

O ENSINO UNIVERSITÁRIO NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS: INDICAÇÕES PARA UM CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO

UNIVERSITY TEACHING IN THE LAST TEN YEARS: INDICATIONS FOR A POST-PANDEMIC CONTEXT

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS: INDICACIONES PARA UN CONTEXTO POSPANDÉMICO

Nathali Gomes da Silva 

Universidade Federal de Pernambuco – Brasil

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar 

Universidade Federal de Pernambuco – Brasil

Resumo: O estudo buscou analisar as pesquisas desenvolvidas nos últimos dez anos sobre a temática do ensino universitário, para possíveis indicações no contexto educacional pós-pandemia. Para tanto, nos apoiamos na abordagem qualitativa e no levantamento de pesquisas em plataformas nacionais e internacionais nos últimos dez anos. Utilizamos a análise de conteúdos de Bardin (2004). As pesquisas apontam sentidos e significados múltiplos e complexos atribuídos ao ensino universitário advindos da dinamicidade e transformações sociais e históricas. A pandemia revelou novos desafios da formação nas Universidades, pois um novo perfil de profissional passa a ser exigido pela sociedade. Faz-se necessário investimento na formação desses professores, a fim de ressignificar concepções de ensino aprendizagem, currículo, avaliação, políticas, para contribuir com práticas significativas de formação profissional.

Palavras-chave: Ensino universitário. Educação pós-pandemia. Formação de professores.

Abstract: This study aimed to analyze research developed in the last ten years about the university teaching topic for possible indications in the post-pandemic educational context. For that the study is supported by the qualitative analysis and research survey in national and international platforms from the last ten years. Bardin's content analysis (2004) was used as basis. The researches point to multiple senses and meanings attributed to university teaching that come from dynamicity and socio-historical transformations. The pandemic reveals new challenges in training individuals in the Universities as a new professional profile is now required by the society. It is necessary to invest in training those professors with the objective of reframing concepts of the learning and teaching processes, as well as the curriculum, evaluation, politics, and others to contribute with meaningful practices of professional training.

Keywords: University teaching; Post-pandemic Education; Teacher/Professor Training.

Resumen: La investigación buscó analizar la investigación desarrollada en los últimos diez años sobre el tema de la educación universitaria en busca de posibles indicaciones en el contexto educativo pospandémico. Con este fin, confiamos en el enfoque cualitativo y la investigación en plataformas nacionales e internacionales en los últimos diez años. Utilizamos el análisis de contenido de Bardin (2004). Las investigaciones señalan rasgos y significados múltiples y complejos atribuidos a la educación universitaria debido a la dinámica y las transformaciones sociales históricas. La pandemia reveló nuevos desafíos de capacitación en las universidades, ya que la sociedad ahora requiere un nuevo perfil profesional. Es necesario invertir en la capacitación de estos docentes para replantear los conceptos de enseñanza, aprendizaje, currículo, evaluación, políticas, para contribuir con prácticas significativas de capacitación profesional.

Palabras clave: Educación universitária; Educación pospandémica; Formación de profesores

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre o ensino universitário nos cursos de Ciências Exatas e da Natureza, a partir de um levantamento dos últimos dez anos realizado em bases de dados de pesquisas nacionais e internacionais, buscando identificar possíveis e futuras indicações para a formação dos estudantes no contexto pós-pandemia.

A qualidade da formação no Ensino Superior tem sido objeto de atenção, no que diz respeito à estrutura das instituições, ao ensino aprendizagem, às relações presentes no seu espaço. Essas 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 docentes e estudantes.

Nessa compreensão, a docência universitária vem se configurando uma temática que tem adquirido centralidade nos debates no campo da Educação Superior, por seu papel na formação dos sujeitos, e a sua influência na sociedade, contudo, ainda apresenta lacunas no que concerne a políticas de investimentos para o desenvolvimento dessa docência.

Assim, Zabalza (2004) aponta para características que diferenciam o espaço do ensino universitário dos demais e o tornam um ambiente “complexo e multidimensional” (p. 10), visto que reúnem políticas e currículo específicos, ciência e tecnologia, professores(as) e mundo profissional, estudantes e mercado de trabalho. Tais características se entrecruzam e se influenciam mutuamente, sem que percam seu caráter formativo.

Portanto, esse espaço se constitui como lugar “dinâmico, unificado, aberto para todos, tridimensional, sistemático e sustentável” (ENRICONE, 2009, p. 148), uma vez que, visando à formação dos sujeitos, busca oferecer maior assistência às demandas atuais da sociedade. Para isso, destacamos a prática docente no contexto universitário, visto que é na relação docente-discente que ocorre o processo de ensino aprendizagem. A partir do momento em que o

professor direciona sua atenção para as aprendizagens dos estudantes e (re)pensa a sua prática, alcança o principal objetivo: construir conhecimentos.

Nessa conjuntura, chamamos atenção para a relevância deste trabalho, pois os pontos aqui apresentados nos auxiliam a repensar como caminham as pesquisas em torno da temática e para onde apontam seus resultados, diante de uma “nova reestruturação” pela qual o meio social atualmente passa, exigindo uma formação profissional e cidadã de qualidade, dos estudantes e docentes.

A sociedade, a partir da pandemia do coronavírus (COVID-19) – iniciada em 2019, em Wuhan, província de Hubei, na China, e que tomou proporções mundiais –, ressignificou as relações. Viu-se obrigada a repensar novas estruturas sociais, de interação humana e de aprendizagens significativas (RODRIGUES, 2020). Como consequência disso, passa a requerer que seus profissionais estejam mais preparados para atuarem neste novo perfil social, que adotamos aqui como “sociedade pós-pandêmica”.

Diante disso, um novo conceito de formação acadêmica parece-nos emergir, revendo e reestruturando suas identidades enquanto instituição de ensino, seres humanos e profissionais. Entretanto, é importante também destacar que a atual realidade acentuou os problemas no que diz respeito ao ensino remoto e à educação a distância, colocando no centro do debate a qualidade deste ensino, as desigualdades quanto ao acesso às aulas remotas, as metodologias ativas que proporcionem aprendizagens significativas, além de formação docente e das próprias condições de trabalho desses docentes. Temáticas urgentes, porém, por anos silenciadas ou negligenciadas.

Tais problemáticas revelaram a ausência de políticas públicas que atendam às demandas que emergem no atual contexto da sociedade. Os docentes são levados a desenvolverem estratégias didático-pedagógicas que respondam com urgência às exigências impostas, sem uma reflexão sobre o contexto econômico, social, político, educacional em que estão inseridos.

Todo cenário aqui descrito nos remete aos estudos de representações sociais e identidade profissional, que destacam os fenômenos sociais como pontos responsáveis pela ressignificação de representações e transformações identitárias. Segundo Deschamps e Moliner (2014), as representações sociais e a identidade são processos que se correlacionam, uma vez que é a partir dessas representações que os grupos se constituem, consolidam seus discursos e práticas, reafirmando-se diante de outros grupos e outras representações.

Entretanto, no momento em que as “certezas”, que dão segurança a este grupo, são postas em questionamento, ou são rompidas, passam a obrigar os grupos a também ressignificarem seus comportamentos e, conseqüentemente, suas identidades. Essas, por sua

vez, não sofrem uma ruptura de imediato, pois implicaria uma desconstrução total das bases que consolidam essa identidade, mas criam estratégias para acomodar os novos conhecimentos e comportamentos diante do novo (MOSCOVICI, 1961; 2009).

Nesse contexto, as atitudes, os discursos, as práticas durante a trajetória formativa social e, posteriormente, profissional, configuram-se na reunião de conhecimentos construídos e posturas adotadas pelos diferentes grupos com que os atores sociais se relacionam, desmistificando ou confirmando, cada vez mais, a sua identidade nesses grupos e na sociedade.

A formação universitária, portanto, é considerada como fundamental na ressignificação dessas representações profissionais e da identidade profissional, visto que, historicamente, ocupa o lócus formativo privilegiado de reflexão crítica, atual e para o mercado de trabalho, exigindo de seus docentes um perfil que se adéque a essas novas realidades e exigências.

Vale a pena destacar que ainda são poucos os espaços e momentos formativos destinados ao grupo de professores universitários, não se configurando uma política educacional, mas sim ações pontuais realizadas no interior de instituições. Para além dos poucos espaços e tempos destinados à formação, outros fatores também contribuem para a ausência de formações que respondam às demandas sociais e educacionais. Dentre eles, destacamos: o envolvimento dos docentes com a pesquisa em detrimento do ensino, as inúmeras atribuições com atividades administrativas, dar conta de produções acadêmicas e a falta de atenção quanto ao trato didático-pedagógico no contexto em sala de aula (CUNHA, 2009).

Assim, buscando contribuir com o debate nessa temática, daremos a conhecer como o objeto “o ensino universitário” está presente nas pesquisas no campo educacional, a partir de um levantamento em pesquisas disponibilizadas em plataformas nacionais e internacionais, a fim de identificarmos que caminhos de pesquisa e de formação apontam para o futuro.

PERCURSO METODOLÓGICO

Não obstante, procuramos realizar um levantamento dos atuais estudos desenvolvidos em pesquisas brasileiras e algumas internacionais - no nosso caso, nas universidades francesas -, referentes a temáticas mais amplas: Ensino universitário nos cursos que correspondem às Ciências Exatas e da Natureza. Para tanto, traçamos como objetivo conhecer como as pesquisas vêm tratando as temáticas que dão conta do presente objeto de investigação. A partir desse levantamento, refletimos sobre os possíveis encaminhamentos para pesquisas em educação, mais especificamente no contexto da docência universitária, e futuros desenhos das políticas de formação para este setor.

Nessa perspectiva, esse levantamento considerou pesquisas desenvolvidas nos últimos 10 anos - no período que contempla do ano de 2009 a 2019 -, objetivando compreender como o ensino universitário vem se constituindo nas pesquisas dentro e fora do Brasil, uma vez que incluímos também estudos publicados em outros idiomas e outros países.

Desta feita, chamamos atenção para o contexto temporal de produção desses trabalhos, pois se situa no período de consolidação de políticas públicas voltadas para a ampliação de vagas e criação de cursos nas universidades brasileiras, conforme o Decreto nº 6.096/2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e vigorou entre os anos de 2008 a 2012, possibilitando um maior ingresso e permanência de estudantes nas Universidades públicas (Art. 1º).

Consideramos que esse período também é marcado por sucessivas transformações culturais, sociais, políticas, ideológicas e simbólicas, uma vez que se constitui como os primeiros anos que compõem o início de um novo século, o século XXI. As instituições universitárias, por sua vez, 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 constante avaliação e consequente transformação de posturas, conceitos e práticas (RAMOS, 2010).

Nessa compreensão, analisamos as publicações dos trabalhos em três fontes de publicações. São elas: o Banco de Teses e Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE); nas Plataformas de pesquisas francesas, a “Theses.fr”, “Banco Tel”, “Banco de Teses Virtuose” e “Base Sudoc”; e nos trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos Grupos de Trabalhos GT04, GT08, GT11, GT19, GT20, que correspondem, respectivamente, aos GT’s Didática, Formação de Professores, Política do Ensino Superior, Educação Matemática e Psicologia da Educação.

A escolha por essas bases de busca foi definida a partir de critérios quanto à institucionalização, temática do objeto, bem como por constituírem, no caso da ANPEd, um evento que reflete a qualidade das pesquisas produzidas no país, e também utilizando critério relativo ao fato de estarem disponíveis em outras plataformas, a saber, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Não obstante, consideramos como descritores o tema central do nosso objeto de pesquisa, a saber: o ensino universitário nos cursos das ciências exatas e da natureza. Contudo, houve a necessidade da fragmentação dos termos, pois não havíamos localizado trabalhos com o descritor acima. Desta feita, utilizamos os seguintes descritores: “Prática Docente

Universitária”; “Docência Universitária”; “Prática Docente nas Ciências Exatas e da Natureza” (para este descritor, precisamos desmembrar o termo e especificar os cursos Matemática, Física, Química e Estatística); “Ensino nas Ciências Exatas e da Natureza”.

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 dos descritores delimitados. Após uma primeira leitura, que nos permitiu uma primeira triagem dos trabalhos, realizamos outras leituras que possibilitaram elencar as categorias e a necessidade de novos encaminhamentos de pesquisa, mas também proporcionaram inferências sobre os achados. Nesse momento, para os trabalhos completos publicados, foram feitas leituras integrais do material das pesquisas publicadas, diante das poucas informações presentes nos respectivos resumos.

Também se torna importante destacar que a escolha pelo campo das ciências exatas e da natureza é justificada pelas pesquisas desenvolvidas nesse campo que proporcionam um olhar sobre a prática, a formação e identidade dos professores e estudantes que atuam na docência deste campo, permitindo-nos conhecer as representações, concepções e realidades vivenciadas no processo de ensino aprendizagem desses atores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

De posse dos trabalhos, a sistematização e análise dos dados nos permitiram a organização em eixos temáticos, de acordo com a técnica de análise de conteúdos de Bardin (2004). Tais categorias dizem respeito à: I) Características e Estruturas dos Trabalhos, em que reunimos os trabalhos numa leitura teórico-metodológica; e II) Temáticas presentes nos Trabalhos. Essa, por sua vez, foi organizada em outras três categorias: a) Concepções sobre a Docência nas Ciências Exatas e da Natureza – na qual foram consideradas quais concepções norteia o campo da docência universitária na área das Ciências Exatas e da Natureza; b) Elementos caracterizadores da Docência Universitária – através dos quais buscamos os aspectos relacionados aos saberes, trabalho e profissionalização docente que constituem essa docência; c) A Formação Inicial e Continuada de professores no Campo das Ciências Exatas e da Natureza, compreendendo a Docência no Ensino Superior e Universitária.

CARACTERÍSTICAS E ESTRUTURAS DOS TRABALHOS

Diante do levantamento dos trabalhos selecionados após as leituras, foi possível reunir o quantitativo de trabalhos por ano de publicação. Essas informações estão dispostas na Tabela 01, a seguir:

Tabela 01 – Quantidade e Ano dos Trabalhos Publicados

Ano	Teses PPGEduc	Teses Univ. França	ANPED*	Total Encontrado
2009	--	01	01	02
2010	02	03	Site não disponível	05
2011	02	--	03	05
2012	02	--	03	05
2013	--	--	03	03
2014	02	--	--	02
2015	01	--	02	03
2016	01	01	--	02
2017	01	--	05	06
2018	--	--	--	--
2019	--	--	02	02
Total de Trabalhos encontrados	11	05	19	35

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de levantamento junto às plataformas.

*A partir de 2013, as reuniões vêm sendo realizada a cada dois anos.

A partir da leitura desta tabela, observamos que não há uma sequência quanto à produção de trabalhos, considerando os descritores acima elencados. Entretanto, os maiores números de trabalhos publicados ainda estão concentrados no evento da ANPED, influenciando, assim, no total de produção por ano. Chamou-nos a atenção para a escassez de publicações sobre a temática nas teses francesas, mesmo compreendendo as semelhanças nas dificuldades didático-pedagógicas vivenciadas por docentes e discentes neste campo em outros países. A ausência desses trabalhos revela lacunas significativas no processo de ensino aprendizagem, como veremos mais à frente.

A partir das leituras dessas publicações, inferimos que há uma concentração de trabalhos que apresentam em suas discussões teóricas a Teoria das Representações Sociais; Êxito, Sucesso/Insucesso no Ensino Aprendizagem, Professor de Referência, “O Bom Professor”; Prática Docente (Universitária e na Educação Básica); Criatividade, Competência, Saberes, Identidade, Profissionalidade Docente; Docência Universitária e no Ensino Superior; Trabalho Docente e Políticas Públicas para a Docência; Ensino de Matemática, Química e Física.

Quanto à abordagem das pesquisas, percebemos que há uma predominância de pesquisas qualitativas, mesmo quando esta informação não está explícita nos trabalhos, sendo percebidas a partir das inferências e análises realizadas na leitura e interpretação dos dados. Essa abordagem auxilia na compreensão de aspectos para além do quantificável, inferindo sobre o como, o porquê, acessando o caráter subjetivo dos sujeitos (MINAYO, 2007).

No que concerne aos instrumentos, os mais utilizados para a coleta dos dados são as entrevistas e a observação. Desta maneira, concordamos com Cruz Neto (2007), ao atestar que esses instrumentos são muito utilizados pelos pesquisadores sociais, por possibilitarem ter acesso, de forma objetiva e subjetiva, ao maior número de informações sobre o objeto de pesquisa, e a uma maior aproximação do participante e seu contexto de atuação. Como o autor sinaliza sobre as formas de aplicação desses instrumentos, tais como questionários, grupos focais, histórias de vida, narrativas, bem como sobre a observação participante e não participante, estas foram de igual modo localizadas nas pesquisas.

No que diz respeito à análise dos dados, constatamos que há uma predominância na escolha da análise de conteúdo, sendo percebida na maioria dos trabalhos publicados. Esse tipo de análise proposto por Bardin possibilita aos pesquisadores a organização, categorização e inferências sobre os dados coletados, a fim de produzir resultados (BARDIN, 2004). Entretanto, identificamos outras propostas de análises, tais como análise do discurso, evocação livre, meta-análise, dentre outros, indicando a variedade dos caminhos que a pesquisa qualitativa possibilita na interpretação dos dados.

Após essa primeira visão geral dos trabalhos, daremos a conhecer as categorias elencadas a partir da análise dos mesmos, foco de nossa investigação.

TEMÁTICAS PRESENTES NOS TRABALHOS

Como dito anteriormente, essa categoria surgiu a partir das leituras realizadas dos trabalhos. Por sua vez, foi organizada em outras três categorias: a) Concepções sobre Docência nas Ciências Exatas e da Natureza; b) Elementos caracterizadores da Docência Universitária; c) A Formação Inicial e Continuada de professores no Campo das Ciências Exatas e da Natureza, compreendendo a Docência no Ensino Superior e Universitária.

CONCEPÇÕES SOBRE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E NAS CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA

Como indicado anteriormente, nessa categoria foram considerados trabalhos que versaram sobre as concepções em torno da Docência no contexto do Ensino Superior e Universitário, bem como no campo das Ciências Exatas e da Natureza, os saberes construídos e elencados, o trabalho docente e as políticas públicas que constituem essa docência.

Nessa perspectiva, percebemos que as concepções de Docência no Ensino Superior e Universitário no geral são permeadas por concepções ampliadas, complexas e multifacetadas (NUNES, 2011; BARBOZA; NUNES, 2015; SILVA, 2016c; SALES, 2017). Para além dos

aspectos acima constituídos, a docência na Universidade é permeada por crenças e representações que compõem esse locus de construção do conhecimento (BARBOZA; NUNES, 2015).

Ainda de acordo com essas pesquisas, tais elementos são percebidos no momento em que essa instituição é desafiada a repensar o ensino aprendizagem e a avaliação, ou seja, o processo formativo do estudante, a partir do momento em que o próprio conceito de universidade passa por transformações, tanto de investimentos, mas também de ataques. Esse desenho traz para seus atores sociais transformação de concepções e representações, uma vez que a própria universidade é requerida para tal.

A universidade e, principalmente, o ensino universitário, considerado como “altar sagrado”, são atravessados por mudanças significativas em suas práticas formativas (BARBOZA; NUNES, 2015). Contudo, vale destacar que essa docência ainda é permeada por indefinições, visto que muitos desses docentes não se percebem como professores, e sim como pesquisadores, tornando-se um impasse para questões quanto ao ensino aprendizagem (SILVA, 2016c).

Entretanto, ao se tratar dos cursos no campo das Ciências Exatas e da Natureza, a docência ainda é configurada como um “terreno arenoso” (NUNES, 2011), devido à própria característica de rigorosidade em que este campo é constituído. Percebemos também que tal concepção não se faz presente apenas na docência deste último grau da formação, mas atravessa todas as etapas da educação básica, sendo objeto de várias pesquisas (ARRIEU-MUTEL, 2016; POMPEU; SANTOS, 2017; OLIVEIRA, 2019).

Para tanto, pesquisadores mostram uma real preocupação com este campo de conhecimento, suas representações, práticas, aspectos formativos, o ensino aprendizagem, não apenas no Brasil, mas também em outros países, como na França e no Chile, uma vez que implicam diretamente nas avaliações das aprendizagens nacionais e internacionais nesses campos de conhecimento (ESPÍNDOLA; MAIA, 2011).

Desta maneira, os cursos de química, física, matemática e estatística apresentam outras características de docência, como se este campo de saber fosse intocável pelas transformações sociais. Essa afirmativa é confirmada pelas pesquisas no momento em que há concepções de ensino baseadas na transmissão de conteúdos, na racionalidade técnica, no estudante como mero espectador e culpado por não lograr êxito na aprendizagem, como um conhecimento “para poucos”, ou “para os muito inteligentes” (BARBOZA; NUNES, 2015).

Esses aspectos são acentuados ao observarmos um contexto social em que a presença desses profissionais torna-se fundamental para o andamento das atividades no cotidiano,

reafirmando o lugar que os grupos ocupam no mercado de trabalho, uma vez que a presença desses especialistas contribui para o desenvolvimento de tecnologias, medicamentos e vacinas, cálculos estatísticos, o que acentua as representações como áreas privilegiadas da academia e sociedade. As representações nesse campo são justificadas pelo caráter mercadológico em que estão inseridas, requerendo um profissional altamente preparado e especializado, exigido tanto pela sociedade como pelos conhecimentos que fundamentam o saber (NUNES, 2011; SILVA, 2016c).

Tais representações de docência nesse campo são construídas historicamente e socializadas dentro dos grupos de pertença desses sujeitos, estando as representações presentes em suas vivências escolares e consolidadas no senso comum dos atores desses espaços como uma disciplina de difícil compreensão, destinada a poucos (SILVA, 2016c; OLIVEIRA, 2019).

Nessa perspectiva, há um “prestígio” social que acompanha os profissionais dessa área e a escolha pelo campo, tornando-se difícil o rompimento com representações há muito consolidadas. Para Silva (2016c), os docentes nesse campo representam de acordo com o universo que norteia o próprio campo, tendo a compreensão quanto às exigências e o rigor que o conhecimento exato requer.

Não bastassem os discursos que permeiam essas representações, os documentos oficiais legitimam tais práticas, permeadas por elementos normativos, profissionais e funcionais, articulados à compreensão do cognitivo, ético e sociocultural que fazem parte dessa profissão, como o ensino e, principalmente, a pesquisa, que se encontram na base desse exercício (NUNES, 2011; SILVA, 2015b).

Diante disso, vale salientar que a base da docência universitária é composta pelo tripé indissociável do ensino-pesquisa-extensão (CUNHA, 2009). Esta, por sua vez, diferencia-se das demais docências por permitir a articulação conjunta entre os aspectos da produção científica, a construção do conhecimento, a transposição didática, e o saber prático para a sociedade em geral ou acadêmico-profissional.

Entretanto, é perceptível nos trabalhos a necessária atenção aos estudantes e suas aprendizagens nas Ciências Exatas e da Natureza. Assim, as pesquisas contribuem com estratégias para a consolidação de aprendizagens significativas para esse grupo, uma vez que a transmissão de conhecimentos já não responde às necessidades dos estudantes e apontam para uma realidade de superação de práticas engessadas no tradicionalismo, migrando para práticas de interlocução e facilitadoras de aprendizagens (BARBOZA; NUNES, 2015; SILVA, 2015b; SILVA, 2016c). Essas estratégias possibilitam abrir caminhos de ressignificações de

representações sociais quanto ao processo de ensino aprendizagem nesse campo do conhecimento (PEREIRA; REZENDE, 2011).

Nessa compreensão, conheceremos, a seguir, os aspectos que caracterizam a docência no contexto das universidades, delimitando, posteriormente, para os cursos das Ciências Exatas e da Natureza, foco de nossa atenção.

ELEMENTOS CARACTERIZADORES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Diante das concepções apresentadas nas pesquisas realizadas e tratadas no tópico anterior, compreendemos como um fator importante conhecer como as pesquisas caracterizam essa docência universitária, mais precisamente no campo das Ciências Exatas e da Natureza. Para tanto, identificamos aspectos como: saberes necessários ao exercício da profissão; prática docente, e, dentro desta, a rigorosidade; trabalho e a profissionalidade docente.

No que diz respeito aos **saberes necessários ao exercício da docência**, observamos que esses saberes são, em sua maioria, advindos das experiências vivenciadas enquanto estudantes, mas também saberes da prática profissional exercida a partir da formação inicial específica e que são mobilizados na atuação enquanto professores. Atrelado a isso, as atividades profissionais realizadas para além da docência, auxiliam no conhecimento prático profissional requerido nos saberes específicos presentes nas formações dos estudantes (CAMPELO, 2011; OLIVEIRA, 2019).

Nessa perspectiva, Tardif (2002) pontua que há saberes que fundamentam a docência e destaca os saberes disciplinares, profissionais e curriculares considerados importantes para a formação desse profissional. Ressalta, contudo, que os saberes que proporcionam maior sentido à prática docente são os saberes da experiência, construídos na ação profissional individual e coletiva. Estes, quando associado a outros saberes, são capazes de formar o ser e o fazer docente, devido a sua dinamicidade e pluralidade. A partir dessa compreensão, os saberes da experiência ainda encontram-se elencados pelos docentes, sujeitos das pesquisas, como saberes que formam a prática, a identidade e profissionalidade desse professor. Tais saberes são construídos no decorrer da formação acadêmica, no exercício da profissão específica e no contexto da docência, nas relações com os pares, ou seja, outros professores e estudantes também, no momento em que percebem a relação entre esses como compósita dessa docência.

Espíndola (2014), posteriormente, contribui com o debate, ao inferir que, para além da dimensão disciplinar, outras cinco dimensões compõem os saberes próprios dessa docência, são elas: dimensão pedagógica (associada às estratégias utilizadas pelos docentes na organização da sala para a realização de atividades), da personalidade (ligada ao comportamento do docente

frente ao dar aula mediante o comportamento dos estudantes e a compreensão dos conteúdos), didática (relacionada ao planejamento e execução do plano de aula), deontológica (relativa à preocupação com os bons resultados nos processos avaliativos/seletivos) e do sistema educativo (correspondente a conhecimentos sobre o programa de ensino da rede a que estes professores estão vinculados).

Diante disso, compreendemos que os saberes docentes, dado a sua complexidade e multiplicidade, indicam certa ampliação, principalmente diante do atual contexto social, profissional e formativo em que este profissional encontra-se inserido, requerendo de seus atores uma participação ativa, reflexiva, coerente com o que é exigido socialmente, sem abrir mão da qualidade própria deste lugar de ensino (FRANCO, 2013).

Nesse contexto, passamos a sinalizar para a **prática docente na Universidade**, considerando a proposta aqui enfatizada - os cursos nas Ciências Exatas e da Natureza. Segundo Lafarge (2011) e Espíndola (2014), os professores concebem a prática docente nessas áreas como ligadas ao “rigor” e ao “preparo” no “dar aulas”, relacionadas à dimensão disciplinar. Sendo, ainda, consideradas como disciplinas difíceis de ensinar e aprender, devido ao fato de que muitos dos estudantes, ao adentrarem o ensino superior, não possuem conhecimentos consolidados próprios do campo ou têm lacunas quanto ao raciocínio lógico, as quais dificultam o processo de compreensão dos conteúdos.

Lafarge (2011) e Arrieu-Mutel (2016) inferem que os professores fundamentam os conhecimentos dessas disciplinas com base no currículo e nas experiências profissionais, dando pouca ênfase aos saberes trazidos pelos estudantes nas avaliações da aprendizagem e nas trocas em sala de aula, repercutindo, dessa maneira, no próprio processo de ensino aprendizagem quanto aos conhecimentos ali presentes. Esses docentes possuem dificuldades em ressignificar o conhecimento curricular, dos livros didáticos e da profissão, em saberes construídos na coletividade com os estudantes.

Percebemos, com isso, que tais ações indicam representações que acabam por exercer influências diretas nas práticas docentes, uma vez que são elas que orientam todo o processo de ensino aprendizagem. O professor, nesse contexto, é percebido como aquele que explica, passa exercício e esclarece dúvidas, exigindo o domínio de conteúdos. Tais práticas refletem os saberes pautados no tradicionalismo, e quaisquer tentativas de mudança de estratégias didáticas por meio de pesquisas e experimentos são vistos pelos estudantes como aula não realizada (SILVA, 2015a).

As pesquisas apontam que o **rigor** torna-se, nesse contexto, um elemento presente no exercício da docência, sendo confirmado por seus professores e estudantes por meio de

exercícios e no comportamento em sala de aula como fundamentais no processo de constituição dos saberes. As atitudes dos docentes encontram-se associadas à própria concepção que possuem dessas disciplinas como ciência exata, rigorosa, racional. Cabe ao estudante o exercício, a dedicação, a memorização e repetição, a fim de ser “bem sucedido” nessas disciplinas, muito direcionados aos “méritos” pessoais (SILVA, 2010d; SILVA, 2015a).

Entretanto, esse “sucesso” também é percebido nas pesquisas. O professor é identificado pelo “êxito” na docência universitária quando relaciona as dimensões didático-pedagógicas, experiências, saberes múltiplos e a profissionalização. Frisam, portanto, a importância de aspectos didático-pedagógicos e das interações entre professores e estudantes, uma dimensão socioafetiva, a fim de efetivar práticas de “sucesso” para ambos os grupos (SILVA, 2010d).

Entretanto, outros trabalhos apontam para indícios de ressignificações dessas representações tradicionalistas do ensino, destacando a importância da flexibilidade, afetividade, compreensão dos docentes como fundamentais para o ensino aprendizagem (PAPAHIU; FARÍAS, 2011; SILVA, 2016c). Tais elementos de ressignificação são justificados diante das demandas e perfis dos estudantes que adentram, e, cada vez mais, permanecem na universidade, muitas vezes por consequência dos problemas de retenção e evasão nessas áreas, que levam os professores a buscarem estratégias outras de aprendizagens que agreguem sentido à formação.

É importante frisarmos, contudo, que as formações continuadas configuram-se ainda em ações pontuais, individualizadas, que ocorrem no interior das universidades. Nessa conjuntura, chamamos atenção para a importância das ações de formação continuada pedagógica, devido ao caráter que possuem de constituir um espaço e tempo destinado para pensar e refletir sobre a prática (POMPEU; SANTOS, 2017) - elemento muito presente nas pesquisas, que será retomado mais adiante.

Outro elemento da docência percebido nas publicações diz respeito a **trabalho e a profissionalidade docente**. Notamos que os pesquisadores apontam para certa articulação desses dois aspectos como constituintes da profissionalidade docente.

O trabalho docente, nesse contexto, é representado como atividade de ensino em sua perspectiva formativa, que, por sua vez, é constituído pelas dimensões técnica e interativa, e é relevante na sociedade, pelo comprometimento, dedicação, responsabilidade e ética. Entretanto, é permeada por desafios nas políticas públicas, condições de trabalho e infraestrutura, mas, também, pela falta de conhecimentos dos estudantes, que acabam por influenciar a prática docente (SILVA; AGUIAR, 2013; SALES, 2017).

Nessa perspectiva, destacamos que as exigências, advindas de fatores externos ao ambiente de trabalho e inseridas no exercício da docência, excedem o campo da didática e da ação em sala de aula, bem como influenciam, diretamente, na construção e transformação contínua dos saberes, levando esses profissionais a sentirem-se despreparados ou em busca de formação, devido à dinamicidade com que a docência é construída e à qualidade que essa formação exige.

Para tanto, entendemos que os aspectos que compõem a docência têm sua origem em fatores internos e externos à instituição. Os fatores internos dizem respeito às experiências vivenciadas pelos sujeitos em sua formação pessoal e profissional e nas relações estabelecidas nesses espaços, sejam professores, sejam estudantes. Tais fatores correspondem ao que é próprio da construção da identidade, representações histórias de vida que compõem o ser e o fazer docente.

Quanto aos fatores externos, referem-se às políticas voltadas ao exercício dessa profissão na realidade social, ou seja, o lugar que a docência em geral, e, mais especificamente, a docência universitária, ocupa na sociedade, na cultura, na política e na economia, que influenciam, constroem e efetivam a prática. Nesses termos, há uma dualidade quanto ao prestígio social, condições de trabalho e salário, quanto às políticas investidas na formação e atuação desses profissionais que interferem diretamente no ser e estar da profissão.

Faz-se perceptível que a universidade não consegue acompanhar, na mesma velocidade, as transformações pelas quais a sociedade já se vê acostumada a passar e a ressignificar-se, uma vez que a estrutura do ensino universitário ainda se encontra consolidada em séculos de existência, o que aponta para a formação de uma elite intelectual (PAULA, 2009). Contudo, não se pode desconsiderar que o ensino universitário passou, no decorrer de sua história, por significativas transformações que delinearão a identidade do que hoje a universidade representa e influencia na sociedade.

É bem verdade que este espaço formativo encontra-se em processo de transformação do ensino aprendizagem, que tem sua origem há pouco mais de dez anos – a partir do REUNI e das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). São essas transformações que passam a exigir desse mesmo professor revisitar suas práticas, o que requer a quebra de muitos paradigmas sociais, profissionais e formativos.

Nessa conjuntura, as políticas de formação continuada assumem um lugar de destaque e urgência, a fim de consolidar os saberes necessários à docência universitária. Diante disso, daremos a conhecer sobre esse aspecto no tópico a seguir.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação inicial e continuada é o ponto de maior destaque nas pesquisas encontradas. É unânime a importância que os estudos dão à formação dos docentes no ensino superior e, mais precisamente, no campo das Ciências Exatas e da Natureza, uma vez que contribui para a reflexão, flexibilização e transformação da prática e trabalho docente, fundamental no processo de profissionalização, devendo ser uma formação de caráter contínuo, considerar a realidade do docente e ser capaz de articular teoria e prática (POMPEU; SANTOS, 2017; CAMPOS, 2019).

Desta feita, consideramos aqui os trabalhos que versaram sobre a formação de docentes do ensino superior em instituições públicas e privadas, dando ênfase aos cursos, objetos deste levantamento.

No que diz respeito à formação de docentes do ensino superior em instituições públicas e privadas, os autores destacaram que na docência há uma valorização dos conhecimentos específicos das áreas de atuação, em detrimento dos saberes didático-pedagógicos, sendo considerados, por muitos participantes da pesquisa, como suficientes para lidar com as demandas cotidianas dessa docência, criando, assim, um movimento de tensão entre conhecimento específico e pedagógico (BURKO, 2013).

Entretanto, ao direcionarmos nossa atenção para o contexto dos estudantes licenciandos dessas disciplinas, as pesquisas apontam para a importância que os mesmos atribuem ao caráter pedagógico da formação. Consideram-na indissociável ao fazer docente, apesar dessa formação ainda ser caracterizada como precária, de carga horária reduzida e com desarticulação entre teoria e prática (CAMPOS, 2019).

Inferimos, com isso, que ainda há uma barreira a ser ultrapassada pelos professores do ensino superior, no que concerne aos conhecimentos didático-pedagógicos, percebida no momento em que não atribuem real relevância para os mesmos. Desta maneira, os conhecimentos específicos ainda assumem centralidade no exercício dessa docência, deixando para segundo ou terceiro plano os saberes pedagógicos, e com agravante da pouca atenção institucional que esses recebem nas formações *stricto sensu* ou formações continuadas no exercício da profissão.

Anastasiou (2011) vem afirmar que os cursos *stricto sensu* não possibilitam ferramentas suficientes e necessárias para o exercício da docência, apesar de regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/1996), que atribui a responsabilidade dessa formação aos cursos de Mestrado e Doutorado. A responsabilidade pela formação pedagógica recai sobre o próprio professor, que procura, por sua conta, esses conhecimentos, que, em nível

de instituição universitária, configuram-se como cursos ou ações pontuais de formação pedagógica. Como exemplo, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que desenvolvem grupos de formação pedagógica de professores universitários.

Essas induções encontram respaldo em representações baseadas em aspectos como competência, responsabilidade, aprendizagem, ética, dentre outros elementos que significam essa profissão. Sales e Machado (2013) afirmam que os estudantes em formação buscam inspirar-se nesses docentes, no intuito de constituírem suas práticas em sala de aula. Dessa forma, é de fundamental importância o aspecto pedagógico na atuação deste docente do ensino superior, tendo em vista a assertiva de que os estudantes da graduação buscam experiências em sala de aula para a construção de saberes necessários ao exercício da docência (CAMPELO, 2011; SALES; MACHADO, 2013; ROCHA, 2014).

Assim, chamamos a atenção para a urgência de formações continuadas de caráter pedagógico desde a formação inicial, para os licenciandos, mas também de formações para os docentes que atuam no ensino superior. Dessa forma, deve-se considerar como um espaço de reflexão, a fim de trabalharem suas práticas pedagógicas, para subsidiar o exercício neste campo, bem como a compreensão de questões quanto ao ensino aprendizagem, avaliação e currículo, aspectos fundantes da prática (PAPAHIU; FARIAS, 2011; BURKO, 2013; SILVA, 2015b).

Para tanto, inferimos que, uma vez que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* não proporcionam essa formação de caráter pedagógico, ou a proporcionam de maneira precária, cabe à instituição de ensino superior promovê-las e efetivá-las institucionalmente, a fim de alcançar a qualidade de ensino desejada (CAMPOS, 2019).

Ainda é importante destacar que tal formação não pode destoar das particularidades de suas áreas de atuação, das realidades, das dinâmicas e transformações sociais, do cotidiano, seus atores e suas complexidades, das deficiências e possibilidades a serem enfrentadas por esses profissionais.

Destacamos, ainda, que, no campo da Educação Superior, de maneira geral, a característica da formação profissional que defendemos abstrai do binômio conteúdo/técnica, no alcance em que ela é entendida como instrumento pedagógico reflexivo, organizativo e contextualizado do trabalho pedagógico, produtora e veiculadora de significados e sentidos sociopolíticos e culturais.

PARA ONDE OS DADOS APONTAM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Iniciamos esse levantamento com o objetivo de conhecer como pesquisas realizadas nos últimos dez anos vêm tratando a temática do ensino universitário, voltando mais precisamente para os cursos de ciências exatas e da natureza. Entretanto, tínhamos a finalidade de apontar possíveis caminhos para futuras pesquisas e debates, a partir de um contexto de resignificação social, pós-pandemia, reverberando em transformações na educação.

No que concerne às temáticas presentes nos trabalhos, inferimos sobre a multidimensionalidade e complexidade de constituição da docência, seja no Ensino Superior, de maneira geral, seja no contexto das Ciências Exatas e da Natureza. Tais concepções, permeadas de sentidos e significados, estão presentes nos discursos de professores formadores e licenciandos do campo, professores e estudantes de outras áreas de ensino e documentos que regem a docência nessa etapa da educação.

Essas representações, construídas e perpassadas na trajetória de vida enquanto estudantes, acabam por legitimar a rigorosidade, as exigências, o “medo” e o caráter difícil pelos quais as disciplinas, neste campo, são consideradas. Corroboram, assim, a construção de discursos e práticas pautados no tradicionalismo, no disciplinamento em sala, na memorização e nos exercícios para a obtenção do domínio de conteúdos.

Entretanto, identificamos também a presença de trabalhos que apontam para indícios de resignificação dessas práticas. Sinalizam compreensões de ensino aprendizagem preocupados com os estudantes, a relação socioafetiva, a flexibilidade no planejamento e na prática docente. Essas pesquisas inferem que o contato destes docentes com as formações continuadas didático-pedagógicas lhes possibilitam refletir e transformar suas práticas em sala de aula.

Dessa forma, há uma real necessidade da formação específica para o exercício da docência, ou seja, aquela que apresenta saberes didático-pedagógicos, a fim de que, na busca por atendimento às demandas em sala de aula e da formação profissional dos estudantes, os docentes não percam o caráter próprio do ensino e a produção crítica de conhecimentos. No entanto, são poucas as pesquisas que identificaram essa formação no exercício da profissão dos docentes universitários, revelando uma resistência à mudança.

Vale considerar que as pesquisas realizadas em outros países, tais como França, Camarões, Chile, considerando o ensino aprendizagem nas disciplinas exatas e da natureza, ajudaram a construir, mesmo que de maneira breve, quais as questões e problemáticas emergidas e analisadas em diversos contextos para além do Brasil. Observamos, após a leitura dos trabalhos, uma preocupação quanto às dificuldades de aprendizagens nas referidas

disciplinas no ensino superior, entretanto advindas também do ensino médio e outras etapas e modalidades da educação básica.

Nessa perspectiva, uma das questões e reflexões que são patentes após o levantamento feito das pesquisas, e diante da atual conjuntura na saúde, e, conseqüentemente, na educação e sociedade como um todo, coloca em xeque as políticas de formação de professores diante dos novos desafios lançados para os próximos anos. Dentre eles, destacamos o uso das (TIC's), a busca por aprendizagens inovadoras e significativas, por maneiras de ensino pautadas nas realidades dos estudantes.

Perante as inúmeras transformações que o ensino universitário vem enfrentando ao longo dos anos, este vê-se obrigado a encarar mais uma realidade que acentua o caráter dinâmico e complexo da formação. Nesse contexto, chamamos atenção para os caminhos que as pesquisas apontam e que são colocados hoje como emergentes para um aprofundamento de questões relevantes ao contexto da docência do ensino superior e na formação profissional desses estudantes.

Numa visão geral, os estudos defendem maiores investimentos na formação de professores, tendo em vista os desafios cotidianos que enfrentam e tais realidades que precisam lidar. Chamam a atenção também para a necessidade de uma ressignificação de ser e fazer da docência, visto que o atual contexto requer uma transformação dos papéis desenvolvidos na sala de aula.

Nessa compreensão, considerando o contexto da docência universitária, já não cabe o papel do docente indiferente à aprendizagem do estudante, como ocupantes de lados opostos e verticalizados. O contexto pós-pandemia acentuou as “fragilidades” quanto à efetividade do ensino na promoção de aprendizagens, pois, com o isolamento social e a adesão das universidades por ferramentas do ensino a distância, sem uma formação para o uso dessas tecnologias e conhecimentos didáticos para planejar uma aula a distância, compromete-se a qualidade dessa aprendizagem.

Torna-se urgente, com isso, a ressignificação deste lugar de formação do docente universitário. Faz-se necessário investir nessa formação, nas concepções que possuem sobre o ensino, a avaliação da aprendizagem, o currículo, para que, dessa maneira, venham a contribuir para uma prática de qualidade. Esta questão implica intervenções em vários níveis, desde os contextos de vida dos professores, como também dos “outros” sociais que com eles se relacionam.

Destarte, entendemos a relação docente-discente pelo acesso do protagonismo acadêmico e sociopolítico, enquanto elaboradores de conhecimentos e saberes distintos, de

competências, habilidades, atitudes, valores, culturas, o que torna os processos de ensino e de aprendizagem uma via de mão dupla, cujos atos pedagógicos são ampliados e estudados os sentidos críticos, cognitivos, criativos, sensíveis, afetivos, comunicativos, estéticos, ético-político e socioculturais.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças C. Processos Formativos de Docência Universitária: aspectos teóricos e práticas. In: ALMEIDA, Maria. I. de; PIMENTA, Selma. G. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

ARRIEU-MUTEL, Aline. **Les pratiques d'évaluations formatives et verdictives verbales des enseignants: le cas de deux enseignants de sciences-physiques en lycée général en France**. 2016. 374f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade de Toulouse 2. França, 2016. Disponível em <http://www.theses.fr/2016TOU20067>. Acesso em 15 de nov. de 2019.

BARBOZA, Maria das Graças A. F.; NUNES, Célia Maria. F. A(s) aula(s) universitária(s): Do Altar Sagrado ao Acontecimento. In: **37ª ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação**, 2015, Florianópolis. 37ª ANPED - Plano Nacional de Educação: Tensões e perspectivas para Educação Pública Brasileira, 2015. p. 72-72. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-3966.pdf>. Acesso em 15 de nov. de 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

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 27 de Set. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 6096** de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília-DF. 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em 27 de Set. de 2019.

BURKO, Anamaria Durski S. A Representação Social de Professores da Educação Superior e a Repercussão da Formação Pedagógica em sua Prática Docente. In: **VIII Jornada Internacional VI Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais**, 2013, Recife - PE. VIII Jornada Internacional VI Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais, 2013.

CAMPELO, Arandi M. **Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no Curso Superior de Administração da FCAP/UPE**. 2011. 293f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011. Disponível em https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3837/1/arquivo2569_1.pdf. Acesso em 23 de Nov. de 2019.

CAMPOS, Vanessa T. B. Contribuições de Ações de Formação Contínua para a (Trans)Formação e a Prática Docente na Educação Superior. In: **39ª Reunião Nacional da**

ANPEd - Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5466-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em 08 de Mar. de 2020.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 51-66.

CUNHA, Maria I. da. 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.

DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. **A Identidade em Psicologia Social:** Dos processos identitários às representações sociais. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ENRICONE, Délcia. Trajetórias institucionais na Educação Superior. In: ISAIA, Sílvia M. de A.; BOLZAN, Doris P. de V. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 145-162.

ESPINDOLA, Elisângela; MAIA, Lícia. S. L. Os professores de matemática, os estudantes e os outros professores. In: **VII Jornada Internacional e V conferência Brasileira sobre Representações Sociais**, 2011, Vitória do Espírito Santo. Teoria das Representações Sociais - 50 anos: memórias, desafios contemporâneos e perspectivas. Vitória ES: GM Gráfica e Editora, 2011. v. 1. p. 105-106.

ESPÍNDOLA, Elisângela B. de M. **Profissionalidade docente:** um estudo sobre as representações sociais de competência para ensinar matemática de professores brasileiros e franceses. 2014. 313f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12992/1/TESE%20Elisangela%20Bastos%20de%20Melo%20Esp%20c3%adndola.pdf>. Acesso em 20 de Dez. de 2019.

FRANCO, Maria Amélia R. S.. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior?. **Práxis Educativa** (Online), v. 9, p. 40-60, 2013. Disponível em <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Didatica%20M.%20Amelia.pdf>. Acesso em 12 de Mar. de 2020.

LAFARGE, David. **Analyse didactique de l'enseignement-apprentissage de la chimie organique jusqu'à bac+2 pour envisager sa restructuration.** 2011. 206f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade de Clermont. França, 2011. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/50424946>. Acesso em 15 de Nov. de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 09-30.

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NUNES, Terezinha de Souza F. **Implicações da política de educação superior de tecnologia na constituição da docência nos cursos de graduação de tecnólogos**. 2011. 300 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011. Disponível em https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4166/1/arquivo7579_1.pdf. Acesso em 20 de Dez. de 2019.

OLIVEIRA, Fernanda Lahtermaher. Egressos do Pibid: O Caso de Inserção Profissional de uma Professora de Matemática. In: 39ª ANPEd, 2019, Niterói. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 39. p. 1-7. Disponível em http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4725-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em 23 de Nov. de 2019.

PAPAHIU, Patrícia C.; FARÍAS, Miguel M. Representaciones de la Interacción Profesores-Alumnos. In: **VII Jornada Internacional e V conferência Brasileira sobre Representações Sociais**, 2011, Vitória do Espírito Santo. Teoria das Representações Sociais - 50 anos: memórias, desafios contemporâneos e perspectivas. Vitória, 2011.

PAULA, Maria de Fátima de. A Formação Universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar./2009. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 12 de Mar. de 2020.

PEREIRA, Camila. S.; REZENDE, Daisy de B. Representações Sociais sobre Química: um estudo na Educação de Jovens e Adultos de São Paulo. In: **VII Jornada Internacional e V conferência Brasileira sobre Representações Sociais**, 2011, Vitória do Espírito Santo. Teoria das Representações Sociais - 50 anos: memórias, desafios contemporâneos e perspectivas. Vitória, 2011.

POMPEU, Carla. C.; SANTOS, Vinício de M. A Relação de Estudantes Jovens e Adultos com a Matemática: um estudo em turmas de ensino médio no estado de São Paulo. In: **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2017, São Luís, MA. 2017. Disponível em http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT19_825.pdf. Acesso em 08 de Mar. de 2020.

RAMOS, Kátia. M. C. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática**. Porto: U. Porto editorial, 2010.

ROCHA, Áurea M. C. **A docência na universidade: influências atribuídas a “professores referência” a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente**. 2014. 257f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12986>. Acesso em 20 de Mar. de 2020.

RODRIGUES, Paula. E tudo mudou: A pandemia do coronavírus colocou nova lente sobre as relações humanas e nos forçou a dar valor ao cotidiano. **ECO A**, São Paulo. Abr./2020. Disponível em <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/coronavirus-afeta-as->

[relacoes-humanas-e-muda-nosso-conceito-de-normal/#e-tudo-mudou](#). Acesso em 18 de Mai. de 2020.

SALES, Mônica P. da S.; MACHADO, Laêda B. Docência no Ensino Superior: conteúdo e estrutura das representações sociais de licenciandos. In: **XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**, 2013, Curitiba. Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar, 2013. v. 1. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/14041_6850.pdf. Acesso em 20 de Dez. de 2019.

SALES, Mônica P. da S. **Trabalho docente na educação superior: uma análise a partir da Teoria das Representações Sociais e Ergologia**. 2017. 219f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/26899/1/TESE%20M%c3%b4nica%20Patr%c3%adcia%20da%20Silva%20Sales.pdf>. Acesso em 12 de Dez. de 2019.

SILVA, Flávio de L. Representações Sociais sobre Professores de Matemática: a visão do aluno. In: **IX Jornada Internacional e VII Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**, Piauí, 2015.

SILVA, Maria da Conceição V. da. **Docência na Educação Superior nas Representações Sociais de Professores de Instituições Pública e Privada: Interfaces com Sentimentos de Identidade Profissional e com Profissionalidade Docente**. 2015. 401f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13895>. Acesso em 12 de Mar. de 2020.

SILVA, Nathali. G. da. **Representações Sociais de Docência Universitária por Professores das Ciências Exatas e da Natureza da UFPE**. 2016. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17578/1/Nathali%20Gomes%2005.05.2016%20para%20BC.UFPE.pdf>. Acesso em 12 de Mar. de 2020.

SILVA, Neide M. **Sucesso e Insucesso na Educação Superior: As Representações Sociais dos Estudantes do Centro Acadêmico do Agreste**. 2010. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010. Disponível em https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3822/1/arquivo155_1.pdf. Acesso em 12 de Mar. de 2020.

SILVA, Maria [Conceição](#) V.; AGUIAR, Maria Conceição C. de. Sentidos de Profissionalidade Docente Compartilhados por professores da Educação Superior. **Educação e Emancipação** (UFMA), v. 6, p. 165-186, 2013. Disponível em <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/2589>. Acesso em 20 de Dez. de 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOBRE AS AUTORAS:

Nathali Gomes da Silva

Doutorado em Educação (em curso), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)- Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Linha de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica; Bolsista da Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). E-mail: nathalig8@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1431-1937>

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

Pós-Doutorado (concluída), Universidade do Porto (U.Porto) - Portugal; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)- Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Linha de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica; E-mail: carrilho1513@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3533-832X>

Recebido em: 25 de maio de 2020
Aprovado em: 10 de março de 2021
Publicado em: 01 de julho de 2021