

## **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR DAS CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA QUANTO À DEFINIÇÃO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

**SILVA, Nathali Gomes<sup>1\*</sup>; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho<sup>1\*\*</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pernambuco

nathalig8@gmail.com\*

carrilho1513@gmail.com\*\*

### **RESUMO**

O presente texto visa compreender como os professores universitários definem a docência universitária a partir das representações sociais construídas pelo grupo. Como base teórica, utilizou-se a Teoria das Representações Sociais a partir da perspectiva cultural de Jodelet (2005) e Moscovici (1978) no campo da Docência Universitária. A pesquisa foi de caráter qualitativo, realizada com 14 docentes do Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal de Pernambuco, por meio da aplicação de um questionário

semiprojetivo. Os resultados apontaram que a definição de docência universitária é construída a partir do envolvimento com atividades de pesquisa e da busca pela estabilidade na carreira. Nesse sentido, carece haver uma maior atenção para a oferta 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.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência universitária. Professores das Ciências Exatas e da Natureza. Representações sociais.

### **NATURE AND EXACT SCIENCES TEACHERS' SOCIAL REPRESENTATIONS OF HIGHER EDUCATION ABOUT THE DEFINITION OF UNIVERSITY TEACHING**

#### **ABSTRACT**

This paper aims to understand how university teachers define the university teaching from the social representations constructed by the group. The Theory of Social Representations and cultural perspective from Moscovici (1978) and Jodelet (2005) in the field of higher education teaching is used as a theoretical framework. The research was qualitative and 14 teachers from the Center of Exact Sciences and Nature from UFPE participated in a semi-projective

questionnaire. The results reported that the definition of university teaching is constructed from the involvement with the research activities and the search for career stability. Therefore, there is a need to offer more teacher pedagogical training that can address wider aspects of university teaching, but that can also understand and consider characteristics which are unique of each course, since they have gaps, unique traits and specific needs.

**KEYWORDS:** University teaching. Nature and exact sciences teachers. Social representations.

### **REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS CIENCIAS EXACTAS Y DE LA NATURALEZA RESPECTO AL CONCEPTO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA**

#### **RESUMEN**

Este trabajo posee como objetivo comprender cómo los profesores de educación superior definen la docencia en nivel universitario a partir de las representaciones sociales construidas por el grupo. Se utilizó como base teórica la Teoría de las Representaciones Sociales según la perspectiva cultural de Jodelet (2005) y Moscovici (1978) en el campo de la docencia universitaria. Con ese propósito se realizó una investigación de corte cualitativo con 14 docentes del Centro de Ciencias Exactas y de la Naturaleza de la Universidad Federal de Pernambuco, a través de

cuestionario semiproyectivo. Los resultados exponen que el concepto de docencia universitaria se construye a partir de la participación en las actividades de investigación y de la búsqueda por estabilidad en la carrera. En ese sentido, se percibe una carencia para que haya una mayor atención en ofrecer una educación continua pedagógica que pueda discutir aspectos más amplios de la docencia en ese nivel de enseñanza, así como comprenda y considere los rasgos propios y característicos de cada curso, ya que esos poseen peculiaridades, lagunas y prácticas específicas.

**PALABRAS CLAVE:** Docencia universitaria. Profesores de Ciencias Exactas y de la Naturaleza. Representaciones sociales.

## 1 INTRODUÇÃO

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 e 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 como 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, em que 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 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).

Levando isso em consideração, o presente trabalho busca compreender como os docentes das Ciências Exatas e da Natureza definem a Docência Universitária a partir das representações sociais elaboradas em seus contextos de pertença. Para tanto, tomamos como referência os estudos no campo da Docência Universitária e na Teoria das Representações Sociais, com vistas a responder ao objeto proposto na presente investigação.

Nessa perspectiva, no campo da Docência Universitária, apoiamo-nos em Santos (2005), que afirma que 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, de modo a 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 esse profissional passe a atender às realidades e exigências sociais, sem, contudo, ignorar 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 (ALMEIDA; PIMENTA, 2011; ZABALZA, 2004).

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 compõe 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.

Designadamente a Teoria das Representações Sociais contribuem para o debate ora proposto, pois, segundo Machado (2008, p. 3), 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”. Dessa maneira, ao olharmos para o

presente estudo, percebemos que, ao adentrarem no universo da docência universitária, os sujeitos recorrem a experiências vividas e compartilhadas para fundamentarem suas práticas, com o propósito de afirmarem sua identidade como professor e a identidade do seu grupo, o grupo de professores universitários (SANTOS, 2003).

Tal compreensão é corroborada por Serge Moscovici (1978, p. 26), ao apresentar 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”, proporcionando, dessa maneira, certa influência nas práticas e identidade desses sujeitos.

Nessa perspectiva, 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, a partir das suas construções coletivas, significa essa docência em suas múltiplas dimensões, o que se dá na conjuntura da universidade.

Dessa forma, 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.

## **2 METODOLOGIA**

O presente estudo apoia-se na abordagem qualitativa, a qual, de acordo com Minayo (2007), direciona 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 quantificados. Contudo, está baseada na Teoria das Representações Sociais, em que o olhar da investigação volta-se para a maneira como esses indivíduos constroem suas representações a respeito de algo e enfoca esses sentidos e significados, dado que esses sujeitos possuem um universo simbólico bem estruturado em relação aos objetos sociais que precisam ser representados para responder às questões presentes na própria sociedade e conduzir suas práticas (ABRIC, 1998).

Neste trabalho, selecionamos como campo a Universidade Federal de Pernambuco, contudo o nosso olhar voltou-se, mais especificamente, para o centro que concentra os cursos das Ciências Exatas e da Natureza, com a participação de 14 docentes universitários que lecionam nesses cursos.

Para tanto, utilizamos o questionário semiprojetivo, o qual nos auxiliou na compreensão do processo de elaboração de representações sociais pelo grupo investigado. Tal questionário permite 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).

As respostas foram analisadas com base nas técnicas de Análise de Conteúdos, de Bardin (1988), como também na Teoria das Representações Sociais, que nos permitiu compreender como essas representações estão estruturadas e são partilhadas pelo grupo, possibilitando também conhecer os sentidos e significados atribuídos ao fenômeno da docência universitária no contexto dos professores das Ciências Exatas e da Natureza, dando origem à categoria a seguir.

### **3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUANTO À DEFINIÇÃO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

Compreender como os professores universitários das Ciências Exatas e da Natureza definem a docência universitária com base nas representações sociais de seu grupo de vivência foi nosso objetivo com este estudo, a partir do qual nos foi possível conhecer como esse grupo de docentes compreende, representa e 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 e saberes como também aspectos internos associados aos valores, concepções e 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 categorias: (I) *ações relativas ao ensino*; (II) *ações da formação profissional docente*; (III) *articulação entre ensino, pesquisa, extensão e gestão*; (IV) *espaço para a pesquisa científica*; e (V) *sentimentos associados à docência universitária*. Chegamos a essas categorias à medida que fomos observando o número de ocorrências das ideias às quais elas estão associadas.

### **3.1 Ações relativas ao ensino**

Essa primeira categoria 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 docente e discente com o ensino-aprendizagem, com vistas a alcançar objetivos específicos nessa formação. É o que podemos observar nos recortes de respostas ao questionário, registrados a seguir.

Ser professor universitário é...

Municiar 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).

Conforme os 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 educandos também estará contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

Essa inferência possibilita que se chegue à justificativa referente às exigências próprias desse 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, já que, consoante 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 discente 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 e a prática da ética e cidadania, iniciada em sala de aula, torna-se 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 concernente à responsabilidade de formação por parte do professor para com seus educandos: mostrar e despertar o prazer de descobrir e conhecer o mundo, como 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 o 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 de buscar descobrir esse “mundo” de formação e conhecimento, ou seja, existe um compromisso mútuo, uma parceria entre professor e discente, uma vez que a ação do docente não se dá de maneira isolada – o educador não é o único responsável pela formação do educando –, 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 categoria, 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 tais 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: “municar”, 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, grifos nossos).*

Tais verbos nos possibilitam inferir como essas concepções e práticas são concebidas e vivenciadas nesses espaços de formação por esse grupo de docentes. No momento em que agrupamos esses verbos, percebemos indícios de representações, segundo as 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, 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”.

Entretanto, notamos também a presença de verbos que indicam uma concepção diferenciada da assinalada anteriormente. Ao elencarmos tais verbos, percebemos, por exemplo, a presença destes: “construir”; “compartilhar”; “contribuir”; “ajudar”, conforme podemos ver nos enunciados transcritos adiante.

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, grifos nossos).

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 discente tornam-se cooperadores na contínua construção do conhecimento.

Em síntese, podemos dizer que há a compreensão, por parte de alguns educadores, de que o conhecimento matemático precisa ser “transmitido” aos educandos, reafirmando, assim, o entendimento de que o aprendiz é uma “tábula rasa” que necessita estar constantemente sendo “preenchida” por aquele que detém o saber, ou seja, estabelece-se uma relação vertical do

ensino-aprendizagem (BECKER, 2012). Essa visão, presente ainda nos dias atuais, ignora a concepção de que o conhecimento é construído, e não transmitido, porém se justifica 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 discentes, permitindo-lhes o ingresso no processo de construção, reconstrução e desconstrução contínua do conhecimento, sem abrir mão dos conteúdos exatos (ANASTASIOU; 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 do magistério. Essas resultaram em uma segunda categoria, intitulada “Ações da formação profissional docente”, sobre a qual discutiremos a seguir.

### **3.2 Ações da formação profissional docente**

A segunda categoria, decorrente das respostas dos docentes, revela a necessidade que os mesmos têm de estarem em constante formação, de maneira a respaldarem os conhecimentos para serem aplicados no contexto da docência, ainda 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 educadores 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 profissionais 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, posto 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 sobre 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, com o escopo de autocriticar-se e também de 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, no entanto, que esses momentos e espaços de construção e revisão do “material” propostos 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 educadores conseguem efetivar tais práticas de discussão e construção do conhecimento, percebem a sala de aula e sua dinâmica como um espaço prazeroso, um “nirvana”.

Constatamos, 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 (ALMEIDA; PIMENTA, 2011; ZABALZA, 2004). 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, 2009; DIAS SOBRINHO, 2010).

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

### **3.3 Articulação entre ensino, pesquisa, extensão e gestão**

Essa terceira categoria 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, abarcando também as atividades de gestão na universidade, conforme podemos ver nos relatos 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).

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

Tal necessidade ocorreu em decorrência da expansão universitária, que resultou na importante revisão do currículo, da gestão e do próprio processo de democratização dessas instituições (DIAS SOBRINHO, 2010). Porém, reportando-nos a Marques (2011), destacamos que as atividades de gestão ainda não são priorizadas pelos docentes, uma vez que, para muitos deles, não proporcionam uma reflexão que venha a contribuir para a prática pedagógica e 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 professores 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 categoria, que se refere à importância dada pelos docentes ao trabalho com a pesquisa, conforme poderemos ver a seguir.

### 3.4 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).

Com base nas colocações acima registradas, percebemos que esses educadores se preocupam com o ensino articulado ao desenvolvimento de atividades de pesquisa; mesmo que o ensino não seja visto como prioridade, a pesquisa por si só assume o papel de ensinar o conteúdo enquanto esse estudante está pesquisando. Notamos, assim, que o papel do “professor” – como um agente que, em sala de aula, proporciona a construção do conhecimento por meio da interação entre e com os discentes – 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.

No entanto, esse entendimento quanto ao ato de pesquisar não se restringe aos estudantes. Os próprios docentes sentem a necessidade de estarem em contato direto e contínuo com a pesquisa, pois compreendem que ela traz subsídios tanto para a sociedade acadêmica como para a sociedade em geral, bem como para a formação profissional dos estudantes. Podemos observar essa compreensão nos excertos 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).

Nos enunciados acima registrados, constatamos que a atividade de pesquisa é vista como de suma importância para a atividade da docência, todavia notamos que o oposto não

ocorre, ou seja, a atividade de 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 desejem ensinar e estejam prontos a buscarem conhecimentos para tal.

Dessa maneira, as representações pelos docentes sujeitos desta pesquisa revelam a desvalorização do ensino e a 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; FLORES, 2012).

Contudo, estes 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 categoria, 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), consideramos esse universo na análise.

### **3.5 Sentimentos associados à docência universitária**

Essa categoria nos possibilitou conhecer, como afirmado anteriormente, quais os sentimentos que 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 confere à docência sentimentos ligados ao prazer, à gratificação e à realização. Isso foi observado nos enunciados transcritos à frente.

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 anteriores, notamos que há um conjunto de sentimentos que norteia o universo simbólico dos docentes universitários quanto ao exercício da docência, entretanto esse conjunto não se expressa em sensações individuais do educador, pois esses sentimentos envolvem o prazer em contribuir tanto para a formação do educando 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 referente aos sentimentos elencados pelos docentes, apontando ora para a gratificação, ora para as dificuldades da profissão, conforme podemos constatar nas passagens transcritas adiante.

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 ao ensino superior 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 o lugar desses docentes na universidade como agentes de formação (OLIVEIRA, 2007). Podemos inferir, portanto, que os educadores, no momento em que 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 conferir sentimentos, significados e valores sobre o lugar onde estamos, passamos a justificar nossos discursos e nossas práticas nesse lugar.

Vimos, pois, que há 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 em seu contexto de vivência.

#### **4 CONCLUSÃO**

Compreender como os professores universitários definem a docência universitária no campo das Ciências Exatas e da Natureza, com base nas representações sociais construídas pelo grupo, foi o nosso objetivo com este estudo.

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 em específico. Ou seja, os cursos assumem perfis e identidades próprios, construídos e determinados ao longo da história, o que, por seu turno, 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, haja vista que esses possuem peculiaridades, lacunas e práticas específicas.

O presente estudo nos possibilitou constatar ainda que a definição de docência universitária por esse grupo de professores ocorre consoante o desenvolvimento de atividades de pesquisa e a busca por uma estabilidade na carreira. 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.

Contudo, percebemos que há um lento processo de ressignificação de representações sociais no momento em que 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 viabilizem acomodar os novos objetos. Isso ocorre no momento de maior abertura das universidades aos estudantes e à sociedade, proporcionando, desse modo, uma maior inserção e permanência desses sujeitos.

Por fim, chamamos a atenção para a importância de compreendermos como os docentes representam a docência universitária, pois isso contribuirá para pensarmos sobre uma formação que leve em consideração as especificidades desses cursos e sua relevância para o meio social.

## 5 REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

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

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2004.

ARRUDA, A. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: SOUSA, C. P. et al. (Org.). *Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. p. 117-146.

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

BECKER, F. *Epistemologia do professor de Matemática*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CUNHA, M. I. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Org.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: PUC, 2009. p. 349-374.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010.

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*, Madrid, v. 5, n. 2, p. 82-98, 2012.

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

GOULART, G. A. R. *O lugar da docência na universidade: uma análise das representações sobre o professor universitário*. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

JODELET, D. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MACHADO, L. B. Representações sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional. *Educação em Foco*, Recife, p. 1-10, 2008.

MARQUES, W. Ensino, pesquisa e gestão acadêmica na universidade. *Avaliação*, Campinas, v. 16, n. 3, p. 685-701, 2011.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, C. F. *Reação à frustração: construção e validação da medida e proposta de um perfil de reação*. 2008. 169 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

OLIVEIRA, V. F. Em que espelhos andamos nos projetando? Entre representações e saberes: o professor universitário. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 43, n. 4, p. 1-10, 2007.

SANTOS, B. S. A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, n. 23, p. 137-202, 2005.

SANTOS, W. T. P. *Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajetórias de formação*. 2003. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

XIMENES, A. O. *A identidade profissional docente do ensino superior*. 2008. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

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

Recebido em 27 de julho de 2016.

Aceito em 30 de outubro de 2016.