Nesse sentido, 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. O objetivo é 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).

Ao tomarmos a temática da docência universitária, encontramos pesquisas que tratam das representações dessa docência 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 a autoridade para decidir sobre a aprovação, ou não, dos estudantes (PENNA FIRME, 1994; SOUZA, 2003; 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).

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.

Desta feita o presente artigo buscou compreender como os docentes universitários das ciências exatas e da natureza representam a prática da docência universitária. Para tanto, participaram da investigação 14 docentes do Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal de Pernambuco, os quais foram submetidos ao questionário semiprojetivo como instrumentos de coleta de dados, e, destes, 06 participaram da entrevista semiestruturada, cujos dados foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1988). Nessa perspectiva, abordaremos no presente texto a categoria “O Exercício da Docência Universitária”, emergida da análise dos dados.

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.

O exercício da docência universitária

A partir dessa categoria, 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, uma vez que definem essa docência universitária

como a fundamentação de ações que visam preparar os estudantes para atuação no mercado de trabalho, objetivando excelência na formação como maneira de colaborar para o desenvolvimento social.

Para chegarmos a essas inferências, 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. (Docente 12)

Tornar o próprio conteúdo de sala de aula em objeto de pesquisa. (Docente 13)

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 entender 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. (Docente 4)

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. (Docente 7)

Procuo ser um exemplo de ética, retidão, moral, firmeza de caráter e princípios. (Docente 8)

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; 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.

Procuo integrar o conteúdo, se possível, ao ambiente do aluno. Se não for possível, busco inserir momentos de reflexão a respeito. (Docente 1)

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. (Docente 2)

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 a preocupação 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. Conseqüentemente, 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. (Docente 10)

Preocupo-me em estabelecer uma relação de confiança com os alunos. Procuo visualizar quem são eles? Qual o contexto social deles? (Docente 14)

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 ensino aprendizagem. 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 10: “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 Docente 13, 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 a isso, Becker (2012) entende que essas metodologias voltadas para a interação entre professores e estudantes visam a uma compreensão mútua do processo de ensino e 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.
(Docente 4)

Procuo mostrar para eles a seriedade do trabalho de ensinar.
(Docente 9)

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 do Docente 4 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. (Docente 4)

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.

Considerações Finais

No decorrer de nossa análise, norteadas 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.

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.

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.

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. 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 ressignificação 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 ressignificação 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 construírem caminhos que lhes possibilitem acomodar os novos objetos.

Observamos que esse contexto que os incomoda e os leva a ressignificar 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 ressignificação 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.

Referências

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.p. 19-43.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1988.

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.

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> Acesso em: Jun./2014.

CUNHA, M. I da. Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11.n. 32.maio/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.). **Trajatórias 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.

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.

ESTRELA, M. T. Ética e Pedagogia no Ensino Superior. In: LEITE, C. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Ed: CIEE/Livpsic, 2010. p. 11-28.

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.

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. Acesso em: Nov./2014.

JODELET, D. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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. Acesso em: Nov./2014.

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. 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, Caxambu. **25ª Reunião Anual da ANPED**, 2002. Disponível em: http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_25/analizando.pdf. Acesso em: Dez./2015.

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. 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.

MOSCOVICI, S. A **Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

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. 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.

SANTOS, M. F. S. et al. O familiar estranho: ancoragem e alteridade. 2014. (Apresentação de Trabalho/Simpósio) **12ª. Conferencia internacional sobre as Representações Sociais** / simpósio – Ancoragem: aspectos teóricos e metodológicos. 2014.

SILVA, K. V. P. **Contributos do NUFOPÉ 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.

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_do_estudante_de_Odontologia_na_perspectiva_das_representacoes_sociais>. Acesso em: Jun./2014.

TAVARES, J. **Formação e inovação no ensino superior**. Porto Editora, 2003.

ZABALZA, A. M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Sobre as autoras:

Nathali Gomes da Silva é Graduada em Pedagogia - Universidade Federal de Pernambuco; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Está vinculada ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar possui Doutorado e Pós-Doutorado em Ciência da Educação pela Universidade do Porto-Portugal. É Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Núcleo de Formação Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE - NUFOPE. Editora chefe da Revista de Administração Educacional do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da UFPE

Recebido em: 05/04/2018

Aceito em: 10/09/2018