

ELIANA CURVELO RODRIGUES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS:
RUPTURAS E PROTAGONISMOS NAS PRÁTICAS
DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR**



ELIANA CURVELO RODRIGUES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS:
RUPTURAS E PROTAGONISMOS NAS PRÁTICAS
DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Sonia Maria Duarte Grego

ARARAQUARA – SP
2011

Curvelo-Rodrigues, Eliana

Representações sociais: rupturas e protagonismos nas
práticas docentes do ensino superior / Eliana Curvelo
Rodrigues. – Araraquara: [s.l.], 2011
139 f : il.

Dissertação de Mestrado - Faculdade de Filosofia e
Ciências - Universidade Estadual Paulista, Araraquara,
2011.

1. Representações Sociais. 2. Ensino Superior. 3 Docência
Universitária. I. Autor II. Título.

ELIANA CURVELO RODRIGUES

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: RUPTURAS E PROTAGONISMOS NAS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional
Orientador: Sonia Maria Duarte Grego

Data da Defesa: 29/11/2011

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador(a): Profa. Dra. Sonia Maria Duarte Grego
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras
Departamento de Didática

Membro Titular: Profa. Dra. Sueli Aparecida Itman Monteiro
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras.
Departamento de Psicologia da Educação

Membro Titular: Prof. Dr. José Roberto Rus Perez
Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação
Departamento de Educação

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

**À Lia, luz e motivação
do meu existir...
Sem o seu amor e paciência, jamais
teria conseguido chegar até aqui...**

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esse trabalho quero deixar registrada minha gratidão e apreço a todos que, direta ou indiretamente, participaram significativamente dessa minha conquista.

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Sonia Maria Duarte Grego pela delicadeza em aceitar meus momentos de incertezas e, com sua paciência e amorosidade, conduzir-me por caminhos nunca antes percorridos. Agradeço por me ensinar a paixão pelo conhecimento;

Agradeço ao Geraldo, com carinho, que me fez mais forte do que eu imaginava poder ser;

À Prof^ª. Dr^ª. Marília Freitas de Campos Tozoni Reis pela arte do início;

À Prof^ª. Dr^ª Miriam Celí Pimentel Porto Foresti pelo exemplo de educadora, minha admiração por sua energia e apoio ao me indicar a continuidade dos meus estudos;

Ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências de Botucatu pela especialização em Educação;

Aos Prof. Dr. Leonardo Theodoro Büll e Prof. Dr. Edson Ramos de Siqueira por acreditarem e iniciarem o trabalho de Assessoria Pedagógica no ano de 2006 na Faculdade de Ciências Agrônomicas e Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia;

Aos Prof. Dr. Luiz Carlos Vulcano e Prof. Dr. José Paes de Almeida Nogueira Pinto e todos os professores da Faculdade de Medicina Veterinária pelo apoio e suporte no desempenho do trabalho de Assessoria Pedagógica;

Aos Prof. Dr. Edivaldo D. Velini, Prof. José Matheus Yalenti Perosa, e demais professores da Faculdade de Ciências Agrônomicas pelo apoio e suporte no desempenho do trabalho de Assessoria Pedagógica;

À Prof^ª. Dr^ª Maria Jaqueline Mamprim, primeira professora a apoiar a Assessoria Pedagógica na FMVZ;

Ao Prof. José Matheus Yalenti Perosa, primeiro professor a apoiar a Assessoria Pedagógica na FCA;

Aos Prof. Dr. Luiz Carlos Vulcano e Prof. Dr. José Paes de Almeida Nogueira Pinto pelo apoio irrestrito para o desenvolvimento dessa dissertação;

Aos professores do Curso de Medicina Veterinária, por acreditarem nesse trabalho e permitirem entrevistá-los;

Ao Prof. Dr. José Nicolau Próspero Puoli Filho, pela amizade e incentivo aos meus estudos.

Ao Prof. Dr. Roberto Calderon Gonçalves, pela amizade e os conselhos para o desenvolvimento da minha atividade.

Ao Prof. Dr. Rogério Martins Amorim, pela amizade e companheirismo no trabalho da assessoria pedagógica.

A todos os docentes, discentes e funcionários administrativos da Faculdade de Medicina Veterinária, amigos dessa jornada.

À Profª. Drª. Adriana Chaves que com sua luz iluminou ,muitas vezes, minhas dúvidas sobre ser educadora;

À Profª. Drª Maria da Glória Minguili pelo carinho, compreensão e atenção;

Ao NEPP, em nome da Profª. Drª Ana Maria Daibem, pelas oportunidades de conviver com professores educadores;

A Profª. Drª. Maria José Romanatto, pela amizade e ajuda em todos os momentos em que necessitei de sua ajuda;

Aos Prof. Dr. Ricardo Ribeiro e Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes, meus primeiros professores na FCL, obrigada pela amizade e apoio nesse percurso.

Profª. Drª. Maria Teresa Miceli Kerbauy, por me apresentar Zygmunt Bauman que mudou meu olhar sobre o mundo.

A Faculdade de Ciências e Letras - FCL e professores que abriram as portas e me mostraram o infinito mundo da Educação;

A PPG da FCL, especialmente Lidiane que com tranquilidade me auxiliou em todas as dúvidas recorrentes da burocracia necessária para o desenvolvimento desse trabalho;

Ao Departamento de Educação da FCL, professores e funcionários que se tornaram amigos, meu carinho;

Ao Departamento de Ciências da Educação da FCL, onde me abrigaram diversas vezes para estudar e aprender um pouco mais;

À PROGRAD e os novos amigos que me mostraram as inúmeras atribuições burocráticas que existem para facilitar o trabalho dos docentes;

À Profª. Drª. Sheila Zambello de Pinho pela oportunidade ímpar de trabalhar com professores renomados da área da Educação, professores-autores que me ajudam a trilhar os caminhos da Educação, minha admiração e estima pelo seu trabalho frente à Pró-Reitoria de Graduação;

Ao Prof. Dr. Antonio Carlos Paes pela amizade, trabalho e oportunidade de trabalhar na Pós-Graduação da Medicina Veterinária;

Aos Professores João C. P. Ferreira, Stélio P. Luna e Rogério M. Amorim a oportunidade de conhecer e participar do Conselho do Conselho de Curso de Medicina Veterinária;

À Neusa e Claudio, amigos e irmãos que sempre estiveram comigo, meu carinho especial;

À Maria Eunice, Silvia, Marlene e Elizabeth pela amizade nos meus dias mais difíceis;

À Data- Educ – Sistemas, Avaliações e Simulados pelo apoio para coleta de dados para o desenvolvimento desse trabalho. Acreditaram e apoiaram seu desenvolvimento.

E o leão cuidou...

**A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o
relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
Que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.**

Manoel de Barros



VI-50
MCE

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado, sob o título: Representações Sociais – Rupturas e Protagonismos nas Práticas Docentes no Ensino Superior, teve por objetivo estudar as práticas docentes dos professores do Curso de Medicina Veterinária da FMVZ - UNESP de Botucatu. Esse estudo se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar sob a linha de pesquisa em Política e Gestão Educacional da Faculdade de Ciências e Letras -FCL – UNESP de Araraquara. O estudo buscou novas proposições sobre o ensino que é realizado no ensino superior, diante das mudanças paradigmáticas na qual se encontra a docência universitária. Sendo importante constatar quais as políticas e arranjos institucionais que devem ser direcionados diante da compreensão das representações sociais que revelaram esses professores. O objetivo foi investigar e identificar as representações sociais que alguns docentes da Faculdade de Medicina de Veterinária (FMVZ – Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp de Botucatu, têm sobre suas práticas pedagógicas. Para tal, foi feito um levantamento histórico do início da faculdade bem como um levantamento da estrutura física e acadêmica dessa unidade. Também foi realizado um estudo sobre o histórico da universidade no mundo, no Brasil e na docência universitária, dentro do atual contexto social, político, econômico e cultural para auxiliar o processo da identificação das representações sociais desses professores. A metodologia da pesquisa foi feita sob a abordagem qualitativa, utilizando-se entrevista, questionário semiprojetivo e questionário de evocações como meio para identificar o núcleo central e periférico das representações sociais dos docentes. A partir da identificação do ensino e a articulação ensino-pesquisa como representação social dos docentes da FMVZ (Medicina Veterinária – UNESP- Brasil), percebeu-se a influência do modelo de universidade humboldtiano. Constatou-se que a docência universitária, mesmo entre ser organização ou instituição social, luta pela autonomia e liberdade acadêmica dos princípios e da missão de universidade.

Palavras-chave: Representações sociais, Ensino Superior, Docência.

ABSTRACT

This dissertation under the title: Social Representations – Ruptures and Individualist Teacher practices in higher learning had intended to study the teaching practices of teachers of the course of Veterinary Medicine of FMVZ-UNESP, Botucatu. This study fits into graduate program in Education under the line of research in Educational policy and management at the Faculty of Letters and Sciences of FCL - UNESP, Araraquara . The study sought new propositions on teaching that is held in higher learning, the paradigmatic changes seen in which lies the University teaching. And it is important to note which policies and institutional arrangements that should be focused on understanding the social representations that revealed these teachers. The goal was to investigate and identify the social representations that some teachers of the Faculty of Veterinary Medicine (FMVZ - Faculty of Veterinary Medicine and Zootechny) of “Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’” UNESP, Botucatu, have about their pedagogical practices. To this end, a survey was done of the early history of the College, as well as a survey of academic and physical structure of this unit. It was also performed a study on the history of the University in the world, in Brazil and in university teaching, within the current context social, political, economic and cultural to assist the process of identification of the social representations of these teachers. The methodology of the research was done under the qualitative approach, using the questionnaire, interview and questionnaire of evocations semi-projectiv as a means to identify the central and peripheral nucleus of social representations of teachers. From the identification of teaching and the teaching-research linkage as social representation of teachers of FMVZ, it was realized the influence of humboldtian University template. We note that the University lecturing, even among social institution or organization, be struggle for autonomy and academic freedom principles and mission of the University.

Keywords: Social representations, Higher education, University teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – DAS ORIGENS À PROBLEMÁTICA	15
Primeiras Palavras	15
As Origens do Estudo	17
A Definição do Problema	19
1 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO ATUAL CONTEXTO POLÍTICO, SOCIAL E CULTURAL	26
1.1 Os Contextos Políticos, Sociais e Históricos	26
1.2 A Universidade e a Docência Universitária	42
1.3 A Docência Universitária – Um Prisma	47
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	57
2.1 Representações Sociais	57
2.2 Abordagem Qualitativa	66
3 CONTEXTO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA – FMVZ - UNESP DE BOTUCATU	77
3.1 Características da Estrutura Física e Acadêmica do Curso de Medicina Veterinária da FMVZ	77
3.2 Contexto Histórico do Curso de Medicina Veterinária da FMVZ	80
4 UNIVERSO DA PESQUISA	88
4.1. Representações Sociais nas Práticas Docentes no Ensino Superior	88
4.2 A Docência Universitária – Percepções e Representações Sociais dos Docentes da FMVZ	97
4.3 As Representações Sociais – Emergência das Rupturas e Protagonismos no Atual Contexto Universitário	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	132
Anexo A: Carta Convite	133
Anexo B: Entrevista	134
Anexo C: Questionário Semiprojetivo	135
Anexo D: Questionário de Evocações	136
Anexo E: Termo Livre e Consentimento Esclarecido	137
Anexo F: Declaração	139

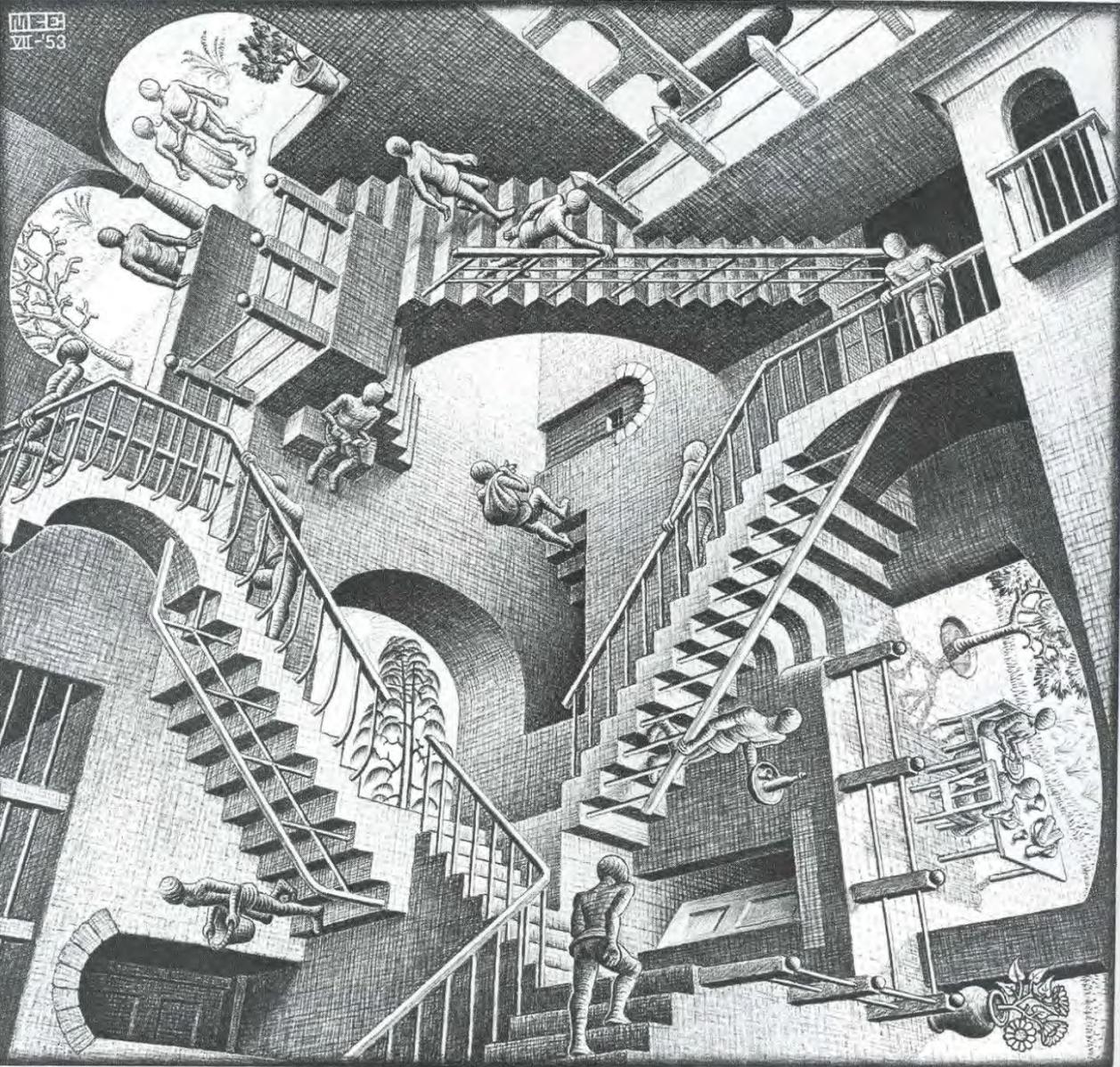
LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tempo de Serviço	104
Figura 2: Ordem de importância da área que considera essencial em suas atividades docentes – Prioridades	105
Figura 3: Comparação Geral das prioridades atribuídas às áreas para as atividades como docente universitário	1077
Figura 4: Ordem de importância das articulações que tem considerado essenciais nas atividades como docente universitário – Prioridade 1	108
Figura 5: Ordem de importância das articulações que tem considerado essenciais nas atividades como docente universitário – Prioridade 2	109
Figura 6: Ordem de importância das articulações que tem considerado essenciais nas atividades como docente universitário – Prioridade 3	110
Figura 7: Ordem de importância das articulações que tem considerado essenciais nas atividades como docente universitário – prioridade 4	111
Figura 8: Ordem de importância das articulações que tem considerado essenciais nas atividades como docente universitário – prioridade 5	111
Figura 9: Índice de importância atribuído às articulações para as atividades como docente universitário	112
Figura 10: Núcleo das Representações Sociais sobre a Docência Universitária	135
Figura 11: Butterflies - 1950	012
Figura 12: Relativity - 1953	019
Figura 13: Waterfall – 1961	033
Figura 14: Three Worlds - 1955	067
Figura 15: Horsemen s.d.	089
Figura 16: Liberation - 1955	102
Figura 17: Tower of Babel - 1928	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ordem de importância das articulações	112
--	------------

Figura 12: Relativity – 1950



Fonte: ESCHER, M.C. 2004.

INTRODUÇÃO – DAS ORIGENS À PROBLEMÁTICA

Primeiras Palavras

Ser educadora é um desafio à minha vida. Esse percurso, repleto de palavras, imagens e pessoas dialogam e me ensinam o quanto esses encontros são imprescindíveis na minha aprendizagem. São encontros que transformaram e transformam minha percepção sobre o todo; construído por pensamentos, ideias, sentidos e significados; peças de um quebra-cabeça que permanentemente são disponibilizados na busca da compreensão de pertencer à comunidade humana na condição de professora.

Portanto as imagens permeiam esse estudo, como as borboletas (ESCHER, 1950) que iniciam o trabalho. Intencionalmente, essa imagem comunica que é preciso cautelar a visão. Por um lado, as borboletas se projetam sobre o papel e perdemos pouco a pouco sua nitidez, transformando-se no todo; num outro olhar elas estão prontas para sair do papel, uma ao lado da outra sem se sobressair, convivendo umas com as outras. Desse momento frágil e eterno do instante da imagem, leio o que se torna a busca da compreensão do cotidiano educativo no qual estamos inseridos. As imagens visuais apresentam imagens do pensamento, tornando visíveis e traduzindo o estado de ilusão e a complexidade que se deseja compreender.

A compreensão do todo, por vezes, articula-se primeiramente num pequeno fragmento com o qual nos deparamos e que nos impele a questionar sobre o porquê do acontecimento, da causa e dos sujeitos, que no processo, situam-se e se perpetuam em nosso cotidiano educativo. A formação em educação artística possibilitou-me um olhar sensível, para além das aparências superficiais, na qual as imagens representam em seus detalhes, significados e sentidos. Essas percepções recorrentes na vida de educadora demonstram que são muitos os elementos e intervenientes que condicionam pensamentos e comportamentos permeando a vida de educadores e educandos.

O olhar presente nesse trabalho é, sobretudo, da educadora em artes cênicas que se aproximou da educação, tentando dirimir questionamentos de sua prática pedagógica. Nessa busca, leituras e imagens influenciaram o agir que, repleto de poesia e prosa, impulsionaram um direcionamento à leitura científica, necessária e imprescindível no trabalho que foi presenteado como desafio à educadora: estruturar uma assessoria pedagógica – espaço de compreensão da

dinâmica que é o ensino e a aprendizagem e das interações presentes na comunicação do ensino superior.

A assessoria surgiu como demanda de docentes do ensino superior de duas unidades da UNESP de Botucatu, que desejavam apoio pedagógico no desenvolvimento das aulas para compreender os contextos de ensino e aprendizagem que vivenciavam. Iniciar a assessoria pedagógica foi um desafio perante as necessidades que me expunham os professores: ao mesmo tempo que solicitavam o auxílio, tinham o receio de que poderia ser ineficiente, uma vez que o discurso dentro da universidade é que “o mais importante para o desempenho do professor universitário é o domínio dos conhecimentos referentes à matéria que leciona aliado sempre que possível, à prática profissional.” (GIL, 2005, p. 15).

Dessa forma, o desenvolvimento das atividades da assessoria significou organizar e planejar ações que possibilitassem o ensino e a aprendizagem da aula universitária ser um objeto de estudo, as possíveis práticas de intervenção na realidade posta. O reconhecimento de atividades didáticas diversificadas diante das especificidades das disciplinas levou ao questionamento de como eram realizadas as práticas pedagógicas nesse contexto específico.

Entender as dimensões em que se constroem as práticas pedagógicas no ensino superior, demonstrar formas de ensino e aprendizagem adequadas ao ensino profissional das áreas e propor alternativas avaliativas no processo da apreensão do conhecimento, ao mesmo tempo em que as reflexões sobre cada um desses processos se tornavam essenciais, fizeram-me olhar o ambiente no qual a assessoria estava inserida e a interrogar como o desenvolvimento desse trabalho deveria responder as práticas necessárias embasadas pelas teorias que pudessem dar suporte às dúvidas que os docentes traziam a partir do cotidiano vivenciado por eles. Esse processo reflexivo com os docentes motivou o presente estudo.

Uma das dúvidas recorrentes que trouxeram os docentes foi uma preocupação sobre como oferecer uma formação integral, teorias articuladas à prática, em cursos que têm procurado diminuir o hiato entre as descobertas científicas e as práticas educativas, por meio de experiências inovadoras e a valorização de seus sujeitos.

Os docentes do curso de Medicina Veterinária, FMVZ, da UNESP de Botucatu, predispuseram-se a participar desse estudo, para compreender o processo no qual estão inseridos e que, num curso essencialmente prático, tornou-se um desafio para eles desenvolverem suas práticas pedagógicas. Sendo esse um curso que não possui em sua rede curricular nenhuma formação pedagógica e a inserção profissional se dá pela educação informal, torna-se instigante auxiliar esse processo de conhecimento da realidade social que está estabelecido, mas que,

entretanto desejam transformar para mudar suas relações com a sociedade, papel intrínseco da universidade e valorizado pelos docentes.

As Origens do Estudo

A assessoria pedagógica surgiu em 2006 como uma iniciativa de duas unidades de ensino superior: a Faculdade de Ciências Agronômicas - FCA e a Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia – FMVZ, unidades da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” do Campus de Botucatu, que decidiram oferecer, conjuntamente, uma nova proposta para atender as demandas dos docentes sobre o ensino e aprendizagem no ensino superior.

Demandas, que surgiram diante da complexidade do atual contexto educativo - alunos inseridos na revolução tecnológica e docentes possuidores de experiências de pesquisadores e produtores de conhecimentos nas áreas em que atuam na tentativa de encontrar um espaço de interrelação para a comunicação dos saberes necessários ao desenvolvimento profissional. Os professores, dotados desses saberes ainda acreditam que são suficientes para construir suas práticas pedagógicas mesmo sem formação pedagógica. Por outro lado, os alunos questionam a forma do ensino; não o domínio dos saberes de seus mestres.

Essas relações suscitaram o desejo de compreender os sujeitos desses processos. Sujeitos que ora questionavam e ora aceitavam as práticas e vivências sem questionamentos, justificando-se as práticas pedagógicas como parte do cotidiano e da história do curso e da universidade.

A percepção da necessidade de reflexões sistematizadas nessas práticas trouxe indagações sobre o ensino diante das múltiplas funções dos docentes. Reflexões que se tornaram essenciais diante da vontade, por parte dos docentes, em compreender como desenvolver práticas pedagógicas de qualidade, pensadas para a formação profissional de seus discentes, mesmo tendo inúmeras obrigações que, por vezes, os distanciam das reflexões sobre sua atuação. Situando que o *quefazer*, linguagem dialética de Paulo Freire, é mais amplo que *só o fazer*, se não se torna atividade cega, é preciso que na práxis do docente a reflexão esteja presente para que o processo educativo transforme e seja transformador, continuamente.

Aprender os saberes socialmente construídos pelos professores em seu *quefazer* pedagógico no contexto das políticas educacionais vigentes no ensino superior; no qual, além das funções de ensino, pesquisa e extensão, idealmente pensadas como indissociáveis, são praticadas de forma dissociada. Ademais, com a associação da função gestão – são todas dimensões de

atuação do docente que nos remete ao desafio de romper e possibilitar novos olhares que auxiliem o protagonismo do seu ato pedagógico necessário diante da crise que se apresenta no meio universitário.

A crise vivenciada na universidade vem de sua história creditada na percepção de ser detentora dos saberes, dos conhecimentos científicos e do poder tecnológico, acabou por determinar seu isolamento; justificando e legitimando sem contestar, passou a elaborar conhecimentos que:

Mesmo quando centro de protesto e resistência por parte de professores e alunos, a instituição universitária era omissa e usufruía da dinâmica do modelo. Pouco produzia de pensamento alternativo. Até as contestações limitavam-se ao conjunto das teorias já tradicionais. E a universidade não se julgava em crise: era uma analista e crítica de deficiências teóricas e de desequilíbrios sociais do mundo exterior a ela. (BUARQUE, 1994, p. 26).

Uma universidade que se mantém regida por velhos padrões de conhecimento, currículos profissionais, mas estruturada e embasada atualmente nos princípios do mercado, domesticada, perde seus horizontes. Seus sujeitos, perplexos, buscam horizontes, formas de elaborar e romper com o próprio ostracismo e conservadorismo. (BUARQUE, 1994).

Novas formas de produção do conhecimento, que devem acontecer dentro da universidade e não fora dela. A começar pelo entendimento de como as ideologias se insinuaram no tecido universitário, por meio de discursos semânticos na manutenção do *status quo* em que:

A universidade perde sua direção, fica perplexa e se diz em crise. Os alunos perdem o interesse nos cursos, mudam de opções profissionais, com o argumento de que o mercado já não apresenta a facilidade de emprego nem lhes oferece os salários anteriormente pagos. Os professores perdem a motivação, dando como pretexto que os salários são insuficientes e as verbas para pesquisas, limitadas. (BUARQUE, 1994, p. 30).

E, nesse sentido vivenciar essa crise, no sentido etimológico como crítica e criatividade, é reorientar como o conhecimento serve a realidade social. Possibilitando diálogos e enfrentando a quimera que pode imobilizar as práticas pedagógicas vivenciadas pelos docentes. Suscitando reflexões que surjam numa práxis consciente do seu *quefazer* pedagógico. Uma práxis consciente que seja construída permanentemente diante da leitura crítica de sua profissão – a docência e suas práticas pedagógicas no ensino superior.

A Definição do Problema

No ensino superior, de forma generalizada, ainda se desenvolvem práticas pedagógicas tradicionais, formato no qual o professor orienta o conhecimento e o aluno aprende por memorização, para reproduzir posteriormente em avaliações. Salvo as exceções, o ensino tradicional tem sua relevância para a apreensão da informação para posteriormente se transformar em conhecimento. Entretanto é importante ressaltar que há possibilidades nos diversos formatos de ensino e aprendizagem e nas teorias que fundamentam as novas práticas pedagógicas.

O curso de Medicina Veterinária da Unesp de Botucatu foi escolhido porque a assessoria pedagógica tem sido chamada a participar das discussões sobre novas práticas pedagógicas em relação ao ensino e aprendizagem vivenciadas na unidade.

A assessoria pedagógica permitiu observar que as práticas pedagógicas desenvolvidas são as mesmas idealizadas e assimiladas pelos docentes de suas memórias e experiências que tiveram quando alunos de graduação e pós-graduação, um saber-fazer que foi construído pelas diversas influências que tiveram e têm e que constituem o seu saber docente. (TARDIF, 2002).

Saberes docentes provenientes dos saberes disciplinares, saberes curriculares, profissionais e experienciais (TARDIF, 2002) que são constituídos pelas interações humanas, conhecimentos e comunicação, num sistema de retroalimentação permanente proveniente de nossas representações que tornam o não-familiar em algo familiar. (MOSCOVICI, 2004).

O entendimento das representações sociais presentes nos saberes dos professores demonstra como apreendem e comunicam aos discentes seus conhecimentos. Saberes essenciais na formação do médico veterinário, que estabelecidos nas práticas pedagógicas, caracterizam sua identidade e a sua atuação profissional.

Nesse processo, segundo nossa percepção, o movimento dialético vivenciado no ensino superior instaura mecanismos que muitas vezes pode desapropriar o saber docente, e traz à tona uma necessidade de estudos que promovam diálogos sobre como a universidade se configura no contexto social político desse século. Especificamente nesse caso, nossa universidade foi idealizada pelo modelo de universidade de Humboldt – união entre ensino e pesquisa – e tem sido questionada diante da complexidade estrutural no qual a pesquisa, dentro do meio acadêmico, ocupa um espaço maior em relação ao ensino, levando muitos docentes a se distanciarem de suas possíveis práticas pedagógicas reflexivas, uma vez que também suas funções acabam por serem valorizadas mediante a produção científica que, exacerbada, impele

ao produtivismo acadêmico (BUARQUE, 1994; DEMO, 2004; BARNETT, 2005; SANTOS, 2005; MOREIRA, 2005; NUNES, 2005; WATERS, 2006; ARANOWITZ, 2009; GIROUX, 2009; PARASKEVA, 2009; BAUMAN, 2010; SANTOS, 2010) diminuindo progressivamente a “[...] articulação social da universidade para todos os grupos, exceto para as elites poderosas.” (GREENWOOD; LEVIN, 2006, p. 94).

A articulação dos saberes da universidade, antes presente na comunicação com os segmentos da sociedade, vem se perdendo, inclusive, no que tange à formação profissional dos médicos veterinários, uma profissão em que o ensino, a pesquisa e a extensão estão indissociáveis. A compreensão de como as práticas pedagógicas é desenvolvida nesse curso orienta o olhar para avaliar e investigar esta temática.

Trata-se de um tema complexo que se apresenta repleto de interconexões, em que os docentes, além de responderem aos requisitos da produção acadêmica, devem também exercer funções ligadas a atividades administrativas (participação em comissões, conselhos, congregações, sindicâncias), que o distanciam da sua atividade essencial – ensino, pesquisa e extensão – tornando a docência universitária uma expressão polissêmica e em disputa.

Nesse sentido, o delineamento das representações sociais que determinam valores sobre a função docente tornou-se imprescindíveis a busca dos fios que vêm tecendo as tramas da vida acadêmica, desafiando inovações e protagonismos nas práticas pedagógicas.

Nesse âmbito, é relevante reconhecer que o docente possui valores, atitudes e comportamentos fundamentados em representações sociais, que devem ser identificadas e analisadas para compreensão e consciência das atitudes e comportamentos no desenvolvimento de seu trabalho.

A docência não pode, portanto, ser entendida como uma atividade profissional meramente técnica, nem como uma prática de ensino fundamentada na transmissão de quantidade cada vez maior de informações relativas à sua área de conhecimento. A sua dimensão educativa é muito mais do que isso.

As concepções e as práticas realizadas pelos docentes têm significação ímpar, pois é por meio das práticas pedagógicas que o professor universitário concretiza o seu *quefazer* pedagógico. Assim, é necessário que o professor compreenda qual é sua posição e se torne um sujeito consciente e propulsor de uma sociedade crítica, ativa e reflexiva pelo ato educativo.

Cunha (1989, p. 31), oferece a dimensão sobre o ato educativo o qual: “significa ter uma concepção nova da relação existente entre o sujeito socialmente situado e o conhecimento. Significa entender que aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente aos

dados culturais da sociedade, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados”.

Essa nova relação deve se fundamentar na percepção de como o sujeito apreende o conhecimento e de que como o mesmo é constituído de significados que tece e determina a sociedade na qual se está inserido. (BERGER; LUCKMANN, 2011).

Dessa forma, a avaliação do discurso dos professores sobre sua prática pedagógica pode contribuir para a construção do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, tendo como um dos princípios pedagógicos de orientação do seu trabalho a construção de práticas inovadoras. E que Lucarelli (2007, p. 80) denota precisamente:

Uma prática inovadora só pode ser entendida no contexto da história dos sujeitos, dos grupos ou das instituições que a realizam, isto é, se é analisada como parte do conjunto de práticas que desenvolve um determinado ator; parte-se do pressuposto de que esse comportamento adquire sentido à luz do repertório de formas de atuação que esse sujeito desenvolveu ao longo de sua vida (Bleger, 1971), nesse caso, no que se refere ao desempenho de seu papel docente.

Um papel docente consciente da pertinência de suas práticas pedagógicas por meio da articulação de seus saberes docentes e que se reiteram na citação de Cunha (2005, p. 58) em que todos:

(...) os traços intuitivos sejam importantes para dar os primeiros passos, é importante a existência de uma estrutura de apoio que auxilie a reflexão/reconstrução. Há o reconhecimento de que há um saber pedagógico a ser apreendido para poder fundamentar a nova experiência.

Demonstrar possibilidades de novos olhares, promover reflexões sobre os processos de ensinar e aprender, as condições e ocorrências, a apropriação de conhecimentos pedagógicos que permitam uma constante crítica, estimulando atitudes de trabalho coletivo entre seus pares têm em si uma característica de inovação. Inovação entendida como “a ruptura com o estilo didático habitual e o protagonismo que identifica os processos de gestação e desenvolvimento da prática nova” (CUNHA; LUCARELLI et al. 2007, p. 80), construindo-se assim um espaço permanente de formação e produção de conhecimento onde os sujeitos são protagonistas e têm uma atitude de interdependência constante em suas ações pedagógicas.

Cunha e Wolff (2006, p. 40) localizam a inovação na prática pedagógica universitária na seguinte afirmação:

Entendemos que a inovação requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento.

Entender o conhecimento significa perceptuar como ele dirige o nosso cotidiano, de forma a reconstruir os passos que se faz na vida diária e no trabalho, quais significações são elaboradas diante das aproximações sucessivas na teia de relações humanas que estamos inseridos. Em outras palavras, Berger e Luckmann (2011, p. 39) nos elucidam dizendo que:

Neste mundo do trabalho minha consciência é dominada pelo motivo pragmático, isto é, minha atenção a esse mundo é principalmente determinada por aquilo que estou fazendo, fiz ou planejo fazer nele.

Se determinados por motivos pragmáticos, deve-se considerar a importância das percepções de representações sociais que cada sujeito apresenta em seu trabalho cotidiano ao articular o ensino, a pesquisa e a extensão. Perceber as formas particulares, coletivas e suas interações sociais nesse processo de comunicação que, segundo Moscovici (2004, p. 221):

(...) a história da ciência mostra claramente que toda reestruturação de nossas representações e conhecimento depende de interações do momento – no acontecimento como ele ocorre – embora nós necessitemos progredir no nosso conhecimento do nosso ‘mecanismo comum’ – o que é nossa inteligência e que formas ela pode assumir, a fim de tornar mais explícitas aquelas que intervêm cognitivamente em nossos processos de interação social.

Reestruturações que ocorrem num contexto histórico e social, com sujeitos que agem sobre o meio social, num devir possível de aquisição e construção contínua dos conhecimentos nas atividades didáticas, que não estática, possibilitando múltiplas interpretações pelo diálogo entre os saberes de todos os envolvidos neste processo. Construções que promovem interpretações no sentido dado por Moscovici (2004, p. 221) de que “(...) nossas ideias, nossas representações são sempre filtradas através dos discursos de outros, das experiências que vivemos, das coletividades às quais pertencemos.”

Diante do exposto, esse estudo teve como objetivo oferecer caminhos para auxiliar a percepção das práticas pedagógicas desempenhadas pelos docentes do curso de graduação de Medicina Veterinária da FMVZ, UNESP, campus de Botucatu, num processo crítico de entendimento das concepções, das rupturas e dos protagonismos e as perspectivas geradas pela consciência e apropriação dos saberes docentes. A expectativa é que possibilite um devir de rupturas paradigmáticas necessárias sobre os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Além de contribuir para a superação das dificuldades reveladas sobre as funções docentes orientando novos olhares sobre a prática pedagógica no ambiente universitário.

O objetivo geral é identificar as representações que os docentes têm sobre a docência na universidade, que significados vêm atribuindo a suas práticas pedagógicas e às articulações idealizadas e possibilitadas com a pesquisa e a extensão de serviços à comunidade e delinear as construções que elaboram sobre os fatores que influenciam, determinam e contribuem e/ou impedem o protagonismo do docente em seu *quefazer* pedagógico na cena universitária atual.

Foi necessário identificar as representações docentes que permeiam as práticas pedagógicas e delinear os fatores que influenciam, determinam e contribuem e/ou impedem a ruptura e o protagonismo do docente como meio de superação do ensino e aprendizagem vigente no ensino superior:

- Identificar que representações sociais os docentes têm sobre o papel social do docente universitário de um curso de medicina veterinária;
- Identificar as representações sociais dos docentes sobre a docência na universidade;
- Investigar quais representações sociais permeia a ação pedagógica dos docentes na universidade;
- Discutir como diferentes modelos de universidade em disputa vêm influenciando as representações que os docentes constroem sobre a docência em uma universidade pública.

No atendimento a esses objetivos o desenvolvimento desse trabalho seguiu as seguintes etapas, como especificado a seguir.

Para desenvolver essa pesquisa recorreu-se aos estudos sobre as representações sociais apoiados por Moscovici (2003), Abric (2000), Guareshi e Jovchelovitch (2011), Moreira e Oliveira (2000); os conceitos de cotidiano de Heller (2008) e a construção social da realidade de Berger e Luckmann (2011) entre outros que serviram como referenciais teóricos na abordagem sobre as representações sociais na docência universitária do curso em questão.

A presente dissertação está organizada por partes: a introdução se refere às origens da problemática; a primeira parte contextualizando uma abordagem teórica sobre a docência universitária no atual contexto político, social e cultural; na segunda parte a metodologia da pesquisa utilizada; na terceira parte o contexto do curso de medicina veterinária e na quarta parte o universo da pesquisa, seguida pelas considerações provisórias, referências e anexos.

Na introdução, apresenta-se ao leitor questionamentos sobre os processos de interação entre os saberes docentes e as práticas pedagógicas dentro do contexto atual da função docente aos quais esses professores estão submetidos.

A primeira parte se refere à docência universitária, na busca de compreender o contexto da universidade em que as influências sociais, políticas e econômicas incidem sobre os saberes docentes e estabelecem mudanças na organização de suas funções na universidade. Dessa forma uma pequena abordagem sobre a história da universidade se fez necessária para compreensão da docência no ensino superior.

Na segunda parte, explicita-se o referencial teórico-metodológico adotado e descreve-se a metodologia utilizada. No referencial teórico, buscou-se compreender como se constrói a realidade social, como essa realidade se estrutura na vida cotidiana e como as representações sociais organizam a relação dos sujeitos com a sociedade, por meio de autores que interrogaram os dilemas sociais de suas épocas e que ainda são presentes na atualidade, oferecendo instrumentos para entender a temática a ser investigada proposta nesse estudo. Em seguida apresenta-se a descrição das técnicas utilizadas: a entrevista, o questionário semiprojetivo e o questionário de evocação.

Na terceira parte, foi caracterizado o contexto do curso de medicina veterinária a partir da estrutura física e acadêmica e o contexto histórico da FMVZ, para localizar o local de trabalho e a história da escola onde os docentes desenvolvem suas atividades fins da universidade.

Na quarta parte, o universo da pesquisa é apresentado a partir da análise das entrevistas e questionários que evocaram as representações sociais dos docentes da FMVZ. Nessa análise buscou-se compreender o contexto da universidade, a docência universitária e as políticas que influenciam os saberes docentes e estabelecem mudanças na organização de suas funções na universidade, bem como identificar as concepções sobre qualidade do ensino universitário e representações que os docentes vêm construindo sobre a docência em uma universidade pública, os significados que vêm construindo sobre sua prática pedagógica e as articulações entre o ensino, a pesquisa e a extensão diante dos modelos de universidade que historicamente têm se colocado em disputa no contexto acadêmico.

Por meio de todas essas apresentações discutiremos a nossa questão orientadora - identificar como as representações sociais influenciam as práticas pedagógicas dos docentes universitários no curso de Medicina Veterinária e se elas influenciam o protagonismo desses sujeitos no ambiente acadêmico de ensino e aprendizagem.

Figura 13: Waterfall – 1961



Fonte: ESCHER, M.C. 2004.

1. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO ATUAL CONTEXTO POLÍTICO, SOCIAL E CULTURAL

1.1 Contextos Políticos, Sociais e Históricos

A compreensão de que as representações que os docentes têm sobre a docência universitária e o ser professor universitário e, em consequência, suas posturas e as formas de atuação no cotidiano da vida acadêmica se constituem no contexto institucional, vivenciado como realidade objetiva (MOSCOVICI, 2003; BERGER, 2004), coloca a exigência de compreendermos de um lado a ideia e os modelos de universidade que têm confluído para definir a identidade das universidades públicas de pesquisa* (UPP), bem como os contextos político-econômico-sociais e culturais que historicamente têm influenciado o processo multifacetado de diferenciação dos modelos de universidade pública de pesquisa, conformando sua organização institucional e sua missão em determinados locais e momentos da história da humanidade, e de outro os distintos universos simbólicos que emergem do processo de mundialização do capitalismo e da assim denominada sociedade do conhecimento (a universidade pensada como organização social), em confronto com o projeto de universidade pensada como “instituição social.” (CHAUI, 2006; SANTOS, 2010).

A compreensão de como vem se construindo a identidade das universidades de pesquisa auxiliará a compreender como a docência universitária em nosso país se constituiu nesse universo simbólico, como as interações e relações da vida cotidiana foram sendo determinadas ao longo da história da universidade e, em particular, das universidades públicas de pesquisa.

E, considerando que as interações expressam a visão de mundo dos docentes, por meio dos saberes sociais (TARDIF, 2002), saberes presentes nas práticas pedagógicas, abrangendo ainda “os significados socialmente objetivados e subjetivamente reais” (BERGER; LUCKMANN, 1987, p. 131) da totalidade de sua ação acadêmica na ordem institucional, impõe-se concordar com Abric (2000, p. 27) que:

*Não se pretende **com esse** estudo fazer uma caracterização das diferentes formas que tem assumido as Universidades públicas de pesquisa ao longo da história. A denominação Universidade Pública de Pesquisa (UPP) é utilizada no presente trabalho no sentido atribuído por Fischman (2008), “como as universidades que são financiadas (de maneira significativa) pelo Estado, em que o pessoal acadêmico é considerado “funcionário público”, e cuja tarefa deve envolver o ensino, a pesquisa e a extensão”.

A identificação da ‘visão de mundo’ que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e para tomar posição é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas universitárias dos docentes.

Para compreender a dinâmica e clarificar os determinantes é necessário resgatar ideias e fatores que confluíram para consolidar o “modo ideal” das universidades públicas de pesquisa e as demandas contemporâneas que colocam em “crise” esse “modo ideal” (FISCHMAN, 2008), propondo novos papéis e nova identidade a essas universidades (MOHRMAN; MA; BAKER, 2008), afim de que se revelem na realidade objetiva (ABRIC, 2000, p. 27) quais representações sociais determinam as práticas sociais, bem como entender como as práticas sociais influenciam as representações sociais na percepção de:

Que toda realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca.

O modelo de universidade dominante no ocidente, a universidade pública de pesquisa, “foi concebida como uma instituição ‘especial’ durante boa parte dos mais de 500 anos de sua história (...) com conotações quase sagradas, que gozavam de privilégios importantes e que por conta de seu nome eram imunes de restrições de qualquer natureza.” (FISCHMAN, 2008).

As primeiras universidades desenvolvidas na Europa, inspiradas nas corporações universitárias de Bologna e de Paris, assumiram a forma descrita por Cobban e citada por Kells (1992, p. 18) de:

(...) organizações corporativas de mestres ou estudantes ou de mestres e estudantes combinadas, tendo um alto grau de autonomia jurídica, o direito para eleger seus próprios dirigentes, poder de definir seu estatuto e seu próprio selo de identidade institucional. Tinham ainda força para atrair estudantes de uma ampla área, e, em adição às artes, ofereciam instrução em ao menos uma das faculdades superiores de direito, teologia ou medicina, mantendo um núcleo de mestres regentes para atender requerimentos diversos de ensino.

Essas universidades europeias foram ambientes onde a mobilidade estava presente, favorecendo a circulação entre as culturas, em um ambiente em que o enfrentamento entre a fé e a ciência experimental provocava o entusiasmo intelectual em todos os partícipes. A universidade surge da idéia de ‘universitas’ como uma corporação e suas características estruturais permanecem até os dias de hoje. (CASTANHO, 2000).

Na universidade de Paris, cujo modelo institucional constitui um grande legado para as universidades contemporâneas, em especial para as Universidades públicas de pesquisa, o poder residia com os mestres, com a corporação e o corpo coletivo de professores.

Ainda que (...) não administrassem extensas terras e edifícios (de fato, eles moviam-se para outras localidades, quando severamente ameaçados) eles adquiriram substancial privilégios, patrocínios e autoridade seja da igreja, da alta sociedade civil e das fontes imperiais. (...) gerenciavam suas próprias atividades e negociavam individualmente o suporte e proteção que requeriam. (KELLS, 1992, p. 19).

O modelo institucional das Universidades públicas de pesquisa atuais “não é singular, mas plural, seja em decorrência do contexto político-econômico-social do Estado-Nação em que elas se inserem, seja das formas com que historicamente foram:

(...) adotando e adaptando diversas formas e denominações: ‘napoleônica’, ‘humboldtiana’, ‘Land Grant’, ‘de investigação’ e ‘mega-universidades’, entre outras. Com diferentes graus de consistência, a UPP contemporânea se nutre de rituais, estilos e normas originando em modelos universitários muito distintos entre si, como medieval de escolas profissionais, o da educação liberal de Oxford, o proposto por Wilhelm Von Humboldt para a universidade de Berlim que propunha conectar as tarefas de investigação com a formação universitária (...) a concepção escocesa de acessibilidade e serviço social, a idéia de investigação aplicada e educação prática que caracteriza as universidades Land Grant nos Estados Unidos, as aspirações democráticas associadas com a reforma de 1918 em Córdoba e o modelo soviético de estruturar a educação superior para alcançar metas tecnológico-industriais determinadas pela planificação estatal. (FISCHMAN, 2008, p. 242).

Em que pese à diversidade de arranjos institucionais das Universidades Públicas de Pesquisa, pela incorporação de distintos ideais, normas, estruturas e tradições e por força da missão que lhe foi atribuída pelo Estado-Nação, a maioria das universidades públicas de pesquisa contemporâneas, como afirma Fischman (2008, p. 242-243) “estão organizadas em torno da produção e difusão do conhecimento através de atividades de pesquisa, ensino e extensão (...) e tiveram designadas três missões e funções prioritárias: nacionalizar, democratizar e servir a sociedade.”

Ainda, ao longo da história e em diferentes contextos regionais outras missões foram sobrepostas a essas, entre as quais, como aponta Scott (2006, p. 4), a de “vincular o ensino universitário ao trabalho de investigação.”

Por essas influências, a autonomia e a criticidade tanto quanto o caráter público, a criatividade e a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, a missão de servir ao Estado, acrescida posteriormente à de servir ao indivíduo e à sociedade, estão desde seus primórdios influenciando a cultura universitária.

Nesse sentido, pode-se afirmar, conforme Fischman (2008, p. 243) que a “superposição de missões e funções” constitui “característica tão antiga que remonta à existência da própria universidade”, acumulação e sobreposição de funções que “estimulou a criação de uma

instituição ‘moderna’ que continha múltiplas e contraditórias promessas sobre o seu potencial”, como “fortalecer as identidades dos Estados nacionais; impulsionar processos de modernização econômica, social e cultural; formar elites, gerar conhecimentos científicos, gerar conhecimentos práticos.”

Dentre essa multiplicidade de missões e funções algumas vão marcar indelevelmente as Universidades públicas de pesquisa ao longo da história. Como afirma Castanho (2000, p. 24):

A dupla abertura da universidade – à *pesquisa*, pelo exercício da razão humana num primeiro momento e pela experimentação num segundo, e à *sociedade*, cujo destino passa a lhe interessar – vai marcar profundamente a vida dessa instituição a partir da Renascença, culminando em construções práticas e formulações teóricas nos séculos XIX e XX.

As construções favoreceram alguns modelos clássicos modernos de universidade. O modelo imperial napoleônico, aberto às necessidades sociais, às ciências experimentais e ao novo humanismo, além de se tornar responsável por todo o ensino no Império: “Conservou ainda as idéias de centro de ensino, quer dizer, de difusão do saber constituído, e de comunidade vivida sob a forma de corporação de ensino” (CASTANHO, 2000, p. 26).

O modelo idealista alemão queria:

(...) que a universidade fosse um reduto de pesquisadores, livres da pressão social, gerando um conhecimento elevado, inacessível à média das pessoas, mas que acabaria revertendo em benefício da comunidade. Qual comunidade? A nação. Por que via? Pela formação de sua elite. (CASTANHO, 2000, p. 27).

Desse modelo depreende o modelo e estatuto da universidade de Berlim, elaborado por Humboldt, que deixou como legado às universidades públicas de pesquisa a ideia da articulação entre a pesquisa, o ensino e a liberdade acadêmica, que deveria se colocar acima, se necessário, inclusive do próprio Estado.

Já no modelo elitista inglês, diferentemente do modelo anterior:

(...) 1) a universidade é escola, voltada para o ensino, não centro de pesquisa, interessado na produção do conhecimento; 2) o saber com que a universidade lida já vem constituído, pronto, não como algo a construir e avançar; 3) a universidade, ao ensinar, está prestando um serviço à sociedade, é a preparação da sua elite dirigente; 5) ao mesmo tempo, a universidade é guardiã dos valores da tradição, sobre os quais se assenta a sociedade. (CASTANHO, 2000, p. 29).

Para Castanho (2000, p. 20) no modelo utilitarista americano a universidade deveria ser:

[...] um ‘centro de progresso’ que preparasse para a ação. Essa ação seria a de cidadãos ativos, formados na universidade, empenhados no progresso da nação. [...] na ampliação do raio de ação da universidade, abarcando toda a ‘comunidade’. Por isso, falava no ‘crescimento das universidades, em número, em dimensão e em complexidade orgânica’ (Janne, 1981), mas subordinava essa expansão à fidelidade a suas bases, notadamente o serviço à nação.

No entanto, nos Estados Unidos, país em que “se estabeleceu um ‘contrato social’ implícito entre o governo e as universidades”, estas assumiram preferencialmente ao longo dos séculos XIX e XX, diferentes e variadas funções, graças ao “grau inédito de autonomia, de liberdade acadêmica e de financiamento público em troca de prover a educação necessária para formar cidadãos ‘informados’ e criar uma força de trabalho competitiva” (FISCHMAN, 2008, p. 244-245). E, ao final da segunda guerra mundial, os maciços investimentos em “programas de investigação e desenvolvimento orientados por noções de contribuição ao progresso nacional e ao bem público, resultado de um “vínculo ‘militar-industrial-acadêmico”, jogaram importante papel na transformação das universidades” em universidades públicas de pesquisa, no sentido em que “a investigação especializada e a ‘grande ciência’ redefiniram muitas das missões próprias das universidades”, sombreando a atividade de ensino.

Também na América Latina as grandes universidades estiveram a serviço das políticas de desenvolvimento econômico-social do Estado, notadamente no século XX e na vigência dos governos militares. Como afirma Fischman (2008), com base nos argumentos de Odorika e Pusser (2006, p. 1,3) “instituições como a Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) e a Universidade de Buenos Aires podiam ser consideradas como ‘universidades construtoras do Estado’, responsáveis em grande medida por assegurar as ‘condições materiais para a expansão e consolidação de seus respectivos Estados e assim mesmo garantir a legitimidade intelectual e social destes Estados”.

No Brasil, com a nova configuração político-econômica posta pelo governo militar nos anos de 1960 do século passado, a política para a educação superior e para as universidades sofreu profundas transformações. Parafraseando Martins (1988, p. 13), Sguissardi (1993, p. 34) explica que no projeto político do período militar:

[...] a modernização do ensino superior, a partir da liquidação política do populismo, perderia a sua conexão com a criação de um capitalismo ‘autônomo’, de coloração nacionalista, para tornar-se um fator instrumental da consolidação de um projeto de desenvolvimento ‘associado’ e dependente dos centros hegemônicos do capitalismo internacional.

Ainda segundo Sguissardi, em acordo com a nova ordem política:

[...] era necessário integrar a educação superior às orientações do novo projeto de desenvolvimento. Era necessário despolitizar o campo acadêmico [garantir] o crescimento dos efetivos do ensino superior vinculado ao processo de expansão do capitalismo e ao conseqüente desenvolvimento da área cultural, mercado de bens simbólicos, onde se situa a educação (e) o processo de privatização, na medida em que a educação é encarada como mercadoria a ser regulada pelas leis econômicas de mercado. [Essas tendências] culminam na reforma universitária, que – através de nova estrutura - visa garantir novas formas de

controle político-ideológico de um ensino universitário mais racionalizado e eficiente e, com isso, prover a segurança do novo modelo de crescimento.

A reforma da educação superior teve forte influência na configuração institucional das universidades públicas de pesquisa brasileiras. Em um contexto de expansão privilegiada do setor privado do ensino superior e de forte restrição ao financiamento público das universidades públicas de pesquisa, ocorre o sucateamento dos laboratórios de pesquisa e sua descontinuidade, até então financiadas pelo governo dentro de um projeto nacional-desenvolvimentista, e se intensifica a compra de pacotes tecnológicos dos grandes centros produtores de conhecimento, para fomentar uma indústria nascente, nos moldes do modelo de desenvolvimento capitalista dependente.

Nesse contexto, o governo militar cria também a Pós-Graduação, visando à formação de um quadro de pesquisadores de alto nível, ligados aos centros internacionais de produção do conhecimento, o que viria a contribuir para desviar a pesquisa de sua orientação nacionalista. Além disso, como argumenta Paoli (1985, p. 21-22) a legislação que cria a Pós-Graduação, ao impor “**um único tipo** de estrutura obrigatória em termos de organização e regime didático-científico (...) cortou a oportunidade de desenvolvimento de outras formas de organização ou ‘modelos’ alternativos” de estudos pós-graduados, que inclusive já vinham sendo desenvolvidos com sucesso em universidades brasileiras. Ainda, segundo Paoli, outra consequência prejudicial em termos de ensino e pesquisa na universidade foi:

[...] que se delineou a tendência de se definir que a formação para a pesquisa deveria ser passada para os cursos de pós-graduação; assim cada vez haveria menos razão para manter essa perspectiva na graduação: portanto, estaria ocorrendo uma separação organizacional entre a produção e o consumo de conhecimento no interior da universidade, mediante a caracterização da graduação como uma escola de consumo de conhecimento, e a pós-graduação como uma escola de produção do conhecimento. (...) É interessante notar que, nos mais variados discursos e nas diversas falas das pessoas sobre o trabalho nas universidades, aparece como uma constante a afirmação da indissociabilidade entre ensino e pesquisa; mas na prática cotidiana percebe-se cada vez mais a ocorrência de separação entre ensino e pesquisa.

Nesse mesmo tempo, em função do expressivo número de cientistas e intelectuais exilados do país, cria-se uma lacuna geracional de pesquisadores, em especial nas áreas das humanidades, conforme denuncia Vanilda Paiva, em palestra ministrada na UNESP em meados dos anos de 1980.

A função de ensino, agora massificada, passa a ter uma função essencial no projeto político do governo, mas com o privilegiamento da expansão quantitativa do ensino superior privado e a serviço da formação de quadros para o modelo de desenvolvimento econômico do

regime militar, orientando o ensino superior para a formação técnica em detrimento da humanística e cultural. Tanto é que com a reforma universitária definida pela lei 5540/68 (BRASIL, 1968), o termo currículo adquire um novo significado, o de definir as atribuições profissionais de um determinado curso (GREGO; VEIGA, 1991, p. 119). Este significado era explicitamente enunciado na proposta de currículo mínimo do MEC/SESU (BRASIL, 1981) em que se afirma que “era a noção de curso que se libertava da noção de escola ou faculdade, ou da tutela da profissão regulamentada em lei, para filiar-se à noção de currículo, segundo o qual passariam a ser dadas as atribuições profissionais, e não vice-versa”.

Na década de 1990, sob a égide de um governo de orientação neoliberal, a alteração mais significativa que se impõe ao sistema de educação superior, e às universidades públicas em especial, conforme Grego (2007, p. 188):

[...] se refere à perda de sua dimensão social, da formação para a cidadania. A educação superior deixa de ser assumida como bem público e passa a ser entendida como o *locus* da formação profissional, incumbindo-lhe apenas “formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que se coloquem a serviço do capital produtivo. (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 19).

Essa perda da dimensão social se deve a que em meados dos anos de 1990, as universidades sofrem novas alterações de natureza estrutural e organizacional, uma vez que a reforma de Estado realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso, como denuncia Chauí (2003, p. 2):

Ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como Setor de Serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a Educação, a Saúde e a Cultura [sendo] 1) que a educação deixou de ser concebida como direito e passou a ser concebida como serviço; 2) que a educação deixou de ser um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas, mais que isto. A reforma do Estado definiu a Universidade como uma **organização** e não como uma **instituição** social.

O enquadramento das universidades públicas de pesquisa como organizações sociais teve forte impacto tanto na estrutura administrativa como na vida cotidiana da comunidade acadêmica, no sentido em que:

[...] as novas estratégias políticas começaram a alterar os espaços, os modos de funcionamento e organização das instituições de ensino superior. Como a produção de conhecimentos não é mais subsidiada pelo Estado, se institui o “capitalismo universitário”. Este capitalismo universitário ocupa os docentes e dirige os estudantes para “exigências exteriores ao trabalho intelectual”, privilegiando um conhecimento ligeiro e superficial em detrimento da formação intelectual e tecnocientífica comprometida com a problemática social. (GREGO, 2007, p. 189).

No conjunto, depreende-se que em sua trajetória histórica ao longo do século XX, a educação superior e, em particular, as universidades públicas de pesquisa, foram adotando e se adaptando a novos modelos emergentes de universidade, com alterações significativas em seus formatos institucionais, assumindo, sob a égide do Estado-Nação, novos ideais, missões e valores, desempenhando um papel estratégico na legitimação política, administrativa, econômica e cultural dos projetos de desenvolvimento do Estado, ainda que esses se colocassem, como afirma Mulderrig (2003, p. 3), ao referir-se às reformas políticas na Inglaterra, como “um instrumento central de legitimação do capital”, considerando que as reformas educacionais no período de Estado de Bem Estar Social têm como “função central produzir uma força de trabalho mais treinada e uma intensa retórica sobre as ligações entre escolarização e produtividade econômica”.

Nesse contexto, a universidade, e as universidades públicas de pesquisa em particular, foram adotando e adaptando ideais, missões e formas de organização institucional dessa diversidade de modelos no sentido de sua sobrevivência e da continuidade de sua história. Mas, se antes ela determinava os passos da sociedade, atualmente ela é contestada por diferentes instâncias dessa sociedade. Está fragilizada, e se anteriormente, estabeleceu critérios para interpretar verdades e facilitou o avanço do conhecimento, sendo “filha da transição e elemento de novos tempos e novo paradigma” como afirma Buarque (2000, p. 21) agora ela vive entre esses modelos desejando se reencontrar, pois a “crise de hegemonia é o discurso do talvez, que esconde o sim ao proclamar o não.” (CASTANHO, 2000, p. 46).

Nesse processo de transição, a universidade e seus partícipes, cerceada por modelos, critérios e discursos acabou por ser imobilizada e, ainda que promotora do saber, ela se refugiou, se domesticou (BUARQUE, 2000). Esse comportamento vem se constituindo desde o século XX, quando a universidade assumiu plenamente a formação técnica, foi perdendo suas dimensões intelectuais e sociais, e justificando seus embaraços, ao se tornar um espaço de consumo. Buarque (2000, p. 25) descreve que:

A universidade foi o centro de geração do saber da sociedade de consumo: diretamente, com seus professores e alunos, em seus laboratórios e departamentos, ou indiretamente, com seus ex-alunos, nos centros de pesquisa do setor privado e governamental. Transformou-se no agente da modernização. Seus cursos voltaram-se bruscamente para as carreiras técnicas. Organizou-se em departamentos que permitiram a formação mais rápida, mais eficaz, menos complexa, menos humanista: outra vez cumprindo o seu destino como ponte na transição tecnológica. A universidade contestava reinventando técnicas, mas se freava na contestação do próprio destino.

A não contestação do próprio destino nos remete ao que Aronowitz (2009) relata sobre a história do ensino superior americano, por meio de diversos autores, descrevendo cronologicamente, como as instituições ao longo do século XX, sob influências corporativistas e estatais transformaram o sentido e significado da universidade. Questionamentos surgiram, entretanto os mesmos foram silenciados pelas preocupações das guerras que trouxeram vantagens econômicas, expandindo conhecimentos tecnológicos e científicos e, ao mesmo tempo, fragilizando a autonomia acadêmica.

Aronowitz (2009, p. 61), assertivamente, relata a importância histórica de autores que já previam:

Tendências corporativistas no seio das universidades, mesmo que a maior parte das instituições de ensino superior promulgasse a ficção de que os seus membros se dedicavam à busca desinteressada do conhecimento.

Ressalta igualmente o autor a importância da crítica de autores da década de 1930, como é o caso de Robert Lynd, em *Knowledge for What?* (1939), que previa e questionava se “a universidade deveria servir a esfera pública em vez do interesse privado” (ARONOWITZ, 2009, p. 61). E, de Martin Kennedy, que por volta dos anos de 1980 descobriu “o «complexo da universidade-corporativa», focada não só nos contratos do governo, mas também em parcerias entre as universidades e o mundo empresarial.” (ARONOWITZ, 2009, p. 62).

Outros autores citados por Aronowitz foram Sheila Slaughter e Gary Rhoades, em *Capitalism Academic* (1997), que revelam “que a busca do conhecimento como bem público foi deixada entregue a si própria, já que não fazia mais parte dos valores partilhados entre a comunidade acadêmica, se é que alguma vez o tinham sido.” (ARONOWITZ, 2009, p. 62).

A pesquisa desses autores demonstra que:

(...) no dealbar da estagnação do financiamento federal, dos anos oitenta e noventa, à investigação básica e aplicada às ciências, as universidades de topo aderiram à dependência corporativa, ao entrar em «parcerias» com grandes corporações das indústrias química, farmacêutica e eletrônica. [...] Sob estes acordos, as corporações disponibilizaram verbas significativas à universidade, em troca de patentes e de uma «uma leitura prévia e crítica de todas as propostas de publicação e de apresentações, por parte dos membros da faculdade, cujo trabalho a corporação apoiava». (ARONOWITZ, 2009, p. 62).

Seguindo essa linha de pensamento, a busca por verbas cada vez mais era obtida de outras formas. Formas que eximissem o governo federal da responsabilidade de manter as universidades públicas de pesquisa, principalmente, em suas atividades de pesquisa. Nesse processo, as disciplinas que não ficaram sob influência corporativista, ficaram sob a crise orçamental ideológica e política. Assim, a universidade transforma sua ação, e se antes havia o

ideal de partilhar o conhecimento, diante do contexto ela se molda a uma privatização do conhecimento, ou segundo Aronowitz (2009, p. 63), o secretismo e a erosão da ética acabam permeando o espaço acadêmico, daí:

[...] o sistema de recompensa das universidades dedicadas à investigação depender diretamente dos resultados, num mercado global ferozmente competitivo, onde os parceiros corporativos exigem que os investigadores se mantenham na linha de frente da competição; deste modo, a erosão da ética da honestidade tem levado, em casos frequentes, à fraude no relatório de provas. Além disso, alguns cientistas investiram ou receberam contratos lucrativos, nas corporações que apóiam a investigação a que se dedicam, muitas vezes, colhendo dividendos substanciais.

Para Aronowitz (2009) esse imbróglio levou à ‘comodificação do conhecimento’ dentro da universidade, afetando a todos os seus partícipes. Se antes, a universidade era o local do encorajamento ao espírito científico para ser multiplicado e dividido; na ótica supracitada a universidade deixa de questionar e se questionar sobre aquilo que produz: Resumindo, Aronowitz, (2009, p. 64) afirma que “enquanto o conhecimento for visto como commodities, o conceito de «desinteresse» na investigação está destinado a sofrer um eclipse”.

Um eclipse que afeta diretamente os ideais de universidade, em particular aqueles contidos, segundo Fischman (2008, p. 261) nos:

(...) princípios da reforma de Córdoba, a qual estipulava que as universidades públicas deviam ser intelectual, política e cientificamente autônomas; deviam estar organizadas democraticamente e co-governadas com a participação de professores, estudantes e graduados; e deviam ter três missões fundamentais, o ensino, a investigação e o serviço à comunidade.

A crítica apresentada por Aronowitz é reconhecida em outros espaços acadêmicos pelo mundo, e, atualmente, tem sido difundido em rede virtual um movimento denominado *Slow Science*^{**}. Esse movimento surgiu na Alemanha, em 2010, decorrente das discussões acerca das publicações sem as reflexões necessárias sobre as pesquisas, que ressalta a importância da ciência, mas reafirma que a ciência precisa de tempo para pensar, para ler e para falhar.

Também Waters (2006) nos chama a atenção ao excesso de publicações universitárias e à burocracia proliferante produzida pelas agências de fomento que se tornam quimeras sobre os docentes, que não podem perder tempo para pensar, pois têm que publicar. Uma nova cultura acadêmica se instala no seio da universidade; o questionamento não deve recair sobre a produção desenfreada, mas sim a assimetria entre qualidade e quantidade da produção com o destino dessas pesquisas:

^{**} Informações sobre esse movimento estão disponíveis no site: <http://slow-science.org/slow-science-manifesto.pdf>

O problema é a insistência na produtividade, sem a menor preocupação com a recepção do trabalho. Perdeu-se o equilíbrio entre dois elementos – a produção e a recepção. Precisamos restaurar a simetria entre eles. O problema está em fundamentar o acesso ao posto de professor como dependente da quantidade de publicações – publicações que poucos lêem. Não estou dizendo que nenhuma publicação é lida, mas muitas dela nunca o são. (WATERS, 2006, p. 25).

E continua:

Agora é hora de parar e entender o quanto essa explosão é inimiga da vida da mente, porque o ensino e a escrita sérios tiveram de ser postos em posição secundária quando as publicações por si mesmas foram glorificadas. Mas, em muitos casos, o que conseguimos foi apenas uma aparência de inovação e crescimento, gerada por efeito de estimulantes. Pelo bem das universidades, estivemos mantendo o fogo aceso de todos os queimadores, e os potes estão fervendo, mas o que estamos cozinhando? (WATERS, 2006, p. 26).

Waters questiona e relata trabalhos científicos que são avaliados pelos nomes das revistas em que são publicados e citados nos currículos, alertando que não há mais discussões acadêmicas sobre os trabalhos dos autores; assim deflagra e anuncia “a região sombria da pesquisa acadêmica” (WATERS, 2006). Para ele, a qualidade do professor está, no momento atual, atrelada às publicações, imobilizando inclusive o papel do docente para promover discussões acerca do conhecimento produzido entre seus pares. O individualismo permeando a atividade docente é como define Waters (2009, p. 42):

O produto é tudo que conta, não sua recepção, não o uso humano. Isso é produção apenas com o valor de um fim em si mesmo e praticamente mais nenhum outro. Para o acadêmico vivendo sob esse regime, o trabalho que define sua vida se tornou isolado das experiências vivas; a prática não vale mais nada para ele.

Waters (2009) vai desvelando a mecânica, na qual as universidades americanas estão submetidas e apresenta que uma nova e oculta forma de censura se insere no tecido da universidade:

Esse regime tem a vantagem de que nele ninguém perde. Pelo menos é assim que deve parecer. A razão pela qual não o deixamos ou não reclamamos é o medo, o medo do ridículo, o medo de perder alguma coisa. (WATERS, 2009, p. 63).

Esse medo é o que Buarque (1994) apresenta como condicionante do trabalho docente. Ele descreve os medos: do mercado, do Estado, da liberdade, da crítica externa e do novo.

O medo do mercado consiste em que: “para evitar riscos, deixam que o medo conduza a formação profissional, estudando apenas conforme o professor ensina, limitando-se a mostrar que aprenderam as lições.” (BUARQUE, 2009, p. 62).

O medo do Estado:

(...) soma-se o medo do Estado e de seu aparelho repressivo, pelo seu poder de aumentar e reduzir recursos à universidade, impor controles, censurar ou prender quem contesta. (...) A democracia não elimina o medo, modifica os agentes causadores e as formas de manifestação. (BUARQUE, 2009, p. 62-63).

O medo da liberdade:

O professor já não tem desculpas para não ter ideias, mas ainda não está preparado para manifestá-las, ou ainda não acredita na liberdade para realizá-las. O aluno, por sua vez, não tem desculpas para não exigir melhores aulas, mas ainda não aprendeu a conduzir a luta por seus direitos em sala de aula. [...] Para sobreviver de forma menos arriscada, amedronta-se, como se não tivesse liberdade. Não podendo negar que a liberdade existe, cada um se angustia por não ter desculpas para não usá-la na realização das mudanças pelas quais tanto luta, das reformas que tanto planeja ou na construção da universidade que diz desejar. Vem daí o medo da própria liberdade e o desejo inconsciente de que ela não exista. (BUARQUE, 2009, p. 63).

O medo da crítica externa:

[...] a academia vê a crítica externa como fruto de conspiração e má vontade. Ao ser criticada pelos setores da imprensa, do governo, por empresários e sindicatos, a universidade, em vez de descobrir se há verdade nas denúncias, e usar esta descoberta para transformar-se, prefere defender-se, tomando-as necessariamente como falsas. (...) Esse temor à crítica não decorre da costumeira arrogância que a faz sentir-se superior. Decorre do medo das consequências que estas críticas terão, medo que elas levem a mudanças que ameaçarão privilégios adquiridos dentro da cômoda vida acadêmica. (BUARQUE, 2009, p. 64).

E o medo do novo, no qual:

O ‘medo e ódio irracional às ideias novas’, que Carl Jung chama de misonéismo, é característica intrínseca do inconsciente humano. Entretanto, é imperdoável que impere no meio universitário, porque a instituição que busca o avanço das ideias só deve existir com o propósito de inovar as ideias. (...) O acadêmico prefere o aplauso seguro dos pequenos avanços teóricos ao risco dos grandes saltos no pensamento. (BUARQUE, 2009, p. 64).

Buarque (2009) faz uma apresentação geral de como as universidades foram se constituindo por meio desses medos e convida para viver a aventura da universidade. Viver essa aventura significa reconhecer os momentos pelo qual a universidade foi se constituindo no mundo e mais propriamente em nosso país. Ele explicita que:

A comunidade universitária não se articula de forma generalizada, seja pela absoluta rotina das tarefas, com os mesmos instrumentos e propósitos, seja, no caso dos mais criativos, pela dedicação ensimesmada a trabalhos de pesquisa e docência, sem militância universitária na procura de mudar a estrutura da universidade. Em vez da mobilização pela construção de uma nova universidade, a paralisação. (BUARQUE, 2000, p. 74).

Descreve os sentimentos que influenciam o trabalho docente como, por exemplo, o complexo de inferioridade, a repulsa a reformas, a alienação, a torre de marfim da linguagem e a questão sobre a armadilha da falta de recursos. Essa última questão confirma discursos semânticos de que nada pode ser feito ou mudado pela falta de recursos; quando na verdade a universidade pode e deve superar “pelo uso da imaginação, pelo espírito de pioneirismo e pelo heroísmo.” (BUARQUE, 2000, p. 86).

Aqui se forma o embate interno da academia, de que precisa romper a cultura da queixa que permeia a ação docente, pois nesse comportamento, os interesses privados podem manipular a liberdade acadêmica e a autonomia tão defendida pela própria história da universidade.

Santos (2004) critica a imposição do setor privado e os investimentos financeiros feitos na educação, que, ideologicamente demonstram a educação como mercadoria ao identificar deficiências na universidade para culpabilizar os docentes pela qualidade do ensino e o discurso na ótica do mercado, no qual:

A liberdade acadêmica é vista como obstáculo à empresarialização da universidade e à responsabilização da universidade ante as empresas que pretendem os seus serviços. O poder na universidade deve deslocar-se dos docentes para os administradores treinados para promover parcerias com agentes privados. (SANTOS, 2004, p. 31).

Entende que esse movimento acabou por colocar a universidade numa profunda crise sobre a sua existência e pertinência. A universidade continua sendo o centro de excelência da produção do conhecimento, entretanto ela tem perdido sua hegemonia e está na berlinda da crítica social. (SANTOS, 2004, p. 39).

A crítica social coloca o conhecimento científico produzido intramuros num novo movimento e modelo de conhecimento. É necessário para Santos (2004) passar do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário que é:

Um conhecimento contextual na medida em que o próprio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. (SANTOS, 2004, p. 41).

Giroux (2009) chama a atenção sobre professores, que antes críticos, agora se escondem em discursos prolixos, num ‘fetichismo teórico’, simplesmente para manter o *status quo*. Também nos convida a romper com o estabelecido, e perceber que nos corredores das universidades existem quimeras que subordinam o ensino ao capital, lembrando que elas devem parar de serem celebradas antes que seus partícipes sejam vistos como empresários e clientes e, nessa relação, o lucro se torna o mais importante. Um lucro que restringe a um ensino como treino e como oportunidade de investimento (GIROUX, 2009). Encontramos nas palavras de Demo (2009, p. 20) a concretização desse reducionismo quando afirma que:

O diploma universitário já não apresenta qualquer ‘conclusão’ até mesmo porque tem sido banalizado crescentemente, seja pela mercantilização do acesso, seja pelo encurtamento dos cursos, sem falar no instrucionismo que avassala as salas de aula (DEMO, 2004). Nesse caso, o mercado tem alguma razão, tomando-se em conta que os ambientes escolares e universitários são, como regra, retrógrados – o que aí se oferece é coisa velha; não se prepara ninguém para o futuro. Entretanto, a corrosão do mercado, tornando-se obsessiva, a tudo mercantiliza, em especial as habilidades humanas, que agora, são também ‘capital’, nada mais (capital intelectual, cultural, social). Antes, vendia-se a força de trabalho; agora, vende-se a alma, o que torna ainda mais claro o biopoder de Foucault (NEGRI, 2003). ‘Vender a alma’ tem aqui significado específico: enquanto, de um lado o mercado exige qualidade formal sempre em ascensão, desconstrução e reconstrução, de outro impede a qualidade política. O trabalhador precisa saber pensar para produzir e competir melhor, mas não a ponto de questionar o sistema produtivo. (DEMO, 2009, p. 20).

Demo, ao explicitar um formato de ensino desprovido de qualidade política, anuncia a importância do resgate do ensino por meio da educação para a qualidade humana.

Isso se faz enfrentando os desafios impostos pelos sistemas corporativistas, capitalistas, mercantilistas; não na recusa, mas, principalmente ao compreender como os discursos semânticos foram incorporados dentro da universidade; no entanto, para a superação da visão quantitativa é preciso resgatar o professor no seu protagonismo, é preciso escolher a lente para olhar e em que terreno nos mover. (SACRÍSTAN, 2011).

Essas críticas se explicam pela grande expectativa colocada em especial nas universidades públicas de pesquisa, que foram convocadas a assumir novas e diversificadas missões e funções, tendo de dar conta, por um lado, de sua função social de garantir a democratização do acesso a uma educação superior de qualidade a grupos tradicionalmente excluídos dos privilégios dos estudos superiores, em atendimento ao modelo de universidade proclamado na Conferência Mundial de Educação Superior para o Século XXI (UNESCO, 2009); e de outro lado, atender às exigências de produtividade no exercício de múltiplas responsabilidades em uma universidade orientada para o mercado e para o processo de mundialização e globalização do conhecimento e sua produção, em um contexto “marcado por

severas restrições em apoio financeiro para instituições públicas, de acordo com a lógica dos modelos neoliberais de educação superior.” (FISCHMAN, 2008, p. 254).

Em relação ao atendimento de sua missão social, embora as universidades públicas de pesquisa venham ampliando o número de vagas e implementando políticas de democratização do acesso, até mesmo acima de suas condições estruturais e financeiras, continuam a ser avaliadas negativamente, em particular porque as políticas estatais de expansão de vagas da educação superior privilegiaram processos de privatização e desigualdade educativa.

Além disso, se por um lado as políticas institucionais de democratização do acesso das universidades públicas têm obtido sucesso, por outro têm incluído na universidade, como analisa Fischman (2008, p. 252-53):

[...] um número importante de pessoas com baixo capital cultural, dificuldades em suas biografias acadêmicas e expectativas de futuro relativamente mais incertas. E nesses casos, grupos de professores e alunos convivem com fenômenos agudos de discriminação associados a mais complexa multifuncionalidade adotada pelos centros de estudo, dando lugar a desiguais apreciações valorativas das distintas atividades acadêmicas, ao manejo simbólico dos privilégios dos campos profissionais consagrados pelo costume e à divisão de distinções e benefícios materiais em função de juízos de natureza estamental e corporativa. Tudo isso se traduz reiteradamente em arranjos institucionais desequilibrados e na propensão à compartimentalização da vida universitária em uma pletera de instâncias internas cindidas, com escassas afinidades, distanciadas e incomunicadas, sem pontes abertas à mobilidade entre elas, a qual deriva na ausência de um horizonte comum harmônico e estável para o conjunto de atores.

Em relação ao atendimento à produção científica para o desenvolvimento econômico e social, as universidades públicas de pesquisa, notadamente as de países em desenvolvimento, como o Brasil, estão tendo de competir, nesta nova ordem capitalista, com um subconjunto de universidades intensivamente orientadas para a pesquisa, em uma perspectiva global, as quais, pelas características que assumem:

[...] refletem um novo fenômeno, que o grupo de Acadêmicos do Novo Século tem definido como o Modelo Global Emergente (EGM, conforme sigla em inglês) das universidades de pesquisa do século XXI. A ênfase aqui é na natureza internacional de um pequeno grupo de instituições que representam o movimento de liderança da adoção das forças da globalização na educação superior. (MOHRMAN; MA; BAKER, 2008, p. 6).

Dentre as principais características das universidades de pesquisa do modelo emergente global, Mohrman, Ma e Baker (2008, p. 7) salientam duas como constituindo seu núcleo central: essas universidades “veem sua missão como transcendendo as fronteiras do Estado-Nação, educando para uma perspectiva global e avançando as fronteiras do conhecimento mundial”;

situam-se crescentemente como mais orientadas para a pesquisa intensiva, “estendendo o uso do método científico” inclusive para “disciplinas fora das ciências”.

Em acréscimo, outras características que as definem são: “os membros do corpo docente, como produtores de novos conhecimentos, estão assumindo novos papéis” e tornando-se “membros de equipes orientadas, interdisciplinares” e de “parcerias internacionais”, com pesquisas “orientadas para problemas mundiais”; “a atividade de pesquisa é extremamente cara” e assim as universidades estão “diversificando suas bases de financiamento”, além do governo, “com corporações e doadores privados, recursos competitivos para inovação tecnológica” e com a criação de “negócios visando o lucro”; o investimento no desenvolvimento de “novos relacionamentos entre universidades, governo e corporações para avançar o desenvolvimento econômico e produzir conhecimentos para o *bem social*”; a adoção de “estratégias de recrutamento” internacional de estudantes, professores e administradores; “requerem maior complexidade interna orientada para a pesquisa, tais como centros interdisciplinares, integração de elementos de pesquisa nos programas de treinamento de estudantes, e maior infraestrutura tecnológica” para investigação; as universidades que abraçam o modelo global emergente estabelecem “a dimensão internacional de sua identidade (...) participando de organizações internacionais não governamentais e de organizações multigovernamentais” para dar “suporte à pesquisa colaborativa, mobilidade de estudantes e professores e para validação de seu *status* internacional”.

No entanto, a entrada nesse mercado competitivo de produção global de conhecimentos traz uma série de consequências, as quais colocam fortes demandas às formas de organização interna das universidades públicas de pesquisa, comprometem as funções tradicionais de ensino e extensão de serviços à sociedade local, alteram as dinâmicas da vida cotidiana de professores e alunos, e as relações entre universidade – sociedade e governos nacionais.

Entre as principais mudanças na profissão acadêmica, postas pelo modelo global emergente de universidade de pesquisa intensiva pode-se destacar, como apontam Mohrman, Ma e Baker (2008): seus docentes pesquisadores dão “primazia à produção de novos conhecimentos e ao treinamento de pessoal especialista para continuar a produção de pesquisa no futuro”, o que implica privilegiamento da pós-graduação em detrimento da graduação; o foco da produção de pesquisa “se desvia do Estado para o mercado”, criando uma “integração dual”, que dá alta prioridade a docentes pesquisadores das disciplinas científicas, em detrimento das “disciplinas tradicionalmente focadas no legado cultural”; o primado da pesquisa às custas de outras funções, em especial o ensino e a extensão de serviços à comunidade; a criação de outras categorias de docentes, que não se dedicam ao ensino mas que “trabalham com projetos contratados,

consultoria de negócios, institutos de pesquisa e agências governamentais e que “se mantém ocupados comercializando seu conhecimento”.

Postos esses dois modelos aparentemente antagônicos compete às universidades públicas de pesquisa, especialmente as situadas em países em desenvolvimento refletir, em diálogo com seus pares e com a sociedade como situar-se em relação a essas demandas, de modo a compatibilizar suas responsabilidades sociais e sua vocação para a produção de conhecimentos visando o desenvolvimento humano.

A Universidade e a Docência Universitária

A universidade se distanciou dos processos sociais gerados pelas revoluções tecnológicas e informáticas que promoveram e transformaram a apreensão dos conhecimentos da sociedade. Acreditando que desenvolvia e era detentora de todo o saber sistematizado pela sociedade, ela não acompanhou as mudanças paradigmáticas que trouxeram mais incertezas do que certezas. Somado a isso, as influências políticas e econômicas que se instituíram dentro do ambiente universitário levaram a novas culturas de produção de conhecimentos que silenciaram o seu papel e função: a de resguardar os bens culturais e a produção dos saberes que deveriam beneficiar a humanidade (BUARQUE, 2000). A distorção pela qual a universidade foi submetida acaba por imprimir uma crise institucional em muitas universidades no mundo. Uma distorção que Santos (2010) revela como:

Uma estratégia de dispersão das contradições por parte da universidade. Fragilizada por uma crise financeira e incapaz, por isso, de resistir ao impacto da luta pela produtividade (...), a universidade procura adaptar-se criativamente às novas condições, tentando maximizar os benefícios financeiros e exorcizando os riscos através de um apelo ao ‘equilíbrio de funções’ e à prevenção contra a ‘sobrecarga funcional’.”(SANTOS, 2010, p. 205).

Contradições que evidenciam a fragilidade da universidade ao perder forças perante a sociedade que contesta os saberes que já não respondem aos problemas sociais da contemporaneidade e à incorporação produtivista justificada pela redução de financiamentos por parte do Estado, sem defesa submetem-se aos discursos semânticos que orientam práticas que desequilibram as dimensões de atuação de seu corpo docente.

Nesse contexto, resgatar a identidade da universidade, do seu papel e função exige uma capacidade ímpar de adaptar-se reflexivamente aos novos contextos sociais, não mais à parte,

mas de forma integrada e atuante enfrentando as concepções de docência acerca da sua profissionalização no ensino superior. (BUARQUE, 2000; PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, LEITE; MOROSINI, 2002; TARDIF, 2002; LIBÂNEO, 2004; DEMO, 2004; CUNHA, 2005, 2007; SANTOS, 2010; IMBÉRNON, 2011).

A docência vivenciada na instituição universitária tem sido vilipendiada por inúmeros fatores que imobilizam o agir do professor. Desafios no que tange ao enfrentamento devido à mudanças paradigmáticas em curso que exigem novas formas de olhar e inovar suas práticas e concepções pedagógicas.

Durante muito tempo a escola orientou os saberes, que sistematizados, transmitiam valores e referenciais da cultura de uma sociedade. No que se refere ao ensino superior, somem-se a esse papel, a formação profissional por meio de um ensino tradicional de transmissão e aquisição dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais anteriores, suficientes para exercer a profissão.

Entretanto, as mudanças e os desafios trazidos pela revolução do conhecimento rompem com a estrutura linear de pensamento e necessita da aquisição de saberes interdisciplinares para responder a complexidade emergente dessa nova sociedade.

A aquisição desses saberes torna-se primordial no ambiente universitário, os professores sob uma estrutura burocratizante realizam suas atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma fragmentada. Tal desarticulação no exercício da docência, cada vez mais burocratizante, o impede de refletir e ressignificar suas práticas pedagógicas para os contextos exigidos da sociedade do conhecimento no qual:

O professor é hoje posto em xeque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Entre eles, talvez os mais significativos sejam: as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea. (CUNHA et al., 2005, p. 6).

Durante muito tempo a universidade se justificou sendo espaço do saber, os docentes tinham o privilégio de serem detentores dos saberes e a partir deles se articulava o conhecimento elaborado e sistematizado para a sociedade por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. A escola perde esse locus com as tecnologias de informação que lhe tira a exclusividade de espaço do saber. O conhecimento elaborado e sistematizado deve se restringir à preparação para o trabalho e, portanto, para atuação no mercado, instilando como verdade a incorporação da lógica da empresa à escola.

São transformações que subitamente se estabeleceram sem que o corpo docente se detivesse sobre as formas assimiladas. Os professores, durante os últimos anos, aumentaram exponencialmente suas atividades em todas as dimensões, submetidos a quantidades e a intensificação das atividades perdeu a noção e controle do processo de seu trabalho, lhe retirando a qualidade e o devir necessário das reflexões do seu papel e função docente na universidade, na qual:

O professor é levado principalmente a realizar tarefas pré-determinadas por estruturas superiores. A concepção de autonomia, tão necessária a profissionalização, desaparece e produz uma espécie de colonização. Essa seria, especialmente, o controle das ações docentes através da intensificação das atividades. Como não há tempo para pensar e produzir seus próprios processos pedagógicos, para o professor fica mais fácil lançar mão dos textos já prontos, manuais elaborados e livros didáticos organizados (...). Assim, como consequência da perda da autonomia no uso do tempo, o professor perde a autonomia nas decisões de seu campo de trabalho. (CUNHA et al, 2005, p. 10-11).

As incertezas geradas desse processo limitam intencionalidades no ato pedagógico, na confusão de sentido e pertinência do 'ser professor' que o distancia da atividade de ensino, responde e realiza sua atividade docente na forma como melhor apreende a realidade dentro da universidade.

Destituído de formação pedagógica, porque se justificava que o professor, no centro do processo, tendo experiência profissional e sendo especialista na área como pesquisador e produtor de ciência seria suficiente para exercer sua prática pedagógica, realiza assim sua docência.

Esse formato de docência, ainda frequente no ensino superior, tem sido contestado pela sociedade que vive mudanças significativas na estrutura econômica, política e cultural em suas relações com o mundo do trabalho. A revolução do conhecimento advinda das novas tecnologias de informação e comunicação ampliou os ambientes de ensino e aprendizagem, e se torna necessário rever as teorias e práticas que orientam o papel docente, uma vez que ele não se encontra mais no centro desse processo.

Anteriormente, o docente na universidade tinha pleno domínio dos saberes e para ele:

O conhecimento, na universidade, representa um espaço de poder, definindo limites e 'propriedades' para os que o dominam. Cada indivíduo ou departamento tem uma especialidade e, assim como 'respeita' o campo do colega, reage quando se sente invadido o seu campo de saber. Os títulos qualificam as pessoas e permitem ou impedem o exercício do conhecimento [...] (CUNHA, 2005, p. 20).

A justificativa de que o professor detendo conhecimento teórico disciplinar e profissional é suficiente para desenvolver sua atividade pedagógica perdurou durante anos e foi consenso dentro da universidade de que não precisavam de conhecimentos científicos sobre os processos de ensino e aprendizagem. A configuração social desse século está transformando o papel dos professores, e já não bastam seus saberes experienciais, é preciso compreender que:

Ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica. Os especialistas, para o serem, precisam se indagar sobre o significado que esses conhecimentos têm para si próprios, o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea, a diferença entre conhecimentos e informações, conhecimento e poder, qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho, qual a relação entre ciência e produção material, entre ciência e produção existencial, entre ciência e sociedade informática: como se inserem aí os conhecimentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 80).

As autoras demonstram que educar no ensino superior é uma tarefa complexa, pois é preciso que o docente reflita sobre o que faz.

A reflexão na ação docente possibilita o agir, logo é preciso rever e refletir sobre as práticas fundamentadas na ilusão de que saber o conteúdo garante o saber ensinar. Se, por um lado, os saberes experienciais da prática profissional durante muito tempo determinaram as práticas pedagógicas, hoje os saberes pedagógicos são necessários para que os saberes disciplinares e curriculares se articulem aos saberes experienciais. Como afirma Tardif (2002, p. 36):

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes (...). Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Entretanto os professores:

Na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática. Esses saberes lhe permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática. (TARDIF, 2002, p. 48).

Os saberes experienciais são saberes práticos que atuam na prática docente, eles são formados por “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e prática cotidiana (...) constituem por assim dizer, a cultura docente em ação.” (TARDIF, 2002, p. 49).

A sua atividade pedagógica vai se construindo, portanto, nas ações educativas que realiza cotidianamente. Entretanto:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto do conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2002, p. 50).

Na medida em que o professor justifica sua prática docente na sua capacidade de ensinar para o alcance profissional, ele desconsidera que sua função é muito maior do que só dispor os conhecimentos legitimados pelos saberes escolares aos alunos. São práticas percebidas que:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Geralmente, os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí, recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nessa condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

A ressignificação da docência nesse contexto precisa ser revista, pois as teorias e práticas efetuadas são carregadas de valores que influenciam decisivamente a condução da sociedade. É por meio de sua atividade que as mudanças paradigmáticas em curso devem se realizar, mas é necessário que se realize num contexto no qual a aprendizagem seja reflexiva, demonstrando que suas interações “contribuem com seus saberes, valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 12).

E para que isto ocorra, deve ser antes de tudo compreendida no espaço institucional no qual está inserida, perpassando os seguintes contextos: o social, no qual é determinado pela capacidade de ensinar currículos e conteúdos para a formação de indivíduos; o cultural no que tange a profissão como sacerdócio e o econômico no que se refere à formação profissional de seus alunos, que são influências que determinam suas práticas pedagógicas.

As mudanças presentes na vida cotidiana, na denominada sociedade do conhecimento, estão a exigir mudanças no perfil profissional do docente universitário e as formas tradicionais

de sistematização do conhecimento pelo professor, que já não motivam os alunos, são consideradas superadas, mas essa, ainda que não sejam suficientes para garantir a apropriação do conhecimento pelos alunos, continuam imprescindíveis na relação de ensino e aprendizagem na qual o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento.

Decorre que desse processo, em particular da não motivação dos alunos, surge questionamentos sobre o mundo onde devemos interagir, mundo em que, segundo Bauman (2010, p. 47) o mercado inserido dentro do ensino o torna mercadoria:

Em nosso mundo volátil, de mudanças instantâneas e erráticas, os hábitos consolidados, os esquemas cognitivos sólidos e as preferências por valores estáveis – objetivos últimos da educação ortodoxa – transformam-se em desvantagens. Pelo menos, este é o papel que lhes oferece o mercado do conhecimento, que (como qualquer mercado em relação a qualquer mercadoria) odeia a fidelidade, os laços indestrutíveis e os compromissos a longo prazo, considerados obstáculos que atravancam o caminho e precisam ser removidos.

No que antes era presumível, atualmente recaem as incertezas e, principalmente, as responsabilidades sobre a função docente, reféns de moldes prescritivos de conhecimento. O que leva a olhar a docência como um prisma em suas diversas faces.

A Docência Universitária – Um Prisma

A docência universitária dentro do atual contexto da universidade pode ser percebida por um prisma que apresenta diversas faces. Influências políticas, econômicas, sociais e culturais refletem cores diferentes das que eram anteriormente percebidas nas atividades que os professores desenvolviam no ensino superior. A tentativa de expor essas faces e analisar os denominadores exigirá posturas diferentes ao professor dessa nova realidade.

A docência pelo prisma político a coloca como essencial; por ela os processos de ensino e aprendizagem e a responsabilidade da educação e aquisição de competências e habilidades devem garantir um desempenho profissional, além de sua inserção social, mediando e atuando na realidade. Portanto, ao docente cabe assumir que:

[...] sua tarefa é garantir que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções. Apropriar-se dessa riqueza da civilização e dos problemas que essa mesma civilização produziu. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 97).

Entretanto, o que se questiona é como o docente do ensino superior pode garantir esse processo uma vez que a modernidade se apresenta fragmentada pelos processos de informação e da aceleração do conhecimento, que rompe os paradigmas vivenciados até então em todos os espaços, inclusive o da universidade. A essencialidade da educação é ser o espaço de aquisição dos saberes da humanidade, entretanto o processo civilizatório emergente impede que consigamos apreender a importância desse saber. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 97) é preciso:

Apropriar-se dessa riqueza da civilização e dos problemas que essa mesma civilização produziu. É nessa contradição que se inserem as demandas por educação, fenômeno e prática complexos, porque historicamente situados. Dela se solicita que forme seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais produzem. A educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano.

Se a sociedade privilegia uma educação que projete o futuro, torna-se imprescindível saber o que se quer e para qual sociedade o docente deve formar e informar. As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2003) enunciam no Art. 3 que: “devem ser profissionais críticos, criativos, reflexivos, aptos a compreender as necessidades dos indivíduos, portanto cidadãos e responsáveis para a resolução de problemas que as emergências sociais apresentam como desafios contemporâneos”. Uma formação orientada para o desenvolvimento da sociedade também é privilegiada pela LDB (BRASIL, 1996) em seu Art. 43, inciso II, ao indicar que se deve: “Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua”.

O desafio de formar para o desenvolvimento da sociedade brasileira e para os desafios contemporâneos exige a compreensão do que significa formar para a *sociedade da informação e do conhecimento* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Essa formação envolve dinâmicas sociais que colocam o docente em evidência, pois se espera que tenham conhecimentos que os façam enfrentar os desafios contemporâneos.

Desafios que transformam a atividade docente. Cunha revela de forma contundente a sensação pela qual passa o docente diante dessa transformação:

A revolução tecnológica está produzindo a força uma nova profissionalidade docente. Não há mais lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte da informação, depositário da verdade e das certezas, que, na frente dos alunos, esmera-se para transmitir tudo o que sabe. Manter esse paradigma é decretar a extinção dessa profissão, que, facilmente e com vantagem, vê-se substituída pelos meios de comunicação e pelas mídias. (CUNHA, 2000, p. 48).

Essa nova profissionalidade se contrapõe à percepção clara do que anteriormente estava assente na atividade docente, ser a principal fonte do conhecimento. Cunha (2000, p. 48) lembra, no entanto, que toda a revolução tecnológica e seu poder midiático são também limitados e que:

Há, entretanto, uma função que a máquina não faz, pois só a sensibilidade humana pode intervir interpretativa e interativamente no conhecimento. Essa função é ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos. Venho defendendo que é nessa direção que precisamos reconstruir a função docente, aceitando o desafio de uma nova perspectiva para a profissionalização. Essa posição coincide com as teorias contemporâneas, que procuram ressignificar o saber docente tanto no campo dos conhecimentos como no campo da subjetividade.

Reconstruir a função docente é imprescindível, e nessa busca, ressignificar a profissionalização dos mesmos significa olhar outra face do prisma, a do econômico.

O docente do ensino superior habitualmente se apresenta pelo título que lhe confere status: *professor universitário* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2000, p. 35). Apesar do caráter definidor de sua condição social a ela também está associada o caráter econômico.

Nesse contexto, garantir sua função docente significa responder às demandas que lhe são exigidas dentro da universidade que vive uma crise institucional. Segundo Santos (2004, p. 12), a crise institucional advém por ser “o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado” e, no contexto atual, em que se evidencia a diminuição do compromisso de políticas públicas que preserve a universidade como bem público, com conseqüente corte na alocação de recursos financeiros à universidade pelo Estado, a demanda mais forte é a de contribuir na captação de recursos externos.

Portanto, cabe ao docente do ensino superior além da excelência pela qualidade do ensino, pesquisa e extensão buscar financiamentos para a continuidade de seu trabalho, soma-se, assim à sua atividade o aprender a gerenciar e administrar a sua produção, e difundir os resultados desta produção e, se possível gerar patentes, que lhe rendam dividendos, ainda que seja no mercado do conhecimento. Assim, sua produção não é mais pensada como um bem para a transformação social, mas como um bem capital, pois:

O quantitativismo está intimamente ligado com o economicismo. Na sociedade contemporânea, o arquétipo do produto social definido quantitativamente é o produto industrial. O economicismo consiste em conceber o produto universitário como um produto industrial, ainda que de tipo especial, e conseqüentemente em conceber a universidade como uma organização empresarial. Este viés está hoje muito difundido. (SANTOS, 2010, p. 217).

Um viés que perpassa pelo imaginário do docente como uma representação da verdade, pois acredita que a produção ou o produto que deriva do seu conhecimento está alinhado como missão da sua atividade docente. Isso o leva a cada vez mais se envolver na produção acadêmica que sem perceber o isola e o individualiza. Para Giroux (2009, p. 44):

Hoje em dia, o conhecimento e os valores humanísticos da universidade estão a ser extirpados, à medida que o ensino superior se torna cada vez mais corporatizado e despido das suas funções democráticas. À medida que os ideais de mercado ganham precedência sobre os valores democráticos, e os direitos individuais se sobrepõem às preocupações coletivas, a universidade está, cada vez mais, a ser transformada num terreno de treino para a força de trabalho corporatizada.

Ser docente universitário nessa ótica é ser um profissional que deve produzir e estar atento às tecnologias para criar produtos que possam ser “passados do mundo acadêmico para o mundo empresarial” (GIROUX, 2009). Portanto, nesse modelo universitário, segundo Giroux (2009, p. 45), “os acadêmicos são agora, avaliados segundo o dinheiro que atraem em vez de pela qualidade de ensino que oferecem aos alunos”.

Atualmente, a academia difunde o conceito de que professor universitário é competente se consegue recursos para sua instituição, para sua unidade, o que o leva a desempenhar um papel de produtor da ciência, não só mais da apropriação para a transformação social, mas agora determinando práticas que individualizam a sua função docente e o coloca em desequilíbrio nas atividades fins da universidade.

O docente universitário diminui o seu tempo de reflexão, pois agora além de produzir conhecimento também deve formar indivíduos que atuem no ‘mercado’ de trabalho de forma crítica e criativa. Segundo Cunha (2000, p. 46):

Faz parte do modelo capitalista, legitimado pela sociedade em geral, a idéia de que o investimento tem o sentido do lucro, do retorno do que foi aplicado. Nesse sentido, a regulação da autonomia universitária deverá ser feita pelas empresas que definirão os padrões de produtividade, utilizando-se dos mecanismos avaliativos garantidos pelo Estado através da combinação avaliação/punição. Esses mecanismos já são bem familiares para nós e se explicitam através do reconhecimento social simbólico - o prestígio e o reconhecimento no *ranking* nacional dos cursos, programas e universidades - e da distribuição de recursos indiretos - bolsas, financiamento de pesquisas, laboratórios de projetos especiais, verbas para equipamentos, etc.

Os docentes que aceitam essa ótica capitalista de produtividade e empregabilidade perpetuam no aluno um comportamento de que para atuar no mercado de trabalho deve se preparar durante o seu curso de graduação, buscando as bolsas de iniciação científica, por exemplo, como se fosse o mais importante do seu curso. Nesse momento, percebe-se outro

desafio contemporâneo, a sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 98).

Os docentes por sua vez, ressentem-se da falta de tempo para os diálogos e as reflexões que, imprescindíveis, auxiliariam compreender os processos de avaliação que determinam, inclusive, suas práticas pedagógicas. E aqui, continuamos com as palavras de Cunha (2000, p. 46) na percepção de que:

A avaliação, qualquer que seja, está alicerçada num critério definidor do desejável e, quanto mais provida de poder, mais é capaz de formatar o processo. Além disso, tem como aliada uma certa subliminaridade, onde nem sempre são explícitos os mecanismos reguladores. No atual contexto, a lógica parece ser: a universidade tem autonomia, não precisa se regular pelo sistema oficial definidor de parâmetros de qualidade, mas se assim não o fizer, estará fora do sistema que reconhece a sua legitimidade. Há uma certa perversidade nessa perspectiva, que camufla a condição de controle e faz um discurso faccioso de liberdade. Que universidade se anima a fazer a ruptura com o modelo imposto? Se o fizer, terá condições de sobrevivência?

Outro lado do prisma da docência universitária se encontra no social. Olhando sob a face desse prisma, evidencia-se que a atividade relevante do professor é o ensino. O Ser Professor Universitário, no entanto, ainda se perpetua, para muitos docentes na imagem em que:

O professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e das provas avaliativas (MASETTO, 2005, p. 80).

Essa imagem é preservada pela percepção da organização curricular fragmentária apoiada em disciplinas com conhecimentos da área; no corpo docente com domínio da área do saber especializado e numa metodologia de aulas teóricas expositivas e avaliações reduzidas a reprodução dos conteúdos (MASETTO, 2005).

O docente universitário desenvolve suas práticas como descritas acima, embora eventualmente as aulas recebam os ares tecnológicos por meio da utilização dos recursos de multimídia, entretanto, ainda se perpetua no formato tradicionalista de aula, sendo o melhor para disciplinar o aluno, assegurando uma reprodução do conteúdo, o que não significa que tenha apreendido.

A utilização da tecnologia dentro da sala de aula pode ter dois efeitos: um devastador, pois impede o diálogo, o olho no olho, o tempo de escrita, dada a aceleração das informações que se apresentam contedísticas; e, num outro, revelador das múltiplas formas de encantar pelas

ilustrações, pelo som, pelas fotografias, um material rico de informações e cores facilitador das aprendizagens (LIBÂNEO, 2004).

Entretanto essa atividade extremamente social do ato de ensinar precisa ser ressignificada, pois, influenciada pela tecnologia facilmente seu uso leva à passividade. Simplesmente, por não ser pensada como um processo dinâmico e de interações que se revelam complexas, pois o ensino, atividade essencialmente humana, prática social exercida pelo professor é:

Carregada de conflitos de valor que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 14).

Encontramos conflitos entre o que se deseja e o que se consegue desempenhar, pois vivemos outro *desafio contemporâneo* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), desafio que também se encontra nos espaços universitários que é a:

Sociedade da esgarçada das condições humanas, traduzida na violência, na concentração de renda na mão de minorias, na destruição da vida pelas drogas, pela destruição do meio-ambiente, pela destruição da relação interpessoal, etc.

Como realizar a docência no ensino superior se cada vez mais o espaço acadêmico encontra-se fragilizado pela esgarçada das relações interpessoais, impedindo os diálogos e reflexões de todos que nela estão inseridas, momentos que possibilitariam enfrentar os dilemas da contemporaneidade, pois:

O professor necessita de sensibilidade para identificar problemas, de discernimento para percebê-los e de originalidade para liberar-se de formas convencionais e experimentar novas respostas alternativas. Por isso, a reflexão atua, ao mesmo tempo, como recurso de desenvolvimento do pensamento e da ação: o professor identifica situações singulares, processa informações sobre elas, elabora o diagnóstico e toma decisões sobre as necessárias intervenções pedagógicas. Há quem critique o conceito de professor reflexivo sob o argumento de que um ambiente acelerado e imprevisível como a sala de aula não dá tempo para reflexão. (GRILLO, 2000, p. 77).

Entretanto, por vezes, o professor, sendo olhado pelos prismas anteriores, imobiliza-se ou pode realizar rupturas e acabar desenvolvendo procedimentos que auxiliam a sua atividade, seguindo padrões que funcionam regularmente, criando rotinas, que podem ser mudadas dependendo das circunstâncias utilizadas. Grillo (2000) explica, seguindo a abordagem de Perrenoud, que:

É a rotina, [...], constituída de ações não refletidas em profundidade, interiorizadas pela força da repetição, assimiladas da vivência de outros docentes ou das suas próprias, sem que se questionem suas bases teóricas ou a oportunidade de sua utilização. Essas formas de ação continuarão a ser utilizadas sem exigências de reformulação enquanto não surgirem situações não usuais ou inéditas. (GRILLO, 2000, p. 77).

Para existir situações inéditas é preciso romper com os modelos vigentes, que para muitos docentes ainda respondem eficazmente, pois:

A rotina é guiada por tradição coletiva, senso comum, autoridade ou hábitos pessoais. O professor conhece e utiliza uma série de procedimentos capazes de dar resultados satisfatórios em situações comuns e repetitivas. Desse modo, situações usuais e convergentes são resolvidas com prescrições metodológicas – receitas - ou com ações tiradas de um repertório mais amplo, sem um maior aprofundamento reflexivo - rotinas. Quando o professor reconhece similaridades entre as situações já experimentadas e a nova, é possível resolvê-la de forma mais ou menos rotineira. Quando, porém, a situação é inédita ou imprevista, são exigidas respostas também inéditas, que precisam ser criadas com rapidez e urgência. (GRILLO, 2000, p. 77).

Ao pensar como o docente, na atual conjuntura social, necessita de respostas inéditas ou imprevistas, se impõe a apropriação novas formas de conhecimentos, situadas em outra face do prisma, a face cultural.

A história perpetua e delimita o professor num imaginário que ainda se encontra nas falas de muitos docentes. Acredita que sua função principal é preparar o discente por meio de instrumental técnico e que este o habilitará a desempenhar a profissão de forma crítica. Segundo Gil (2005, p. 15), alguns professores justificam este argumento com a afirmação de que:

O mais importante para o desempenho do professor universitário é o domínio dos conhecimentos referentes à matéria que leciona, aliado sempre que possível, à prática profissional.

Para muitos essa concepção determina suas práticas e está presente nos comportamentos dos professores que perpetuam nas novas as gerações o *ser professor* em sua docência. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79) descrevem que:

Os professores, quando chegam à docência na universidade trazem consigo inúmeras e variadas *experiências* do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam, ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Também sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família.

Mas, a sociedade multicultural contemporânea exige dos professores universitários respostas inéditas e inovadoras, que favoreça a ruptura com o isolamento disciplinar especializado que fragmenta o conhecimento; tornando os docentes protagonistas de um projeto que valorize a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade que capacite as novas gerações para os enfrentamentos postos pela sociedade, considerando que neste contexto, como lembra Almeida Filho (2007, p. 245), “por desígnio histórico, a universidade adquire o lugar de destaque para realizar o presente e imaginar o futuro”.

Para assumir este lugar e este protagonismo, no entanto, os docentes precisam repensar a arquitetura estrutural na produção do conhecimento e nos projetos curriculares, o que implica repensar o hoje, como faz Almeida Filho (2007, p. 245-246) para projetar o futuro necessário:

A modernidade exigiu inicialmente um potente desenvolvimento do conhecimento disciplinar, elaborado a partir de uma conformação nitidamente fragmentadora e especializada. A adesão a tais modalidades de conhecimento organizou tanto os diferentes campos científicos quanto teve acentuado impacto na reorganização das instituições universitárias, que, em geral, passaram a se estruturar academicamente em moldes disciplinares e administrativamente em departamentos semi-autônomos e mesmo estanques. A segmentação burocrática tornou-se constitutiva das novas modalidades de instituição de conhecimento. [No entanto] na segunda metade do século XX, a multiplicação de aportes disciplinares e a experimentação de trânsito de sujeitos entre campos de conhecimento distintos permitiram a conformação de alternativas designadas como multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. Definida como o estabelecimento de nexos significativos entre os campos disciplinares, a interdisciplinaridade tornou-se uma exigência dos currículos contemporâneos em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais.

É imperativo lembrar que esta interdisciplinaridade já vem se impondo aos docentes universitários em suas atividades de pesquisa e de atuação profissional, dada a complexidade dos problemas postos na contemporaneidade que se impõe investigar e desvendar como pesquisadores e que se apresentam como desafios no exercício profissional e na extensão de serviços à comunidade, constituindo-se, dessa forma, no caminho natural e necessário para a concretização da articulação ensino-pesquisa-extensão.

Assim, o que se propõe aos professores é que construam a sua docência e a ressignifiquem em coerência com as exigências postas no contexto atual, seja nacional ou global, às suas atividades de pesquisa e de extensão de serviços profissionais à sociedade, articulando todas as atividades-fins da docência em sua trajetória de vida em sincronia com ser tempo histórico.

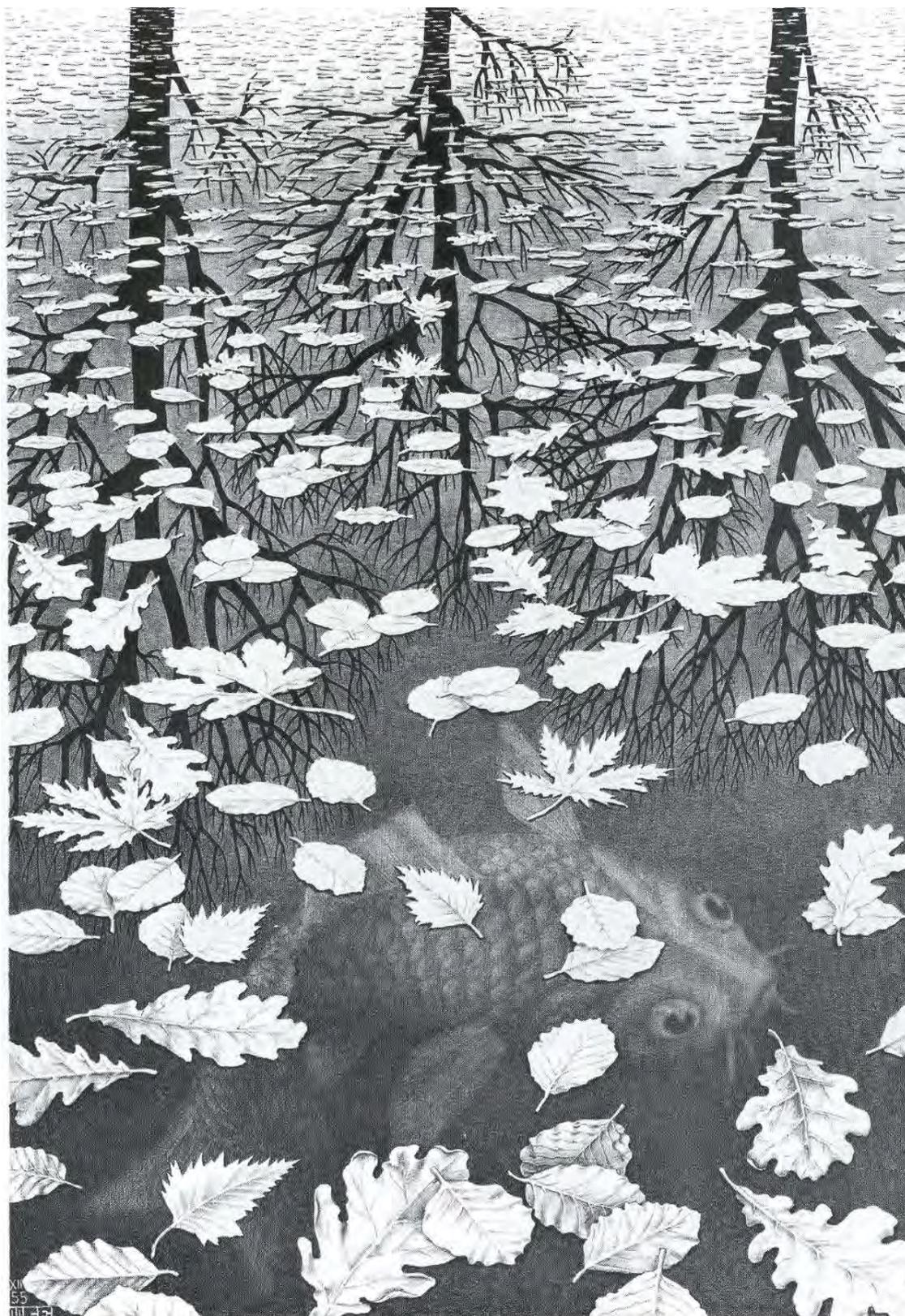
Entende-se que a concepção de trajetória de vida, seja pessoal ou profissional, encontra fundamento em Ortega y Gasset (1970). Vida, para este autor, é tempo, duração e, como tal, finitude. A idade dos homens se deve ao fato de esses estarem sempre situados em uma porção de seu tempo, que é finito. Portanto, a vida ocorre em fases, etapas, idades, que não só se sucedem, mas principalmente se enlaçam, convivendo em uma mesma duração histórica. (ISAIA, 2000, p. 21).

É neste espaço em que exerce a docência universitária, eivada de vida, que o professor, mesmo ciente dos obstáculos que o impedem de exercer sua atividade docente de forma integral, pode e deve demonstrar que os lados do prisma se complementam e podem ser compreendidos em sua complexidade:

A trajetória profissional é vista como um processo complexo, um conjunto de movimentos em que revolução e involução estão presentes, em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, mas não são uma só e, fundamentalmente, em que grupos geracionais de diferentes constituições encontram-se em uma mesma duração histórica, podendo interagir, repelir-se ou mesmo se desconhecer, mas, mesmo assim, sendo responsáveis pela trama de uma trajetória que em muitos aspectos é única. (ISAIA, 2000, p. 21).

As suas representações de vida encontram-se no seu agir, na sua ação pedagógica, na sua função docente e, sobretudo na completude e inteireza da docência universitária que deve ser continuamente investigada na busca da compreensão das múltiplas faces do prisma que se interpenetram no exercício dessa profissão.

Figura 14: Three Worlds – 1955



Fonte: ESCHER, M.C. 2004.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A imagem Três Mundos (ESCHER, 1955) se apresenta inicialmente e intencionalmente nessa parte, porque a sua observação como imagem revela as possibilidades da investigação científica. Ao observar essa gravura, percebe-se que ela possui elementos que possibilitam a visibilidade; as folhas permitem perceber a água e sob ela outro mundo, mostrando um peixe que olha, indagando sobre as sombras e os movimentos que se fazem na água, assim como o reflexo das árvores que sugerem raízes.

Assim, a metodologia da pesquisa também o é, pois permite ver o sujeito e suas interrelações com o mundo visível e outro não tão perceptível, mas que se enraízam nas formas do pensamento, nos comportamentos e como eles são interiorizados e exteriorizados. E, novamente a imagem visual possibilita a imagem do pensamento na descrição que se segue para a compreensão desse estudo.

2.1 Representações sociais

A opção pelo estudo das representações sociais como recurso teórico-metodológico para o desenvolvimento desse estudo foi determinada pela amplitude de possibilidades para entender os mecanismos estruturais presentes nos processos de interiorização, objetivação e exteriorização das atividades docentes de ensino, pesquisa e extensão na cotidianidade da vida acadêmica em um contexto institucional em que se colocam em oposição distintos projetos políticos, ou no dizer de Berger e Luckmann (2004) onde universos simbólicos distintos buscam legitimação.

Entendendo a representação social não simplesmente como uma descrição do fenômeno estudado, mas como “as explicações e as afirmações que os indivíduos dão sobre sua realidade”, expressando a forma como assimilam “a estrutura social na qual se integram suas experiências, valores” (SALLES, 1991, p. 15), ainda como “uma réplica interiorizada da ação”, com “virtude preditiva, pois uma vez que, segundo o que um indivíduo diz, não apenas podemos inferir suas concepções de mundo, como também podemos deduzir sua ‘orientação para a ação’”, como salienta Franco (2004, p. 171). O estudo das representações dos docentes possibilita compreender as interações e relações que se estabelecem na produção dos processos formativos na cotidianidade da vida acadêmica.

Mas as representações sociais da realidade se constroem na e a partir das percepções e interpretações da vida cotidiana e pode-se dizer que entre as múltiplas realidades que se apresentam ao indivíduo a vida cotidiana é:

(...) a realidade por excelência. (...) Sua posição privilegiada autoriza a dar-lhe a designação de realidade predominante. A tensão da consciência chega ao máximo na vida cotidiana, isto é, esta última impõe-se à consciência de maneira mais maciça, urgente e intensa. (...) Apreendo a realidade da vida diária como uma realidade ordenada. A realidade da vida cotidiana aparece já objetivada, isto é, constituída por uma ordem de objetos que foram designados como objetos antes de minha entrada na cena. A linguagem usada na vida cotidiana fornece-me continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana adquire significado para mim. (BERGER; LUCKMANN, 1987, p. 38).

Ou, mais enfaticamente, no dizer Heller (1989, p. 20), “a vida cotidiana é a vida do indivíduo”.

Assim, não só a compreensão da natureza da vida cotidiana apresenta-se fundamental ao estudo das representações sociais, mas a compreensão da natureza e dos processos e mecanismos pelos quais a vida cotidiana se apresenta e mesmo se impõe à consciência dos homens.

As principais características da representação social nesse processo de construção da realidade são a funcionalidade e o caráter performático.

As representações têm por função a organização do real, a ordenação de formas de condutas e de comunicação e interação entre os indivíduos. Nesse sentido, conforme Xavier (2002, p. 23), o estudo das representações sociais:

(...) consiste na análise dos processos pelos quais os indivíduos, em interação social, constroem teorias sobre os objetos sociais, que tornam viável a comunicação e organização dos comportamentos. Assim entendidas as representações “alimentam-se de teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações cotidianas.” (VALA, 1993, p. 354).

Essas ‘teorias’, no entanto, não são percebidas como científicas em sentido lato, pois constituem o pensamento representativo do senso comum, um conhecimento que os indivíduos partilham intersubjetivamente com outros em suas rotinas ordinárias da vida cotidiana. Segundo Moscovici (2003, p. 60):

Não é fácil transformar palavras não-familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória em conclusões passadas.

Os dois mecanismos a que Moscovici se refere se apresentam sob a ancoragem e a objetivação. Enquanto o primeiro mecanismo busca ancorar, aproximar e colocar as ideias numa escala de aproximação, num contexto familiar; o segundo mecanismo está na transferência do que se apresenta como abstrato ao torná-lo concreto em nossa realidade. São mecanismos que geram as representações sociais.

As representações sociais possuem igualmente um caráter performático, ou seja, de orientador das condutas, no sentido em que são sistemas:

(...) de interpretação da realidade, que organiza as relações do indivíduo com o mundo e orienta as suas condutas e comportamentos no meio social, permitindo-lhe interiorizar as experiências, as práticas sociais e os modelos de conduta ao mesmo tempo em que constrói e se apropria de objetos socializados. A relevância sociológica do estudo das representações sociais, desse modo, está no fato de que elas fundamentam práticas e atitudes dos atores, uns em relação aos outros, ao contexto social e àquilo que lhes acontece. (XAVIER, 2002, p. 24).

Nesse sentido, é preciso salientar, como nos ensina Heller (1989, p. 20) que “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico; é a verdadeira ‘essência’ da substância social”.

Se de um lado o homem nasce inserido em um mundo cotidiano dado, um mundo intersubjetivo que se apresenta “como factibilidade evidente por si mesma e compulsória”, por outro a vida cotidiana, a realidade e a ordem social resultante “tanto em sua gênese (ordem social resultante da atividade humana passada) quanto em sua existência em qualquer instante do tempo (a ordem social só existe na medida em que a atividade humana continua a produzi-la) ela é um produto humano.” (BERGER; LUCKMANN, 1987, p. 76).

A compreensão da natureza histórica da vida cotidiana e, portanto, da historicidade das representações sociais da vida cotidiana, coloca a exigência metodológica de investigar os universos simbólicos que se fazem presentes no atual contexto histórico social e político, desvelando o projeto político institucional que emerge do processo de mundialização do capitalismo e da assim denominada sociedade do conhecimento (a universidade pensada como organização social), em confronto com o projeto de universidade pensada como “instituição social” e de tomá-los como referencial de análise e interpretação das representações dos docentes universitários no interior do campus universitário. (FRANCO, 2004; CHAUI, 2003).

Desvelar e compreender as representações e a sua construção sobre o papel social da docência e sobre a formação acadêmica nos novos desenhos institucionais que se engendram e de como as mesmas orienta as práticas acadêmicas e, em especial, as práticas acadêmicas é olhar o docente como indivíduo.

A busca dessa compreensão implica entender que a vida cotidiana “não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica” (HELLER, 1989, p. 18). É heterogênea quanto ao conteúdo e significados que assumem em diferentes momentos históricos e em relação a diferentes âmbitos de atividades que realizamos, seja na vida profissional, seja na vida privada. Todavia, “a forma concreta da hierarquia não é eterna e imutável, mas se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais” que prevalecem nas situações cotidianas partilhada com outros.

Segundo Heller (2008) “a vida cotidiana é a vida de *todo* homem”. Ressaltamos que o docente, como indivíduo e em sua cotidianidade sempre refletirá suas condições, pois:

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se em ‘funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade. O homem da cotidianidade atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade. (HELLER, 2008, p. 32).

Para a autora, os indivíduos organizam sua vida cotidiana por meio do seu trabalho, diversão, estilos de vida que o inserem na sociedade. Durante sua vida, adquirem habilidades que auxiliam suas relações sociais lembrando:

O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade. (HELLER, 2008, p. 33).

Entendendo que o homem já nasce inserido na sociedade, o seu amadurecimento ocorre a partir da assimilação de conceitos e práticas sociais que aprende e o insere nas relações sociais. A percepção de que:

Essa assimilação, esse ‘amadurecimento’ para a cotidianidade, começa sempre ‘por grupos’ (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). E esses grupos *face-to-face* estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores. O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade (...); mas não ingressa nas fileiras dos adultos, nem as normas assimiladas ganham ‘valor’, a não ser quando essas comunicam realmente ao indivíduo os valores das integrações maiores, quando o indivíduo – saindo do grupo – é capaz de se manter autonomamente no mundo das interações maiores, de orientar-se em situações que já não possuem a dimensão do grupo humano comunitário, de mover-se no

ambiente da sociedade em geral e, além disso, de mover por sua vez esse mesmo ambiente. (HELLER, 2002, p. 33-34).

Compreender como o cotidiano se manifesta em nossas vidas e as possibilidades de atuar sobre ele são amplas apesar da falta de tempo para refletir suas nuances, podemos recortar algo sobre a cotidianidade dos indivíduos, seja na questão da assimilação, do amadurecimento das habilidades que devem ser adquiridas para viver em sociedade o que percebemos é que a relação vivenciada dentro da universidade entre o ensino e a aprendizagem, entre o professor e seu aluno, imprime como o homem está presente em suas relações sociais e humanas.

Nessas relações, o indivíduo age individualmente e também coletivamente, pois:

Enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua ‘consciência de nós’. (HELLER, 2008, p. 36).

Consciente ou inconsciente, o fato é que são formas de agir que estão presentes na vida cotidiana, na vida dos indivíduos e aqui, nesse estudo, a vida dos docentes do curso de medicina veterinária que vivenciam suas práticas pedagógicas, práticas assimiladas em sua cotidianidade e que se transformam em movimentos espontâneos sobre o seu agir docente:

A espontaneidade é a *tendência* de toda e qualquer forma de atividade cotidiana. (...) A assimilação do comportamento consuetudinário, das exigências sociais e dos modismos, a qual, na maioria dos casos, é uma assimilação não tematizada. Pois, se nos dispuséssemos a refletir sobre o conteúdo de verdade material ou formal de cada uma de nossas formas de atividade, não poderíamos realizar nem sequer uma fração das atividades cotidianas imprescindíveis à produção e reprodução humana. (HELLER, 2008, p. 47).

Além da espontaneidade, a vida cotidiana é repleta de motivações que se alteram dependendo das condições em que se apresenta:

Na vida cotidiana, o homem atua sobre a base da probabilidade: entre suas atividades e as conseqüências delas, existe uma relação objetiva de probabilidade. Jamais é possível, na vida cotidiana, calcular com segurança científica a conseqüência de uma ação. Nem tampouco haveria tempo de fazê-lo na múltipla riqueza das atividades cotidianas. (HELLER, 2008, p. 48).

Da riqueza presente nas atividades cotidianas, depreende-se a importância de observar o conhecimento que dela surge:

Não há vida cotidiana sem *imitação*. Na assimilação do sistema consuetudinário, jamais procedemos meramente ‘segundo preceitos’, mas imitamos os outros; sem mimese, nem o trabalho nem o intercâmbio seriam possíveis. Como sempre, o problema reside em saber se somos capazes de produzir um campo de liberdade individual de movimentos no interior da mimese, ou, em caso extremo, de deixar *de lado* completamente os costumes miméticos e configurar novas atitudes. (HELLER, 2008, p. 55).

A imitação ou mimese possibilita a apropriação de estruturas da vida cotidiana, como também deve surgir liberdade de agir para não ocorrer alienação dos movimentos e das atitudes que pode se apresentam na sociedade, no cotidiano, na vida das pessoas. Para Heller (2008) é a busca da hierarquia espontânea, uma hierarquia que possibilita ao indivíduo manter sua individualidade, consciente da condução da vida:

A condução da vida supõe, para cada um, uma vida própria, embora se mantendo a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá apropriar-se a seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade. (HELLER, 2008, p. 61).

Desvelar as representações sociais que os docentes têm da realidade da vida acadêmica orienta ao situar e compreender como a vida cotidiana em uma instituição social é experimentada como realidade objetiva, ou em outros termos, como a realidade do mundo institucional é objetivada, produzida e interiorizada.

Para Berger e Luckmann (1987, p. 86) as instituições sociais são experimentadas “como realidade objetiva”, com caráter de “realidade histórica” por precederem a própria história do indivíduo, não sendo, portanto, “acessível à sua lembrança bibliográfica”. Nesse sentido, as instituições sociais são:

(...) como facticidades históricas e objetivas, defrontam-se com o indivíduo na qualidade de fatos inegáveis. As instituições estão aí, exteriores a eles, queira ou não. Não pode desejar que não existam. Resistem a suas tentativas de alterá-las ou de evadir-se delas. Têm um poder coercitivo sobre ele, tanto por si mesmas, pela pura força de sua facticidade, quanto pelos mecanismos de controle geralmente ligados às mais importantes delas. A realidade objetiva das instituições não fica diminuída se o indivíduo não compreende sua finalidade ou seu mundo de operação. Podem achar incompreensíveis grandes setores do mundo social, talvez opressivos em sua opacidade, mas não pode deixar de considerá-los reais.

Importa considerar, igualmente, que a objetividade da vida institucional é “produzida e construída pelo homem” e seus produtos exteriorizados adquirem o caráter de objetividade através do processo de objetivação, mas também de legitimação.

Mas, se a vida institucional é a atividade humana objetivada em cada instituição particular, representando o mundo social na experiência dos que dela partilham, importante considerar, como salientam Berger e Luckmann (1987, p. 87):

(...) que ele não adquire por isso um status ontológico à parte da atividade humana que o produziu. (...) que a relação entre o homem, o produtor, e o mundo social, produto dele, é e permanece sendo uma relação dialética, isto é, o homem (evidentemente não o homem isolado, mas em coletividade) e seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro. O produto reage sobre o produtor. A exteriorização e a objetivação são momentos de um processo dialético contínuo. O terceiro momento deste processo é a interiorização pela qual o mundo social objetivado é reintroduzido na consciência no curso da socialização. Cada um deles corresponde a uma caracterização essencial do mundo social. A sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social.

São nas instituições sociais, e nas universidades como instituições sociais, que se manifesta mais explicitamente essa produção humana da realidade social, que se legitima por meio de universos simbólicos, com alto grau de autonomia não só em relação às instituições legitimadas, mas às exigências de comprovação empírica.

Esses universos simbólicos, que constituem “corpos de tradição teórica que integram diferentes áreas de significação e abrangem a ordem institucional em uma totalidade simbólica”, são concebidos “como a matriz de todos os significados socialmente objetivados e subjetivamente reais”, integrando em seu interior distintos domínios e dimensões da realidade, num sentido universal que transcende a própria ordem institucional, em uma totalidade dotada de sentido que os explicam e os legitimam (BERGER; LUCKMANN, 1987, p. 131):

O que permanece sociologicamente essencial é o reconhecimento de que todos os universos simbólicos e todas as legitimações são produtos humanos que têm por base a vida dos indivíduos concretos e não possuem status empírico à parte destas vidas.

Nesse sentido, o estudo das representações sociais dos docentes universitários pode trazer à luz os significados que constroem, intersubjetivamente, desses universos simbólicos em sua vida cotidiana e contribuir para problematizar o que, em muitos casos, é interiorizado de forma acrítica, restringindo o conhecimento da realidade a seu uso prático-utilitário.

O que se busca é que o processo de exteriorização de suas próprias representações enseje aos docentes as condições de refletir sobre as determinações sociais e históricas das concepções interiorizadas sobre a docência na educação superior e sobre as práticas e condutas que essas

concepções orientam na cotidianidade da vida acadêmica, instrumentando-o para superar a forma ideológica de seu agir.

Deve haver, no entanto, o cuidado de se respeitar a qualidade, as distorções e tendências subjacentes às representações sociais.

O zelo em não eclipsar as informações obtidas nos torna conscientes do cuidado com os preconceitos de nossas relações e reações permeadas na interação das representações sociais que estão presentes na busca das respostas. Lembrando a metáfora de Moscovici (2003, p. 33):

Impressionisticamente, cada um de nós está obviamente cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, ouvidos e nossa mente, quer queiramos quer não e que nos atingem, sem que o saibamos, do mesmo modo que milhares de mensagens enviadas por ondas eletromagnéticas circulam no ar sem que as vejamos se tornam palavras em um receptor de telefone, ou se tornam imagens na tela da televisão.

Moscovici (2003) demonstra que a metáfora sugerida não é tão simples, é preciso ultrapassar os limites convencionais que categorizam nossa percepção cognitiva e perceber que o condicionamento de nossas representações, linguagem e cultura desenham uma realidade da qual é necessário se libertar das imposições de nossos pensamentos e percepções, levando-nos a uma nova orientação.

Posteriormente, é preciso denotar que as representações podem nos impor um pensar, o repertório cognitivo não é constituído individualmente; trazemos outras representações, imagens e linguagens que são “re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas” (MOSCOVICI, 2003, p. 37). Podemos carregar representações sem, no entanto serem relacionadas ao nosso pensamento. Nossos conhecimentos são reflexos de um amplo sistema complexo que é suscetível de mudanças, tornando nossas representações passíveis de influências, julgamentos, percepções, portanto dinâmicas.

As interações humanas são repletas de representações, de trocas que ocorrem num processo dinâmico no qual são atraídas e ou repelidas, surgindo novas representações no lugar de outras, preservando algumas, modificando as que não respondem. O interessante é a agilidade com que elas podem mudar e se transformar; “(...) as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade.” (MOSCOVICI, 2003, p. 40).

O interessante em utilizar as representações sociais é o movimento suscitado de libertar o indivíduo de sua condição de recepção e passe a interagir, comunicar e transformar sua

realidade, revitalizando suas apropriações da realidade sem se submeter a ideologias. Um perscrutar onde segundo Moscovici (2003, p. 45) as:

(...) pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam.

Obviamente, as dinâmicas e a vitalidade das representações são difíceis de interpretar, entretanto devem ser vistas como uma maneira de comunicar aquilo que já percebemos em nosso cotidiano, são signos e significados que muitas vezes mesmo na aparência podem imobilizar. E, concordando explicitamente com Moscovici (2003, p. 48), é interesse perceber que:

As representações sociais que me interessam não são nem as das sociedades primitivas, nem as suas sobreviventes, no subsolo de nossa cultura, dos tempos pré-históricos. Elas são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis.

O desvelar das mudanças que são emergenciais em nossa sociedade atual, deve ser compreendido para ter novos olhares sobre o presente e superar as continuidades da experiência atual, de não questionar e permanecer em zonas de conforto, “corporificando idéias” em comportamentos mecânicos que se assemelham a um:

Universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. (MOSCOVICI, 2003, p. 50).

Esse universo impõe pensamentos nas experiências pessoais, tirando o direito de sua identidade e favorecendo o surgimento das angústias pessoais. Buscar outro universo possível, como superação e compreensão de que em nossa sociedade é exequível viver:

Em um universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício. Dessa maneira, presume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias. (MOSCOVICI, 2003, p. 50).

Acreditar na possibilidade dessa existência social ao utilizar a cumplicidade no coletivo como instrumento na abordagem e na clarificação dos discursos presentes, em nosso caso, na universidade, para capacitar:

As pessoas a compartilharem um estoque implícito de imagens e de ideias que são consideradas certas e mutuamente aceitas. O pensar é feito em voz alta. Ele se torna uma atividade ruidosa, pública, que satisfaz a necessidade de comunicação e com isso mantém e consolida o grupo, enquanto comunica a

característica que cada membro exige dele. Se nós pensamos antes de falar e falamos para nos ajudar a pensar, nós também falamos para fornecer uma realidade sonora à pressão interior dessas conversações, através das quais e nas quais nós nos ligamos aos outros. (MOSCOVICI, 2003, p. 51).

É a conversação o que se precisa revitalizar dentro da instituição para não se transformar em organização. A apreensão da realidade apresentada da vida cotidiana, das representações sociais vivenciadas e das desejadas pode revelar o universo reificado presente e trazer à tona o universo consensual ainda desejado na subjetividade do sujeito. Portanto é preciso e necessário auscultar todas as opiniões, intenções e interesses que se faz da universidade e dos protagonistas de um complexo sistema, cuidar do que foi, o que é e o que se espera de si mesmo. Espera como esperança, na acepção latina e etimológica, de superar as condições imobilizadoras pela crítica. O protagonismo e as inovações podem ser instrumento na busca da consciência do “humano-gênico, cuja colocação jamais se orienta para o ‘Eu’, mas sempre para o ‘Nós’” (HELLER, 2008, p. 37); libertando-se de preconceitos que possibilita a ruptura do mal-estar sentido dentro do espaço acadêmico.

2.2 Abordagem Qualitativa

No desenvolvimento desse trabalho optamos pela pesquisa qualitativa que, segundo Boni e Quaresma (2005), reconhece a importância dos valores e crenças que não são quantificáveis. É um tipo de investigação científica que auxilia a compreender os fatos ou fenômenos que se deseja delinear “em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

No presente estudo, a adoção da abordagem qualitativa possibilitou dar voz aos professores sobre como desenvolvem suas ações, como vêm construindo sua prática docente em função das representações que têm da missão e compromisso no cotidiano da vida acadêmica. Foi importante para esta pesquisa que os docentes tivessem a oportunidade de participar espontaneamente (GIL, 2009, p. 99), pois trouxe à compreensão de ricos e diferentes olhares como salientam Denzin e Lincoln (2006, p. 23) sobre o “modo como a experiência social é criada e adquire significado” no campus universitário.

O percurso metodológico para o estudo das representações sociais dos docentes inicia-se na busca de informações e compreensão do lugar em que os docentes da FMVZ participantes da pesquisa estão inseridos.

Para compreender o universo dos docentes universitários da FMVZ se fez necessário um percurso histórico para compreender como se estruturou o curso de medicina veterinária em Botucatu. Para esse levantamento utilizou-se a análise documental. Os documentos analisados foram o Projeto Político Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNESP, bem como documentos e reportagens sobre a história do Curso de Medicina Veterinária, quando ainda era parte integrante da Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu (FCMBB) e dados quantitativos da FMVZ, disponíveis na internet.

A decisão na opção por entender as representações sociais advindas dos docentes do curso de medicina veterinária em relação as suas práticas pedagógicas nos trouxe a entrevista como método e instrumento num primeiro momento, posteriormente foi enviado um questionário semiprojetivo por meio de correio eletrônico aos mesmos professores entrevistados e mais alguns docentes dos mesmos departamentos para ampliar a análise.

Decidiu-se também enviar um questionário de evocações *on-line*, por meio de correio eletrônico da mala direta de correspondências da faculdade; o questionário de evocações foi útil na obtenção de dados sobre a predominância e articulação das atividades docentes.

A FMVZ e seus docentes têm se envolvido em diversas atividades pedagógicas na busca por melhorias no ensino, seus sujeitos têm participado de forma espontânea e, ao saberem dessa pesquisa, vários docentes se dispuseram a participar antes mesmo de receberem a carta convite (anexo A). Essa predisposição foi incorporada como critério para realização das entrevistas com os docentes, ainda que preservando os critérios anteriormente estabelecidos de envolver pelo menos um docente de cada departamento e docentes com diferentes titulações.

Todos os professores entrevistados trabalham na instituição em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa - RDIDP. Por meio das entrevistas e questionários, considerou-se necessário conhecer o tempo de serviço desses docentes. Inicialmente, foram feitas entrevistas com dez docentes que se dispuseram a participar espontaneamente.

O processo da escolha dos docentes foi feito baseado primeiramente com a participação de um docente de cada departamento, posteriormente outros professores participaram espontaneamente o que poderia ser reconhecido como um processo aleatório (randomização).

Foram entrevistados dez docentes divididos entre os departamentos de Cirurgia e Anestesiologia Animal, Clínica Veterinária, Higiene Veterinária e Saúde Pública, Reprodução Animal e Radiologia e os Departamentos de Produção Animal e de Melhoramento e Nutrição Animal do curso de Zootecnia, que oferecem algumas disciplinas ao curso de medicina

veterinária. Dentre os docentes, um professor é titular, quatro são professores adjuntos e cinco são professores doutores.

Decidiu-se também enviar um questionário de natureza semiprojetiva (semiestruturada) aos dez participantes das entrevistas. Para ampliar a análise enviamos para mais dez docentes, abrangendo todos os departamentos da FMVZ. Dos dez professores convidados para responder o questionário quatro são professores titulares, quatro são professores adjuntos e dois são professores assistentes doutores, entretanto não se obteve o retorno de dois questionários.

Também foi feito um questionário de evocações enviado pela empresa Data Educ, por e-mail aos docentes, dos setenta e um docentes pertencentes à FMVZ, quinze responderam ao questionário.

Todos os professores responderam espontaneamente, no entanto, alguns não enviaram os dados a tempo de analisar. Apesar de alguns professores não terem enviado as respostas, a quantidade dos dados coletados foi relevante para o enriquecimento das análises sobre a docência universitária.

Dessa forma, a entrevista e os questionários tiveram por objetivo recolher informações relevantes sobre como o docente percebe sua prática pedagógica, como a desenvolve e como desejaria que ela fosse desenvolvida. Os dados recolhidos foram registrados sistematicamente a fim de organizar os elementos, que exigem atenção aos pequenos detalhes e um elevado grau de consciência (ANGROSINO, 2009) nas interações que ocorrem com este tipo de pesquisa.

Acredita-se que a disponibilidade dos professores da faculdade se justifica pelo apoio à assessoria pedagógica, trabalho esse que se constrói continuamente perante as interrogações sobre o ensino e aprendizagem vivenciados no ambiente pedagógico para auxiliar os docentes e discentes.

Portanto, torna-se impossível delimitar nessa pesquisa o afastamento do pesquisador. Assim, cautelosamente imprimimos a ‘flexibilidade da reflexividade’ (FINE; WEIS; WESEEN; WONG, 2006), na qual o observador não silencia seus participantes, ao contrário, a presença subjetiva adquire um papel político e, portanto responsável e de compromisso para com a instituição e seus partícipes.

Seguimos nossa afirmação concordando com Donna Haraway (1991 apud FINE; WEIS; WESEEN; WONG, 2006, p. 117) em que:

A visão é sempre uma questão do poder de ver – e talvez da violência implícita em nossas práticas de visualização; determinar a quem é permitido esse poder de ver e falar a respeito do que se vê, assim como do que está escondido do escrutínio – ou quem se apropria desse poder – é uma questão que está no cerne de nossos exames sobre nossas responsabilidades sociais de escrever ou de rerepresentar.

Nesse percurso, buscar os dois processos que geram as representações sociais se tornou essencial. A ancoragem permite identificar quais classificações são perpetuadas na memória por meio das falas e comportamentos, e como paradigmas se estabelecem e se comunicam com o todo; generalizando ou particularizando segundo as percepções positivas e ou negativas que se retém frente ao encontro de ideias e as diferentes perspectivas expressadas na busca de um universo consensual. E a objetivação transforma o abstrato em algo quase concreto, a materialização da abstração, ou melhor, tornando visível para a mente a idéia. (MOSCOVICI, 2004).

Esses processos ajudam a categorizar e interpretar o ambiente que composto das ancoragens e objetivações para a compreensão social, permitem encontrar “então, incorporados em nossa fala, nossos sentidos e ambiente, de uma maneira anônima, elementos que são preservados e colocados como material comum do dia-a-dia, cujas origens são obscuras ou esquecidas.” (MOSCOVICI, 2004, p.75).

Esse tipo de interpretação conduz à teoria das representações sociais segundo a qual Flament (1975 apud MOSCOVICI, 2004, p. 103) demonstra que “cada indivíduo que tivesse que avaliar a relação entre vários outros indivíduos possui uma gama de representações do grupo ao qual eles pertencem e do tipo de elos que existem entre eles”.

Na busca da estabilidade, por vezes, o sujeito procurará em seu observador a confirmação de suas respostas, o que o torna integrante e atuante nesse processo de investigação, talvez, uma característica da espontaneidade sugerida por Heller (2008).

Esse comportamento evidenciado mostra o engajamento de docentes na busca de respostas sobre as práticas pedagógicas vivenciadas e as desejadas dentro do ambiente acadêmico. As vivências demarcadas pelo cotidiano desses docentes permeiam não só as respostas dadas na entrevista, mas toda a gama de situações que emerge no contexto das entrevistas e questionários.

A pesquisa foi realizada com docentes dos quatro departamentos responsáveis diretamente pelo curso de medicina veterinária e alguns docentes de outros departamentos afins, que ministram aulas ao curso de medicina veterinária. Seja pelo desejo de auxiliar a pesquisa ou de obter respostas sobre as próprias representações que os docentes têm no ambiente universitário, muitos docentes colaboraram, o que enseja esforços da comunidade acadêmica na busca de revelar quais seriam os meios para a ruptura e o protagonismo dentro do ambiente universitário que têm tido cada vez mais a conotação de universidade de pesquisa.

Alguns docentes que agendaram os horários não compareceram por motivos superiores, reuniões, bancas e atividades afins – gestão - que não estão ligadas diretamente ao ensino, alguns justificaram outros esqueceram. Desse ponto de vista, particularmente demonstra o quanto os docentes estão sobrecarregados de atividades além do ensino, pesquisa e extensão e como a gestão vêm ampliando o espaço dentro das obrigações docentes, empiricamente segundo nossa percepção ainda a ser evidenciada pela literatura e as entrevistas.

Visto que o trabalho do docente é feito em regime de dedicação integral, acredita-se que o tempo de serviço em que desenvolve suas atividades acadêmicas foi igualmente importante. Caracterizar o tempo de serviço auxilia na compreensão das dinâmicas que permeiam seu trabalho, em função das experiências granjeadas através de atribuições, compromissos e responsabilidades assumidos. Possibilitarão ainda, apreender como as representações se constroem sob influências internas e externas em momentos históricos diferentes ao longo de sua carreira.

Entrevista Semiestruturada

A entrevista permitiu uma interação entre o pesquisador e o seu entrevistado, e nessa comunicação revelou significados e valores que podem ser esmaecidos caso não haja o desejo de ambas as partes na busca de compreender um ao outro. Essa compreensão é justificada por Fine ao citar a explicação de Behar (1993 apud FINE; WEIS; WESEEN; WONG, 2006, p. 117) na qual demonstra que: “Pedimos revelações dos outros, mas pouco ou nada revelamos sobre nós mesmos; deixamos os outros vulneráveis, porém permanecemos invulneráveis”.

Dessa forma demonstra-se a não neutralidade dessa pesquisa, visto ser também ambiente de trabalho do observador, revelando a própria vulnerabilidade e as inquietações contidas na proposta desse estudo, embora durante todo o estudo e, em especial na análise dos dados, tenha sido feito um esforço deliberado e consciente de distanciamento do eu do pesquisador e de privilegiamento das falas e representações dos sujeitos da pesquisa.

A entrevista possibilitou observar nas respostas nuances da complexidade presente das representações sociais dos docentes e as interrelações no ambiente de ensino e aprendizagem como um todo – ensino, pesquisa e extensão. As categorias foram: ser docente, nas práticas pedagógicas, universidade e as influências sociais, políticas, econômicas e culturais na função docente. O percurso da entrevista evidenciou informações que possibilitam uma construção das narrativas. Entendendo que cada informação deve ser permeada pela conduta ética do observador, tomou-se o cuidado de registrar como os docentes se sentem em relação aos

questionamentos e as sensações que foram despertadas diante das reflexões do processo de respostas à entrevista.

Ao utilizar a técnica da entrevista, a transcrição das falas dos professores será recortada em níveis de transcrição, sendo que alguns trechos aparecerão no formato de ‘essência’, literal e alguns na forma literal, com fala coloquial. (GIBBS, 2009).

A entrevista permitiu observar e analisar como os universos são construídos dentro da instituição e foi-se esclarecendo nesse processo de investigação, como as informações trazidas pelos docentes demonstram como organizam suas crenças, que são herdadas ou fabricadas e que modelam comportamentos (MOSCOVICI, 2004), racionalizando e incorporando suas representações sociais.

É preciso considerar que, durante as entrevistas, pode-se evidenciar alguns mecanismos que impedem ou favorecem as comunicações e associações. Assim concordamos com Moscovici (2004) ao se referir à psicologia social e as descobertas dos “chamados mecanismos universais que, inscritos nos nossos cérebros ou nas nossas glândulas, supostamente determinam cada uma de nossas ações e pensamentos”, demonstrando-se preocupado em relação à organização dos pensamentos, que instintivamente pode colocar o sujeito numa atitude de preservação buscando respostas do observador, auxiliando estabilidades dos conceitos assimilados por meio das relações interpessoais, que se definem dentro dos grupos ao mesmo tempo em que são reforçados.

As perguntas desenvolvidas para serem utilizadas na entrevista (anexo B) foram elaboradas de forma a colocar os docentes frente a sua profissão como docente, suas práticas pedagógicas, o reconhecimento das influências sociais que permeiam a sua ação pedagógica e a contribuição de sua visão de mundo na formação do médico veterinário, buscando construir com o docente o significado que atribui a docência, por meio de um resgate das vivências cotidianas dentro do ambiente pedagógico que influenciam o seu quefazer.

As entrevistas foram marcadas em horários pré-estabelecidos com os docentes, respeitando suas agendas, e em casos de ausência, todas justificadas, ficou-se no aguardo de contato do docente. Os docentes foram entrevistados na sala da assessoria pedagógica, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Questionário Semiprojetivo

A opção por utilizar também o questionário semiprojetivo foi embasada por Kincheloe e McLaren (apud DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 287) ao demonstrar que:

Na pesquisa qualitativa, existe apenas a interpretação, independentemente do clamor de muitos pesquisadores que possam afirmar que os fatos falam por si mesmos. Em sua articulação mais elementar, o ato hermenêutico da interpretação envolve o entendimento daquilo que foi observado de forma a comunicar a compreensão. Pode-se dizer que não apenas toda a pesquisa é um ato de interpretação. Assim, a busca pela compreensão é um aspecto fundamental da existência humana, pois o encontro com o não-familiar sempre exige a tentativa de fazer sentido, de compreender.

Dessa forma, para a continuidade da compreensão das respostas das entrevistas se fez necessário utilizar o questionário semiprojetivo com perguntas nas quais os sujeitos da entrevista e os novos sujeitos escolhidos possam escrever suas interpretações sobre a docência, e se contextualize essas percepções à dinâmica da realidade social em que estão inseridos.

O questionário semiprojetivo (Anexo C) foi elaborado a partir de cinco perguntas nas quais os docentes completariam a partir das ideias que têm sobre o ensino de excelência na universidade, como realiza a articulação ensino e pesquisa na universidade, como garantir um aluno se torne um profissional competente, como se tornar alunos cidadãos críticos e responsáveis e as preocupações no ato de ensinar.

A utilização do questionário junto à entrevista permitiu “examinar quais tipos de conhecimentos as pessoas utilizam para enfrentar um evento e como o usam de diferentes maneiras” (FLICK, 2009, p. 38), de forma que esse instrumento permite ao sujeito, sem a interferência do observador, escrever sobre suas representações, da qual acreditamos que as pessoas são informadas por discursos científicos ou públicos, processam o conhecimento que vem deles de uma determinada maneira e que os contextos sociais influenciam a forma como o fazem (FLICK, 2009, p. 39); possibilitando informações por meio de reflexão pessoal ao redigir suas impressões.

Esse questionário foi enviado aos dez participantes das entrevistas e, para ampliar a análise enviamos para mais dez docentes, abrangendo todos os departamentos da FMVZ. Dos dez professores convidados para responder o questionário quatro são professores titulares, quatro são professores adjuntos e dois são professores assistentes doutores, entretanto não se obteve o retorno de dois questionários.

As respostas advindas do questionário foram analisadas de forma a apreender como percebem a docência universitária e a importância do seu trabalho docente dentro da universidade.

Questionário de Evocações

O questionário de evocações (Anexo D) é um modelo utilizado para apreender as representações sociais dos sujeitos a partir da formação de núcleos organizadores do discurso.

Acreditando que as representações estão presentes nas relações sociais e nas práticas, elas facilitam a comunicação ao situar os sujeitos nos grupos em que participa. Assim, por meio dessa função os sujeitos se identificam ou não dentro dos grupos. Entendendo que:

A referência às representações que definem a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e, em especial, nos processos de socialização. (ABRIC, 2000, p. 29).

Logo, a compreensão das representações que os indivíduos utilizam em seu cotidiano guia as práticas e os comportamentos, bem como as tomadas de posição (ABRIC, 2000, p. 29).

Desta forma, a abordagem estrutural das representações sociais se faz pela organização em torno de um núcleo central.

Concordando com Abric (2000, p. 31) foi determinado o núcleo a partir de um:

[...] lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo.

O núcleo central centra-se na docência universitária e os elementos periféricos redundam em torno do ensino, da articulação das atividades fins da universidade. O questionário foi elaborado baseado nessas determinações.

O questionário de evocações foi enviado a todos os docentes da FMVZ, para verificar e comparar os dados da entrevista estruturada e do questionário semiprojetivo. Os objetivos do envio desse questionário não foram concluídos devido a problemas recorrentes da utilização de tecnologia específica, no caso o uso do software EVOC.

Entretanto, obtivemos dados referentes ao tempo de serviço dos professores dentro da instituição e a preferência dos segmentos de atuação de suas atividades fins e a articulação que realizam na sua função docente.

Dos setenta e um (71) professores que receberam por correio eletrônico esse questionário, quinze (15) responderam ao questionário. Os dados verificados se apresentam em tabelas explicativas incorporadas ao texto sobre as representações sociais dos docentes do curso de

medicina veterinária. O questionário elaborado foi sistematizado pela Data Educ¹ e enviado por mala-direta da unidade a todos os professores.

Os sujeitos que responderam esse questionário não foram identificados, portanto a aleatoriedade se manifesta nesse processo. Entretanto, segundo Abric (2000, p. 37) acreditamos que:

A abordagem estrutural das representações sociais aparece então como um elemento muito importante a ser considerado na análise de várias questões importantes relativas às ciências sociais: a compreensão e a evolução das mentalidades, a ação sobre as atitudes e as opiniões, a influência social (seja ela minoritária ou majoritária) e enfim, a organização interna e as regras de transformação social.

Justificando dessa forma a utilização dessa terceira técnica de pesquisa qualitativa no processo de apreender as representações sociais determinantes do professor universitário, com vistas a informar para poder protagonizar o seu papel docente dentro da universidade.

As duas questões centrais do questionário de evocação foram trabalhadas de modo a corresponder a uma escala ordinal, definida a partir da frequência de citações de cada item. A questão 1 solicitava ao docente: “Indique, por ordem de importância, as áreas que considera (ou que tem considerado como) essencial em suas atividades como docente universitário. Por favor, numere cada caixa por ordem de preferência, de 1 a 4” e as opções de resposta foram: “Ensino – Pesquisa – Extensão – Gestão”. A cada item citado como mais importante foi atribuído o valor (peso) 4, para o segundo item mais importante o valor (peso) 3, para o terceiro item mais importante, o valor 2 e para o item menos importante o valor 1. Em seguida foi calculada uma média para cada item, ponderando-se os valores atribuídos a cada item pela frequência em que foram citados. Com isso, cada item (Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão) obteve um valor médio calculado no intervalo entre 1 e 4 pontos. Para facilitar o entendimento, esse valor médio foi convertido em porcentagem, sendo que se todos os docentes atribuísem valor 4 a um item corresponderia a 100%.

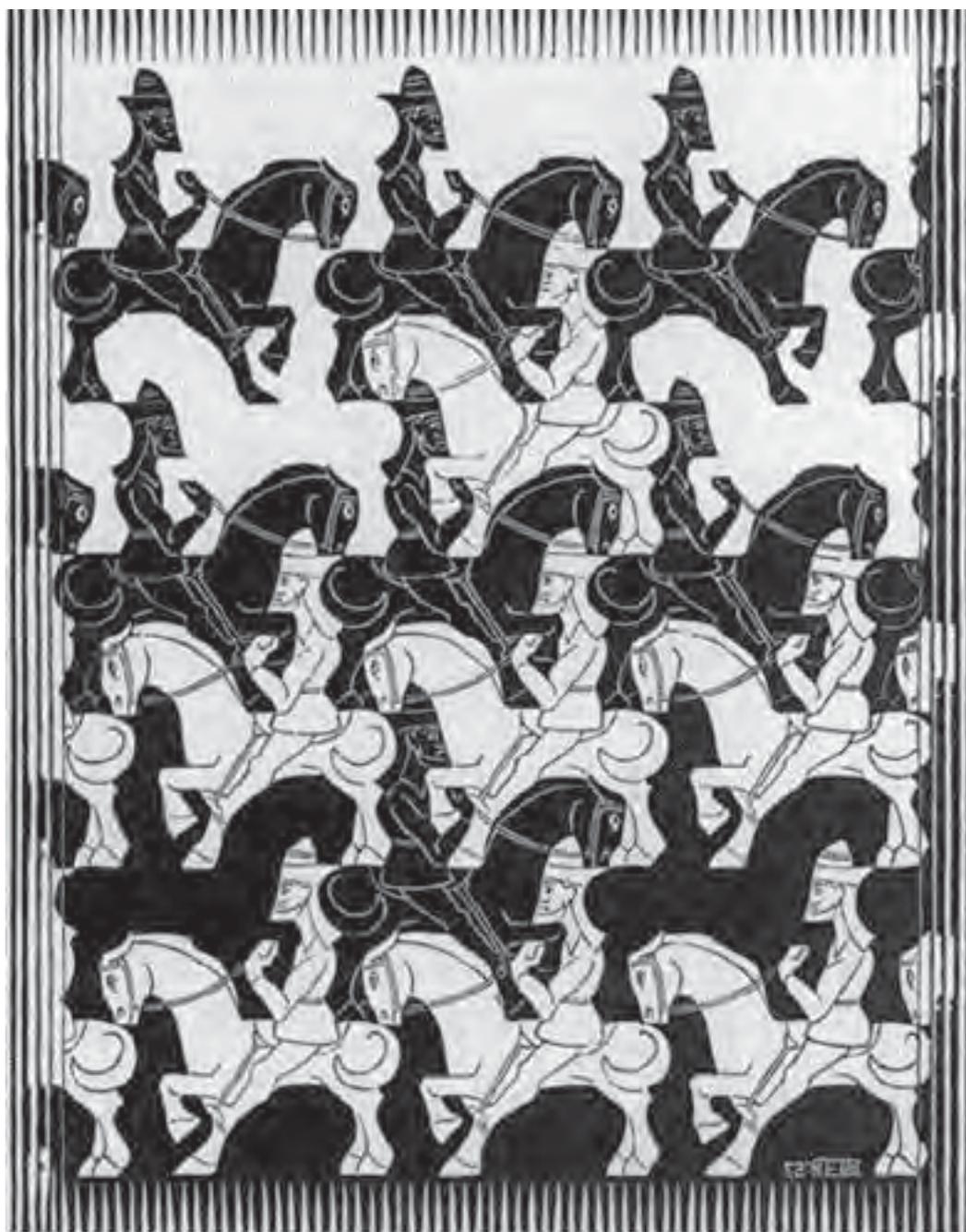
A questão 2 solicitava ao docente: “Indique, por ordem de importância, as articulações que considera (ou que tem considerado como) essencial em suas atividades como docente universitário. Por favor, numere cada caixa por ordem de preferência, de 1 a 5.”As opções de resposta foram: Articulação ensino-pesquisa – Articulação ensino-pesquisa-extensão, Articulação Ensino-extensão, Articulação ensino-gestão, articulação pesquisa-gestão. A cada item citado como mais importante foi atribuído valor (peso) 5, ao segundo mais importante peso 4, ao terceiro mais importante peso 3, ao quarto mais importante peso 2 e ao item menos

¹ Data Educ – Empresa de Sistemas, Avaliações e Simulados: <http://www.dataeduc.com>

importante peso 1. A seguir foi igualmente calculada a média de pontos para cada item, ponderando-se os valores atribuídos a cada item pela frequência em que foram citados, e foram convertidos em porcentagem.

O referencial e procedimentos de análise para determinação do núcleo central e núcleo periférico encontram-se detalhadamente descritos no item 4.3. As Representações Sociais – Emergência das Rupturas e Protagonismos da Docência no Atual Contexto Universitário.

Figura 15: Horseman – s.d.



Fonte: ESCHER, M.C. 2004.

3. CONTEXTO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA – FMVZ DE BOTUCATU

A imagem Cavaleiros (ESCHER, [s.d.]) foi escolhida por apresentar a dualidade da existência dos espaços humanos. É representada por cavaleiros em duas cores: preto e branco; o lado direito e o lado esquerdo, assim como o positivo e negativo. Imagens que se entrelaçam, demonstrando uma urdidura na qual seus personagens apesar se diferenciarem conseguem co-existir muito próximos, respeitando os espaços ao mesmo tempo em que o preenchem. Talvez seja necessário estabelecer leituras possíveis como a da imagem em relação ao espaço e convivência acadêmica dentro da universidade. Apresentam-se assim as características físicas e históricas que sugerem os fios para uma urdidura necessária ao tecido universitário dentro do contexto pesquisado.

3.1 Características da Estrutura Física e Acadêmica do Curso de Medicina Veterinária da FMVZ

O Curso de Medicina Veterinária da FMVZ se localiza em Botucatu, numa região de clima agradável cercado por propriedades rurais e urbanas favorecendo a formação generalista do médico veterinário. A sua estrutura ampla, abrange diversas áreas como o hospital, fazendas e laboratórios, condições primordiais para que se realize o ensino, a pesquisa e a extensão, essencial no ensino superior visando à formação de indivíduos aptos a exercer a profissão de maneira crítica e cidadã.

A estrutura física da FMVZ em Rubião Júnior é de aproximadamente 11,25 ha, nela se localiza a estrutura administrativa da faculdade, departamentos, salas de aula, o hospital veterinário e serviços auxiliares. Contam ainda com três fazendas de ensino, pesquisa e produção; a saber: a Fazenda Lageado, com estruturas departamentais, salas de aula, e áreas de produção ocupando uma área de 245,3 ha; a Fazenda Edgárdia com salas de aula e áreas de produção ocupando 638,4 e a Fazenda São Manuel com salas de aula e áreas de produção ocupando uma área de 396,63 há; totalizando 1.290,58 ha de área para desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão.

O corpo docente do curso de medicina veterinária hoje tem setenta e um (71) professores em regime de dedicação total, sendo dezesseis (16) titulares, vinte e oito (28) adjuntos e vinte e

sete (27) assistentes doutores, além dos professores de outras unidades (Faculdade de Ciências Agrônomicas e Instituto de Biociências) ministrando disciplinas que compõem a estrutura curricular.

Os departamentos específicos do curso de medicina veterinária se dividem em quatro no campus de Rubião Júnior, com os Departamentos de Cirurgia e Anestesiologia Veterinária, Reprodução Animal e Radiologia Veterinária, Clínica Veterinária, Higiene Veterinária e Saúde Pública e os Departamentos de Produção Animal e Melhoramento e Nutrição Animal que se localizam na Fazenda Lageado, além dos outros departamentos do Instituto de Biociências que oferecem as disciplinas essenciais (básicas) e a Faculdade de Ciências Agrônomicas com disciplinas aplicadas, responsáveis pela área das ciências humanas.

Todos os departamentos do curso de medicina veterinária têm professores no Regime de Dedicção Integral à Docência e Pesquisa – RDIDP, totalizando o número de setenta e um docentes. Desses, professores voluntários e os professores substitutos não estão sendo contabilizados no número total de docentes.

O Departamento de Cirurgia e Anestesiologia Veterinária conta com onze (11) docentes, dentre eles dois (2) são titulares, seis (6) são professores adjuntos e três (3) são professores assistentes doutores; sendo três (3) do sexo feminino e oito (8) do sexo masculino. Há dois (2) professores voluntários e dois professores substitutos.

O Departamento de Clínica Veterinária é composto de dezenove (15) docentes em regime integral, sendo sete (7) professores adjuntos, oito (8) professores assistentes doutores; sendo seis (6) do sexo feminino e nove (9) do sexo masculino. Possui dois (2) professores voluntários, sendo um (1) professor titular e um (1) professor adjunto e mais dois (2) professores substitutos.

O Departamento de Higiene Veterinária e Saúde Pública conta com dez (10) professores contratados, dos quais quatro (4) são professores titulares, quatro (4) são professores adjuntos e dois (2) são professores assistentes doutores, sendo um (1) do sexo feminino e nove (9) do sexo masculino.

O Departamento de Reprodução Animal e Radiologia Veterinária atualmente têm doze (12) docentes, divididos em seis (6) professores titulares, cinco (5) professores adjuntos, um (1) professor assistente doutor, sendo cinco (5) do sexo feminino e sete (7) do sexo masculino. Há um (1) professor voluntário e mais um (1) professor substituto.

O Departamento de Produção Animal contabiliza o número de doze (12) docentes nos quais dois (2) são professores titulares, três (3) são professores adjuntos, sete (7) são professores assistentes doutores, sendo um (1) do sexo feminino e onze (11) do sexo masculino. Contam

ainda com dois (2) professores voluntários, ambos titulares e mais dois (2) professores substitutos.

O Departamento de Melhoramento e Nutrição Animal tem onze (11) docentes, divididos em dois (2) professores titulares, três (3) professores adjuntos, cinco (5) professores assistentes doutores e mais um (1) professor assistente doutor na condição de professor colaborador², sendo (1) do sexo feminino e dez (10) do sexo masculino. E um (1) professor substituto.

Assim o corpo docente divide-se entre cinquenta e quatro (54) professores do sexo masculino e dezessete (17) professores do sexo feminino, quase um terço (1/3) do corpo docente é constituído por professoras médicas veterinárias na FMVZ.

O curso de graduação em Medicina Veterinária da FMVZ disponibiliza sessenta vagas e seu regime de matrícula é anual. A duração do curso é de cinco anos, no qual os dois primeiros anos são de disciplinas de formação básica e geral, dois anos de formação específica e o último ano é realizado estágio curricular obrigatório, nas áreas de interesse dos alunos.

A estrutura curricular do curso está dividida em 442 créditos, sendo 306 créditos em disciplinas obrigatórias, 40 créditos em atividades complementares (disciplinas optativas, realização de estágios, programas de iniciação científica, publicação de trabalhos científicos, participação em grupos de estudo, colegiados entre outras atividades) e 96 créditos no estágio de treinamento profissional, perfazendo um total de 6630 horas para que o discente integralize o curso. A FMVZ de Botucatu foi o primeiro curso do Brasil a implantar o quinto ano e o estágio de treinamento.

No processo de especialização e aprofundamento técnico profissional, a faculdade oferece a residência como uma modalidade de ensino *lato senso* que pode ser feita em um ou dois anos dependendo da área de especialização.

Na modalidade *stricto senso* são oferecidos quatro programas tanto de mestrado como de doutorado, com 18 linhas de pesquisa, todas propiciando um aprofundamento científico profissional da área médico veterinária. As linhas de pesquisa se subdividem nas áreas de Cirurgia, Clínica Veterinária, Reprodução Animal, Radiologia Veterinária, Saúde animal, Saúde Pública Veterinária e Segurança Alimentar.

Esse levantamento situa a estrutura física e acadêmica em que a FMVZ está instituída, permitindo visualizar onde é a atuação dos docentes universitários do curso de medicina veterinária.

² A condição de professor colaborador é contabilizada ao número total de docentes sob o Regime de Dedicção Integral à Docência e Pesquisa na FMVZ.

3.2 Contexto Histórico do Curso de Medicina Veterinária da FMVZ

A FMVZ (Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia) iniciou sua trajetória na Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu – FCMBB, Instituto Isolado de Ensino Superior, criado sob a Lei 6860 de 22 de julho de 1962, que à época de sua criação oferecia os cursos de Medicina Humana, Medicina Veterinária e Biologia. Os Institutos Isolados do Ensino Superior do Estado de São Paulo foram criados ao longo das décadas de 1920 e 1960 em várias cidades do interior paulista, que se destacavam pelo desenvolvimento urbano e industrial, para oferecer ensino qualificado ao grande número de jovens formados pelo ensino secundário que vislumbrava o acesso ao ensino superior.

Na FCMBB, o curso de medicina veterinária ficou sob a responsabilidade do Setor de Ciências Médico-Veterinárias. “A originalidade da FCMBB esteve representada não só pela base comum em termos de ensino, mas também em termos sociais, de reconhecimento de um compromisso de ação social. A área básica deveria ser comum, a estrutura baseada em departamentos autônomos (por área de conhecimento), o corpo docente trabalhando em tempo integral, interessado e envolvido em pesquisa qualificada” (EECA, 2004). Vivendo as mudanças políticas do país e sob o formato de ensino e aprendizagem que se estruturava sob o setor de ciências médico-veterinárias, os docentes defenderam e demonstraram a importância de se oferecer uma residência veterinária aos concluintes da graduação, tornando-se pioneira, em 1973, em oferecer essa modalidade de ensino, que visava um treinamento altamente especializado para capacitar o médico veterinário a executar com segurança e habilidade sua prática profissional, exigências requeridas ao profissional naquele momento histórico e político nacional.

Na década seguinte, no Estado de São Paulo, a integração dos institutos isolados resultou na criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” que foi efetivada na Lei 952, de 30 de janeiro de 1976.

A partir de 1977, a FCMBB é integrada a UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, compondo a FMVZ uma das unidades universitárias do Campus de Botucatu da UNESP, contribuindo para auxiliar o processo de democratização e expansão do ensino superior nos “núcleos urbanos do interior paulista” (PDI – UNESP, 2009).

A Faculdade de Medicina Veterinária da FMVZ – UNESP se fortalecia a cada momento, pois se permitia inovar, ser pioneira, na formação dos profissionais que atuavam no campo e, principalmente, num contexto de auxílio aos produtores de animais da região de Botucatu, que

necessitava de atendimento médico veterinário. Seus partícipes vivenciaram histórias marcantes lembradas nos relatos de professores, ex-alunos e funcionários, que tiveram a oportunidade de participar dos momentos idílicos, desde a construção inicial, repleta de dificuldades físicas e financeiras, mas plenas de criatividade pelos encontros e diálogos, que permitiam o confrontar de idéias e ideais para a superação e reconhecimento desta unidade de ensino superior da UNESP, histórias que permanecem, ainda hoje, no imaginário de docentes, discentes e funcionários.

Foi nesse ambiente florescente, com indivíduos que dialogavam com a comunidade buscando identificar os principais problemas que deveriam ser foco de estudos, pesquisas e serviços de extensão à comunidade, que discutiam alternativas para a formação do profissional da área, e também viram acontecer manifestações universitárias.

Vivendo esse momento de integração acadêmica, com a comunidade e estimulada pela criação da Pós-Graduação no país, a FMVZ de Botucatu implantou o primeiro curso de Pós-Graduação em nível de doutorado na área aplicada de Clínica (1981), estruturando posteriormente o curso de mestrado (1983). Durante esse período a política nacional foi sendo moldada com novas configurações que sob a Constituição Federal de 1988 garantia:

O princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, além da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão patrimonial e financeira da Universidade (UNESP, 2009, p. 16).

Durante a década de oitenta, requerendo direitos e participação no ambiente acadêmico para eleger os dirigentes da instituição, houve diversas manifestações na UNESP. Essas manifestações, relevantes no processo acadêmico, foram estimuladas também pelo processo das eleições diretas, tanto em relação à escolha dos dirigentes da universidade e das unidades universitárias, assimilado por outras instituições de ensino superior públicas, quanto na eleição direta para outros cargos de representação política do Estado. O movimento democrático trouxe novos ares que resultaram no “novo Estatuto da Universidade”, em 1989, surgindo uma nova base de gestão universitária que congregava diversos colegiados, além da abertura de concursos públicos para o quadro de servidores da UNESP (UNESP, 2009).

Dentro desse princípio e também da mobilização das universidades pelos direitos garantidos pela Constituição, o governo estadual por meio da Lei de Diretrizes Orçamentárias cede uma fração do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviço) às universidades, garantindo-lhes autonomia não só didática e administrativa, mas financeira. “Com a implantação da autonomia de gestão financeira, a UNESP desenvolveu-se extraordinariamente, passando a investir em larga escala no ensino de graduação e pós-graduação” (UNESP, 2001).

A UNESP ao mesmo tempo em que ampliava o número de vagas dos cursos existentes incorporava outras ações como a ampliação estrutural da universidade e oferecimento de novos cursos, além de manter as estruturas que possibilitava a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, cumprindo, sobretudo sua função social. Esse movimento ampliou as atividades docentes que foram se transformando para responder as influências sociais, políticas e culturais ao mesmo tempo em que tentava manter a liberdade acadêmica e a autonomia docente.

A FMVZ e seus docentes, além da prática da indissociabilidade exigida pela universidade, acreditando nesse chamado para responder aos desafios sociais, novamente inovam buscando gerar conhecimentos que auxiliassem o aperfeiçoamento dos profissionais da área. Sem medir esforços, implantou cursos de especialização, a partir de 1992, nas diversas áreas de conhecimento da medicina veterinária, além de oferecer cursos à distância de forma a atender as regiões remotas do estado e do país, onde se encontram profissionais da área ávidos por conhecimento especializado, entretanto, sem condições financeiras para fazer os cursos presenciais. (UNESP, 2006)

Mesmo com toda a ampliação de atividades que foram sendo assumida pelos docentes da FMVZ, a comunidade sempre primou pela dedicação ao ensino dos futuros profissionais do curso de graduação de medicina veterinária. Mostra disso foi a implantação do sistema de rodízio, modelo de ensino e aprendizagem essencialmente prático, no qual os alunos vivenciam o ensino, a pesquisa e a extensão no ambiente do hospital veterinário atendendo animais de grande e pequeno porte, domésticos ou silvestres da cidade e região. Também, implantaram o estágio supervisionado no quinto ano do curso de medicina veterinária, momento em que o discente é envolvido nas práticas profissionais nos locais de atuação do médico veterinário, e em seu retorno informa à instituição as novas demandas da área para que os docentes desenvolvam teorias e práticas para responder às necessidades da sociedade.

O ambiente acadêmico dessa instituição, mesmo com as atividades de ensino, pesquisa e extensão que se ampliaram a cada ano, sempre atentos às influências sociais, econômicas e culturais, rompeu barreiras e abriu fronteiras nas diversas áreas do saber veterinário para o aperfeiçoamento profissional dos médicos veterinários responsáveis pela saúde e bem-estar dos animais que servem de companhia, de produção e selvagens. Nunca se estagnou em nenhum dos momentos vivenciados pela universidade, fossem quais fossem os problemas e desafios, a quantidade e diversidade dos serviços implantados para a sociedade, as constantes remodelações e/ou instalações de espaços de atendimento, de laboratórios de análises, de ensino e de pesquisa, constitui indicativo de que sempre buscaram alternativas para superar suas dificuldades na busca de estrutura física, financeira e de recursos humanos.

O projeto político pedagógico da FMVZ em seus objetivos prevê atividades que colaboram para o ensino e aprendizagem de seus docentes e discentes, as quais permanecem em constante atenção e avaliação, oferecendo e viabilizando as condições necessárias às suas práticas pedagógicas, promovendo a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade em seus diversos ambientes pedagógicos como, por exemplo, os laboratórios, o hospital veterinário, as fazendas e salas de aula, que contribuem para a eficiência e aquisição do conhecimento de seus partícipes (UNESP, 2006).

A responsabilidade em manter o padrão e a estrutura desse modelo de ensino tem sido exercida não só com esforços da unidade, mas com recursos que a PROGRAD tem enviado a todas as unidades através do programa de melhoria da qualidade de ensino. A FMVZ, de forma transparente, contempla e decide coletivamente como utilizar eficiente e exclusivamente esses recursos para a melhoria do ensino de graduação.

São recursos que auxiliam diretamente o ensino, mas também as atividades de extensão integradas às atividades curriculares dos alunos, contribuindo para uma formação profissional adequada diante das transformações sociais que implicam mudanças de paradigmas no ensino, conforme proposto no PPP da unidade (UNESP, 2006), mudanças essas que requerem que os ambientes de ensino se preparem para os novos contextos de ensino e aprendizagem em coerência com as orientações curriculares nacionais para a área de Medicina Veterinária e Zootecnia. (UNESP, 2006). Uma vez que a unidade tem conseguido oferecer condições estruturais para um ensino de qualidade, seus docentes tentam encontrar espaços de diálogo para entender as mudanças que afetam suas práticas pedagógicas.

Devido a mudanças decorrentes da globalização, da revolução tecnológica e das formas de conhecimento ampliadas pelas redes informáticas, mas também devido às novas atribuições propostas para os médicos veterinários pelos Conselhos Federal e Regional de Medicina Veterinária, a FMVZ começou uma nova fase de discussões sobre o rumo e a pertinência da atuação profissional do médico veterinário.

Essas discussões têm sido estimuladas igualmente pela percepção dos docentes sobre a atuação de seus discentes, que têm adentrado o espaço universitário com dinâmicas de interação e aquisição dos conhecimentos diferentes das formas tradicionalmente praticadas, e igualmente, por identificarem as dificuldades que têm de trabalhar a quantidade de informações disponibilizadas e de administrar o tempo requerido para a apreensão da teoria necessária a prática profissional veterinária. Outro fator que têm estimulado um movimento de reflexão sobre os cursos de graduação na FMVZ é a mudança no perfil do alunado, dado o número significativo de mulheres num curso que em suas origens era dominado por homens.

Para realizar este processo de reflexão, que guarda consonância com o proposto no PDI da UNESP, a FMVZ, por meio de seus docentes, criou e mantém em sua unidade um serviço de assessoria pedagógica para auxiliar os docentes que têm assumido o desafio de inovar as práticas pedagógicas, mas que necessitam de orientação de especialistas para implementarem as mudanças paradigmáticas que influenciam diretamente o seu agir pedagógico; além disto, os docentes têm participado das oficinas de estudos oferecidos pelo Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas – NEPP da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD da UNESP.

As oficinas oferecem momentos de discussão e reflexão sobre metodologias de ensino superior, relações interpessoais e métodos de avaliação para auxiliar os docentes nesse novo momento de ensino e aprendizagem, que demandam docentes envolvidos em suas práticas pedagógicas para consolidar e assegurar um ensino de qualidade e, conseqüentemente, garantir profissionais críticos e reflexivos em suas áreas de atuação seja como médicos veterinários ou pesquisadores na área veterinária, os novos horizontes necessitam de profissionais médicos veterinários que saibam interpretar e agir nesse novo mundo repleto de incertezas, inclusive do conhecimento, conforme metas estabelecidas no PDI da UNESP (UNESP, 2009).

Nesse sentido, os docentes, juntamente com a assessoria pedagógica, preocupados com esses novos horizontes, iniciaram atividades internas que culminaram no SINTA – Semana de Integração Acadêmica, na qual os alunos com seus professores vivenciam metodologias de ensino, preferencialmente ativas.

Foi utilizada, durante dois anos, a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL (*Problem Based Learning*) e atualmente tem sido utilizada a metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP. Nos últimos três anos, essa metodologia tem orientado projetos desenvolvidos junto às Secretarias do Município de Botucatu, que possibilitam o encontro da sociedade com os acadêmicos para desenvolvimento de suas capacidades e habilidades ao planejar, aplicar conhecimentos e resolver os problemas originados da comunidade local, ou seja, os alunos são levados a situações reais, para que os mesmos possam sistematizar e comunicar aos diferentes segmentos sociais implicados da área do saber, respondendo à sociedade de maneira crítica e fundamentada pelo conhecimento científico, propondo formas para a superação da realidade investigada, em síntese, trabalhando o ensino, a pesquisa e a extensão integralmente.

O envolvimento da comunidade acadêmica nessa semana de integração responde ao projeto político pedagógico da instituição e às diretrizes curriculares nacionais em seus objetivos gerais e específicos, que por meio de um processo de autocrítica, está produzindo e transmitindo o conhecimento e articulando suas atividades de ensino, pesquisa e extensão às demandas

sociais. Entretanto, percebe-se que o envolvimento da comunidade acadêmica no ambiente da FMVZ, apesar de esforços hercúleos de seus diretores ao defender o ensino de graduação, vem sentindo a pressão da demanda por maior produtividade científica, o que tem limitado a dedicação do conjunto de docentes às atividades ligadas ao ensino de graduação.

A FMVZ atenta, às novas orientações do MEC por meio das diretrizes curriculares e do PDI da universidade, tem promovido discussões em seu ambiente acadêmico, reuniões entre os docentes e discentes da unidade para refletir o perfil do profissional que será formado nos próximos anos, sob sua responsabilidade institucional. É salutar ressaltar que os discentes cada vez mais têm se preocupado com sua formação profissional e por iniciativa própria têm promovido mesas redondas, com a participação de docentes, para entender os rumos que vem tomando a universidade, dentre os quais podemos salientar o debate “Interdisciplinaridade: construção de um projeto fundamentado na graduação”, promovido pela direção e pelo NEPP local (FMVZ, 2011).

Ao mesmo tempo a UNESP nomeou uma Comissão de Articulação dos Currículos dos cursos de graduação e tem promovido, com representantes institucionais (articuladores - responsáveis pelo estudo dos currículos dos cursos, coordenadores e vice-coordenadores dos conselhos de curso, docentes e discentes), encontros para articular os currículos dos cursos que formam o mesmo profissional na UNESP, e criar uma base comum e uma rede interdisciplinar de conhecimentos, flexibilizando currículos e facilitando a mobilidade de seus alunos. Tais orientações fizeram com que os três cursos de medicina veterinária da UNESP – FMVZ de Botucatu, FMV de Araçatuba e a FCAV de Jaboticabal, sob coordenação da PROGRAD, se dispusessem a elaborar um projeto para suas comunidades acadêmicas que respeitasse as idiossincrasias e especificidades de cada unidade, ao mesmo tempo em que vislumbrando a harmonização e similitudes dos currículos das três unidades. O objetivo é integrar e facilitar a comunicação entre os três cursos de medicina veterinária da UNESP, fortalecendo a identidade de formação profissional UNESP.

Esse trabalho em processo atende o PDI da UNESP na dimensão do ensino de graduação que por meio deste estudo prevê “ampliar as oportunidades de estudo, reflexão e participação em atividades de formação complementar” como também reformular estruturas curriculares de modo a tornar a extensão universitária parte integrante da formação do estudante e da prática cotidiana dos docentes e pesquisadores” (UNESP, 2009, p. 26). A participação nesse processo tem provocado muitos questionamentos na FMVZ e ampliado a necessidade de discussões internas e de orientação pedagógica para melhor dimensionarem os efeitos dessa reestruturação no perfil profissional proposto em seu Projeto Político-Pedagógico.

A FMVZ de Botucatu acompanha esse processo, plena da responsabilidade que é educar e formar o profissional da área das agrárias, e em seu projeto pedagógico se propõe constantemente redimensionar seus objetivos, suas perspectivas de ação e formas de atuação em constante diálogo com a sociedade brasileira (UNESP, 2006).

Nessa unidade, também se encontra uma preocupação assente no processo de avaliação em todos os sentidos vivenciados dentro do seu ambiente. Seja no que se refere à avaliação docente, cuja proposta em vigor vem quantificando cada vez mais suas atividades sejam nas formas tradicionalmente utilizadas para avaliação das disciplinas ou alunos, os professores da FMVZ vêm buscando se apropriar de conhecimentos e novas metodologias de avaliação para confrontar esses processos, que sentem se resumir à simples processos de verificação e não propriamente de avaliação.

Buscam a compreensão dos mecanismos aos quais são submetidos, que percebem como inadequados para uma avaliação efetiva de suas atividades docentes. Inadequação sentida também pelos discentes em relação ao modelo universitário vigente, que percebem os docentes cada vez mais sem tempo para se dedicar ao ensino de graduação. A compreensão dessa estrutura e os mecanismos instalados no seio universitário devem ser revelados.

Revelar se existem mecanismos no ambiente acadêmico dessa unidade que imobiliza o agir docente, ao tentar responder com autonomia e liberdade acadêmica aos anseios da sociedade, conciliando suas inúmeras atribuições, além de responder às diretrizes curriculares nacionais e às diretrizes do PDI da UNESP.

É nesse contexto que o corpo docente da FMVZ tem buscado espaço de diálogo entre seus pares e ímpares na busca de compreensão dos critérios de valoração das atividades docentes vigentes, que têm colocado em questão a missão constitucionalmente estabelecida para as universidades, que implica em manter em equilíbrio e em articulação o ensino, a pesquisa e a extensão, e proposto grupos de estudo sobre interdisciplinaridade, integração ensino-pesquisa-extensão e avaliação, coordenados pela comissão de ensino, membros do conselho de curso e docentes da instituição vislumbrando a pertinência da continuidade do seu trabalho pedagógico dentro da universidade.

É a vivência desses desafios e questionamentos que interferem nos processos de trabalho docente no campus e a emergência de um movimento de reflexão sobre os processos didáticos e curriculares e sobre os mecanismos de valoração e as continuidades e transformações na constituição da identidade da docência em uma universidade pública de pesquisa que tem marcado o contexto institucional da presente pesquisa.

Figura 16: Liberation – 1955



Fonte: ESCHER, M. C., 2004.

4. UNIVERSO DA PESQUISA

A imagem Libertação de 1955 (ESCHER, 2004) representa a superfície de um papel que se desenrola e de onde, a partir de baixo para cima, há uma evolução do desenho. Triângulos quase imperceptíveis vão tomando novas formas, com contrastes, linhas até se tornarem aves prontas para um voo, partem, libertando-se umas das outras e se tornam independentes. Assim se desenha o universo da pesquisa, o que antes parecia simples traços, tomou dimensões que possibilitaram compreensões acerca da vida cotidiana na universidade, permitindo possíveis voos. Perscrutando-se espaços independentes dentro do meio acadêmico no qual se pode vislumbrar a interdependência em respeito às direções dos voos que comunicam a liberdade das articulações entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

4.1 Representações Sociais nas Práticas Docentes no Ensino Superior – Ensino, Pesquisa e Extensão

Como passo inicial, foi realizada análise das respostas dos professores ao questionário de evocação que permitiu a caracterização inicial dos professores quanto ao tempo de serviço e, em especial, quanto às prioridades atribuídas às atividades fins na vida acadêmica dos sujeitos da pesquisa.

Considerando que as representações dos docentes do curso de medicina veterinária sobre a docência na universidade se realizam por meio dos discursos que constroem em relação ao trabalho que exercem cotidianamente na prática de suas funções, foi importante dar voz aos professores para apreender os significados que atribuem às ações que desenvolvem em seu cotidiano.

Analisar essas representações iniciais de cada professor nos auxilia a compreender possíveis contrastes entre o individual e o coletivo. Afinal, são as representações individuais que agem sobre o coletivo, mudando o ambiente ao inferir os mitos, a ciência, os sistemas de classificação e as categorias que constroem a realidade (MOSCOVICI, 2003).

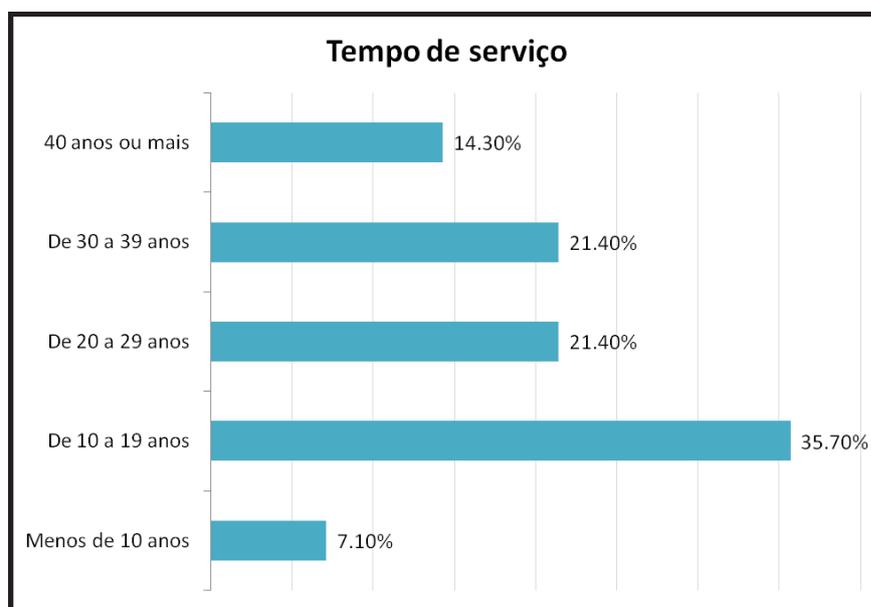
É preciso entender que:

A análise (...) revela as mediações existentes entre os universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade, e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos.

A partir desses dados, apresenta-se como o docente universitário tem percebido sua atividade docente. Num primeiro momento, a relevância sobre o tempo de serviço (figura 1), feita na pergunta 1 do questionário de evocação (ANEXO D).

Na figura a seguir observamos o tempo de serviço dos docentes:

Figura 1 – Tempo de Serviço



Fonte: Elaboração da Data Educ (2011).

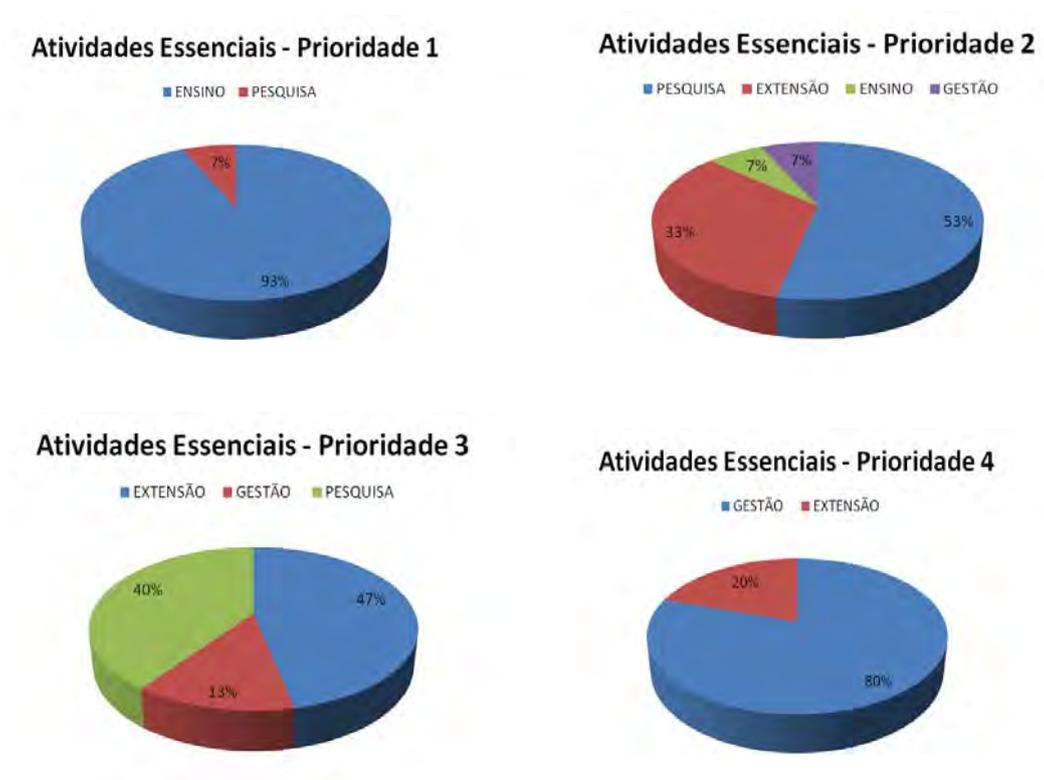
A figura 1 demonstra que 14.30% dos professores trabalham na FMVZ há quarenta (40) anos ou mais. De trinta (30) a trinta e nove (39) anos a porcentagem é de 21.40% de docentes. Seguindo em porcentagem igual de 21.40% estão os professores que trabalham na instituição entre vinte (20) e vinte e nove (29) anos. A porcentagem mais elevada encontra-se entre dez (10) e dezenove (19) anos com 35.70% de docentes e por último com 7.10%, estão professores que iniciaram a carreira e ainda não completaram dez (10) anos de docência.

Os dados da figura 1, ao indicarem tempos de serviço diferentes, informam que docentes que iniciaram a carreira em cada um desses períodos, vêm vivenciando historicamente diferentes influências políticas, econômicas e sociais, favorecendo o afloramento subjetivamente constituído e intersubjetivamente objetivado que determinam suas representações sociais sobre a docência universitária e suas atividades docentes no cotidiano acadêmico.

Nesse levantamento, a segunda pergunta (ANEXO D) era sobre a ordem de importância da área que os docentes consideravam ou consideraram de maior importância em suas atividades docentes. A pergunta foi subdividida em quatro níveis de prioridades, ensino, pesquisa, extensão e gestão. Sendo representados nas figuras a seguir.

A figura 2 apresenta as prioridades, por ordem de escolha dos docentes que responderam ao questionário:

Figura 2: Prioridades atribuídas às atividades que consideram essenciais como docente universitário



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Data Educ (2011).

A Figura 2 apresenta a ordem de prioridades que os docentes definiram como essenciais em suas atividades docentes, em cada uma das prioridades.

Na Figura 2 - Prioridade 1, observa-se que para a quase totalidade dos docentes (93.3%) o ensino é a atividade mais importante da docência universitária. Essa representação do ensino como atividade central da docência universitária encontra o seu sentido não só na história da universidade, desde a universidade medieval, mas na missão que lhe é atribuída até os dias atuais, oficialmente inscritas de formação cultural da juventude e, mais recentemente de formação profissional. O sentido e o significado primordial atribuído ao ensino explicam-se, ainda, como construção intersubjetiva, considerando ser a missão de ensino, de formação mais fortemente ligada à responsabilidade social da universidade e dos docentes frente à sociedade e, inclusive, ao Estado-Nação, no entendimento que da formação para a cidadania e a capacitação

profissional de nível superior depende a soberania nacional. (BUARQUE, 2000; CHAUÍ, 2001; SANTOS, 2004; FISCHMAN, 2008).

Na Figura 2 – Prioridade 2 a pesquisa foi a mais indicada, com 53,3% das escolhas. Como segunda prioridade, a extensão ocupa 33,3%. As áreas de ensino e gestão também aparecem com 6,67% em cada uma delas.

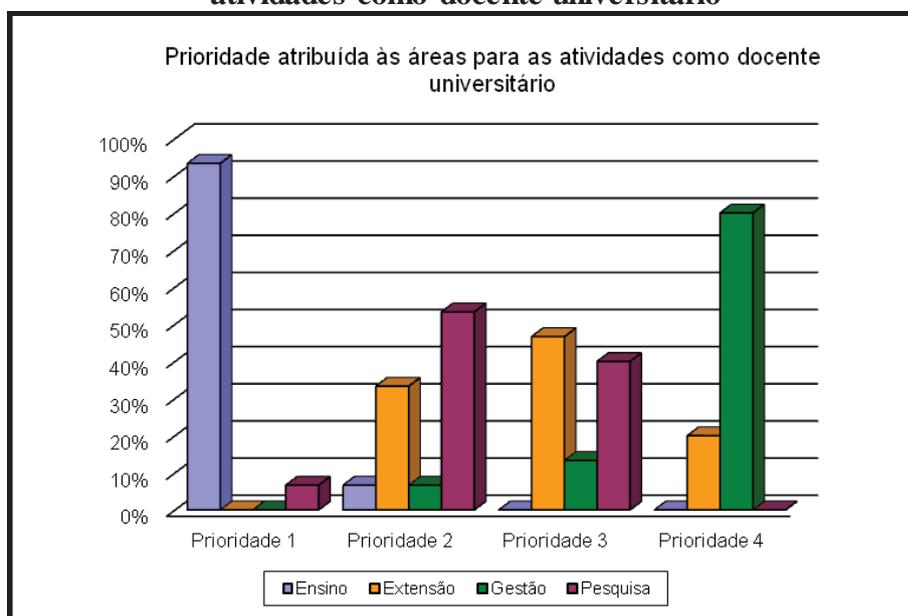
Na Figura 2 – Prioridade 3 a extensão é apontada como terceira prioridade dentre as áreas essenciais de atividade docente por 46,67%, seguidos pelo de pesquisa com 40% das escolhas e com 13,33% na gestão.

Na Figura 2 – Prioridade 4 a gestão aparece com 80% na escolha dos docentes, demonstrando que mesmo ficando como última opção, é reconhecida como atividade fim da universidade como já salientava Buarque (1994).

Pode-se observar que entre as prioridades elegidas pelos docentes o ensino se destacou dentre todas as opções, seguidas pela opção da pesquisa, extensão e gestão.

A Figura 3 a seguir, representa uma síntese das prioridades atribuídas pelos docentes às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Figura 3: Comparação Geral das prioridades atribuídas às áreas para as atividades como docente universitário



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Data Educ (2011).

O ensino aparece com 93,33% como primeira prioridade na atividade docente. A pesquisa como segunda prioridade com 53,33%, entretanto na escolha de 33,33% dos docentes a extensão é vista como segunda prioridade; o ensino e a gestão aparecem na figura acima também

como segunda prioridade. Na figura que demonstra como terceira prioridade, a extensão ocupa quase 46.67%, seguida pela pesquisa com 40% de escolha e a gestão com 13.33% aparece como sendo terceira prioridade na atividade docente. Na quarta prioridade, a gestão alcança 80% de escolha dos docentes na atividade docente. Analisando a Figura 3, fica evidenciado que o ensino é a prioridade na atividade docente.

Segundo Pimenta (2002, p. 142) “a relação profissional do professor de ensino superior inicia-se pelo papel de docente”, relação essa que se confirma na representação social que os docentes entrevistados expressam sobre o significado que atribuem a seu papel no cotidiano acadêmico. Entretanto ao adentrar o espaço acadêmico, em uma universidade pública, em especial quando o contrato é em regime de dedicação exclusiva ou integral, cabe-lhe desenvolver de forma articulada o ensino, a pesquisa e a extensão. Além da articulação dessas atividades, definidas pela Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), atualmente, suas funções são ampliadas com a dimensão da gestão.

A gestão é uma atividade docente que foi integrada ao tripé inicial da universidade e tem sido valorizada pela importância que lhe é atribuída como elemento chave no papel de fortalecer, redefinir, simplificar, implementar, aprimorar, estabelecer, reavaliar, elaborar e aperfeiçoar as estruturas acadêmicas e administrativas (UNESP, 2009).

Em que pese a tradicional essencialidade atribuída à integração entre ensino-pesquisa e extensão, somente um terço dos docentes (33,33%) que responderam ao questionário consideram-na como essencial para suas atividades docentes, como se pode observar na Figura 7. Para um terço a articulação entre ensino-pesquisa ganha um significado essencial e para um terço a articulação ensino-extensão é que é considerada essencial nas atividades como docente universitário.

Figura 4: Ordem de importância das articulações que tem considerado essenciais nas atividades como docente universitário – prioridade 1

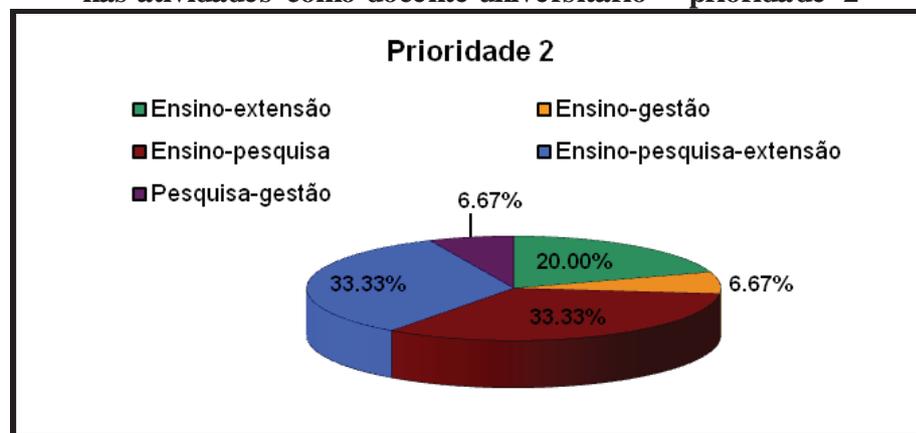


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Data Educ (2011).

Como percebido na Figura 4, as atividades de ensino-pesquisa-extensão; ensino-extensão e ensino-pesquisa se dividiram 33.3% entre as três opções apresentadas acima. Essa divisão demonstra como os professores desenvolvem como primeira prioridade suas atividades na docência universitária e um significado, intersubjetivamente construído do ensino em articulação com a pesquisa e a extensão, ou só com a pesquisa, ou só com a extensão, mas de qualquer forma um significado de que o ensino requer uma articulação com outras atividades-fins da universidade.

A segunda prioridade escolhida pelos professores demonstra um maior número de opções como ordem de importância em suas atividades como abaixo descritas:

Figura 5: Ordem de importância das articulações que tem considerado essenciais nas atividades como docente universitário – prioridade 2



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Data Educ (2011).

A Figura 5 demonstra que a articulação de ensino-pesquisa-extensão e ensino-pesquisa alcançam o mesmo índice de 33.33% em cada uma das articulações; seguidas de ensino-extensão com 20%; pesquisa-gestão e ensino-gestão com 6.67% como segunda prioridade na atividade de ensino no exercício da docência universitária.

Depreende-se da Figura 5 o quanto a trilogia ensino-pesquisa-extensão e a dupla ensino-pesquisa, alcançam um percentual significativo, que leva a considerar a autonomia universitária na liberdade de escolha dos docentes ao elegerem suas prioridades. Segundo Morosini (1997, p. 96) a “autonomia é a escolha do que ensinar, pesquisar, bem como a forma de administrar (...). Em contrapartida, autonomia acadêmica implica a liberdade de decisão pela comunidade acadêmica sobre as funções universitárias”. Analisando a Figura 5, observa-se como essa liberdade de decisão se apresentou mais identificada com as formas de articulação mais tradicional e historicamente valorizadas pela comunidade acadêmica e menos identificadas com

o denominado modelo global emergente abraçado pelas universidades de pesquisa internacionais, mais afeitas a valorizar a articulação pesquisa-gestão, no sentido em que a busca da excelência em pesquisa requer maior envolvimento dos docentes com a gestão, seja de laboratórios, seja de convênios e parcerias, seja de projetos interdisciplinares. (MOHRMAN; MA; BAKER, 2008).

Na Figura 6, pode-se observar que na terceira prioridade, apesar dos docentes apresentarem-se mais divididos no que consideram como formas essenciais de articulação entre as finalidades-fins da universidade, em todas as formas de articulação valorizadas pelos docentes o ensino continua a ser elemento central dessa articulação.

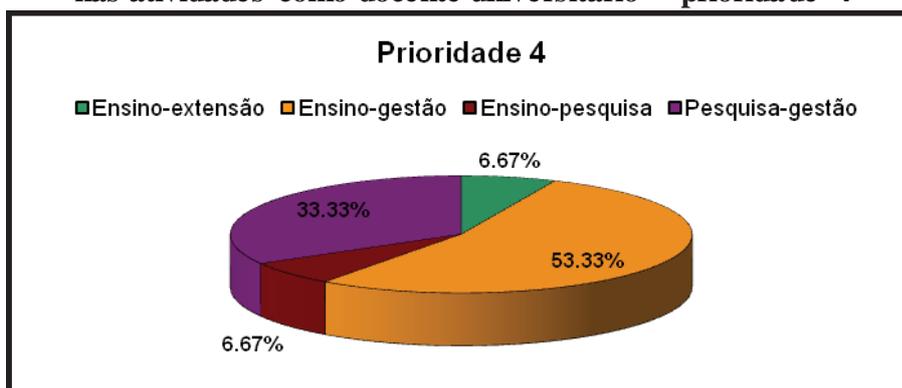
Figura 6: Ordem de importância das articulações que tem considerado essenciais nas atividades como docente universitário – prioridade 3



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Data Educ (2011).

Observa-se na Figura 6 que mesmo como terceira prioridade a articulação ensino-gestão só é apontada por 40% dos docentes, indicando a pouca significação atribuída pelos docentes à gestão da coisa pública quando relacionada às atividades acadêmicas, em que pese a forte relação que vem sendo atribuída à gestão dos processos e recursos para a qualidade e/ou produtividade do ensino, da pesquisa e da extensão no âmbito acadêmico. Assim, as articulações de ensino-pesquisa e ensino-pesquisa e extensão são apontadas como essenciais pela mesma porcentagem de docentes, sendo agora com 26.67% das escolhas; a articulação ensino-gestão é apontada por 6.67% dos docentes, mas como terceira prioridade nas atividades da docência universitária.

Figura 7: Ordem de importância das articulações que tem considerado essenciais nas atividades como docente universitário – prioridade 4

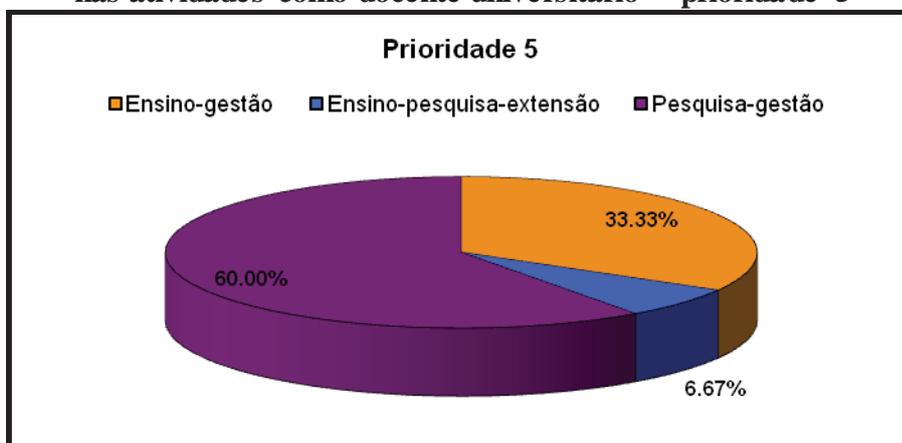


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Data Educ (2011).

Como quarta prioridade na Figura 7, 53.33% dos professores escolheram a articulação ensino-gestão como essencial, a articulação pesquisa-gestão aparece agora como essencial para 33.33% dos docentes, ensino-pesquisa e ensino-extensão com 6.67% cada uma como quarta prioridade das alternativas propostas no questionário.

A figura a seguir demonstra a quinta prioridade para alguns docentes, as menos significativas, portanto, no desenvolvimento de suas atividades de docência universitária.

Figura 8: Ordem de importância das articulações que tem considerado essenciais nas atividades como docente universitário – prioridade 5



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Data Educ (2011).

Como visto na Figura 8, como quinta prioridade a articulação entre pesquisa-gestão com 60.00% das escolhas, seguida pela articulação ensino-gestão com 33.33% das escolhas e 6.67% para ensino-pesquisa-extensão.

O quadro abaixo demonstra a disposição do número dos professores ao responderem a pergunta 3 do questionário de evocação.

Quadro 1: Ordem de importância das articulações

Articulação	Prioridade 1	Prioridade 2	Prioridade 3	Prioridade 4	Prioridade 5
Ensino-extensão	5	3	6	1	0
Ensino-gestão	0	1	1	8	5
Ensino-pesquisa	5	5	4	1	0
Ensino-pesquisa-extensão	5	5	4	0	1
Pesquisa-gestão	0	1	0	5	9
Total	15	15	15	15	15

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Data Educ (2011).

Observa-se pelas figuras e os quadros acima a ordem de importância em que os professores atribuem as articulações em suas atividades docentes. Por meio desses dados, foi feito um levantamento da importância das articulações resultando num índice geral, descrito a seguir:

Figura 9: Índice de importância atribuído às articulações para as atividades como docente universitário

Fonte: Elaboração da Data Educ (2011).

Segundo os dados descritos na Figura 9, a articulação ensino-pesquisa tem 78.64% das escolhas como prioridade, sendo desenvolvida nas atividades docentes, posteriormente a articulação ensino-pesquisa-extensão com 77.30% e com 75.98% a articulação ensino-pesquisa. Com praticamente o mesmo percentual, as três primeiras articulações têm em seus segmentos o ensino, a pesquisa e a extensão. A articulação ensino-gestão aparece com 37.36% das escolhas e posterior a articulação pesquisa-gestão com 30.68% das escolhas.

A partir das prioridades atribuídas pelos docentes às atividades-fins e às formas de articulação entre as atividades fins consideradas essenciais à docência universitária pode-se identificar o ser professor e o ensino em suas articulações com outras atividades fins da

universidade como componentes do núcleo central das representações destes docentes. Pode-se dizer que um quadro de referência que organiza os elementos significantes deste núcleo central encontra-se oficialmente inscrito no PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade da UNESP (2009, p. 22), que estabelece como princípio fundamental da missão da universidade “criar, preservar, organizar e transmitir o saber, a arte e a cultura por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão universitária”.

Neste sentido, a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão no conjunto e em cada uma das atividades desenvolvidas pelos docentes em suas ações cotidianas constitui diretriz orientadora, valorizada e reforçada institucionalmente, que lhes permite situar, interagir e atuar na realidade em que está inserido em conformidade com os modelos de universidade que se colocam historicamente.

4.2 A Docência Universitária- Percepções e Representações Sociais dos Docentes da FMVZ

Nas entrevistas e nas respostas ao questionário semiprojetivo, na medida em que cada um dos professores foi se posicionando sobre a docência na universidade, expressando os valores, os sentimentos, os significados que orientam sua prática cotidiana nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, bem como as relações que estabelecem com outros sujeitos significativos na dinâmica acadêmica, vai assumindo relevância na função identitária central nas representações da maioria dos sujeitos dessa pesquisa o componente ser professor-docente. No entanto é no processo de análise das dimensões qualitativas do núcleo central, como proposto por Abric (2000), expressas nas falas da maioria dos docentes que vão se enunciando os elementos definidores da natureza do ensino, do ser professor, bem como os elementos periféricos dessas representações, “mais associados às características sociais e ao contexto imediato e contingente, nos quais os indivíduos estão inseridos.” (ABRIC, 2000, p. 33).

Como exposto nas falas e nas respostas dos professores ao questionário semiprojetivo, ser professor universitário envolve postura ética, competência teórica, profissional e pedagógica, sensibilidade para o diálogo e interação e compromisso com a formação e aperfeiçoamento do aluno, ainda que esses elementos assumam significados e configurações diferentes em função dos modelos pedagógicos que orientam as práticas dos docentes.

Uma visão transformadora da função docente na universidade, representando um modelo mais reflexivo da docência, como indicado por Pimenta e Anastasiou (2002) e mais

comprometido com um modelo de universidade orientado para a transformação social, com uma universidade nova no dizer de Santos e Almeida Filho (2006) pode ser evidenciada nas falas e projeções de alguns docentes. Nessa visão transformadora o ensino deve ser visto como:

[...] uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis, carregada de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas. O professor, por sua vez, deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógicos) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. Assim, o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 185).

A atividade de ensino é percebida pelos docentes como requerendo postura ética e política. Sendo uma atividade que é influenciada e influencia, é relevante salientar nas falas e depoimentos dos docentes a recorrência da palavra ética e ou postura ética, identificada muitas vezes com respeito e confiança mútua na conduta profissional dos sujeitos da instituição.

Trechos retirados das falas e depoimentos dos docentes expressam a palavra ética, num sentido de *dever* que deve estar presente na sociedade. “Como seres sociais, o que somos, está sempre ligado ao que devemos ser, que é indicado pelas regras do coletivo de que fazemos parte” (RIOS, 2006, p. 20). Ser professor universitário na fala de um professor: “*É agir com ética e respeito aos alunos, docentes e técnicos administrativos.*”

Ética como uma postura, como respeito e confiança mútua, na conduta profissional dos sujeitos da instituição. Para os professores que responderam o questionário a categoria está expressa principalmente ao que se refere *ser professor* de excelência na universidade.

Para garantir que o aluno se transforme num profissional competente o professor precisa ser competente e principalmente ético. A ética tem que ser vivida literalmente, tem que estar no relacionamento professor / aluno, tem que permear a sala de aula e o convívio entre os pares. (...) O relacionamento entre o professor e aluno deve ser de respeito e credibilidade. A partir dessa confiança mútua se faz grandes progressos: o aluno participa dedica-se, se envolve; o professor participa, se envolve, se atualiza. Ser professor de excelência na universidade é participar de um mundo impar onde a certeza e a experiência são divididas entre a surpresa do aluno e a confiança do professor.

Ética, como atitude no discernimento de conceitos e valores na intencionalidade da prática pedagógica e na interação de todos os sujeitos. Ressalta-se a importância de que também na dimensão ética podem ocorrer processos de alienação, portanto a universidade deve sempre

rever as suas condutas e desenvolver sua capacidade de reflexão bem como rever suas práticas pedagógicas ao oferecer novos processos de ensino e aprendizagem. (SEVERINO, 2001 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Os relatos abaixo representam como os professores pensam sobre a condução ética de suas atividades docentes:

Ser professor de excelência na universidade é propiciar essa formação humanística para ampliar a visão de mundo dos alunos e desenvolver a consciência planetária.

É ser verdadeiro, ter bom senso; evitar misturar ensino de graduação com o processo de gestão e política universitária onde se manipula a graduação mediante os interesses políticos de determinados grupos. Enfim, é ser um bom exemplo a ser seguido.

A identificação de uma postura ética na atividade docente com a formação para a cidadania, no relato abaixo coincide com o que Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam sobre o ensino superior, que um ensino ético deve, sobretudo, conduzir o aluno a ter autonomia na busca dos conhecimentos.

Para formar cidadãos críticos e responsáveis o professor precisa passar noções corretas de posicionamento na vida atual, ética, e educar um indivíduo que deve questionar e que queira entender melhor, respeitando acima de tudo.

No próximo relato, a visão crítica da docência universitária expressa por um docente guarda proximidade com o professor reflexivo defendido por Pimenta e Anastasiou (2002) ao expressar o compromisso ético que deve existir dentro da universidade.

Para formar cidadãos críticos e responsáveis o professor precisa mostrar admiração pelo que faz e ser ético, ser crítico consigo mesmo, honesto e responsável. Não deve falar e não fazer. Mais uma vez os sentimentos valem mais do que o verbo pelo verbo.

Caráter e honestidade se apresentam nos próximos relatos, evidenciando uma preocupação presente entre a ética e o compromisso do professor com a aprendizagem dos educandos e com a atuação destes na sociedade.

O professor precisa ter caráter e compromisso em moldar o caráter dos jovens.

O professor precisa em primeiro lugar ser honesto e transparente em suas atividades, mostrando que a ética é fundamental.

O uso da palavra ética, repetidas vezes, pensada como representação social apresenta-se como uma memória coletiva importante nas relações dos indivíduos, determinando

comportamentos e práticas (ABRIC, 2000, p. 28). Sendo a palavra enunciada, como núcleo periférico de representação, o sentido de regulação das relações se coloca como importante denominador para a conversação dos sujeitos entrevistados. A palavra coloca em questão que “os *conteúdos* mentais são imperativos mais fortes que *formas* cognitivas. Resumidamente, podemos dizer que o que as pessoas pensam determina como elas pensam.” (MOSCOVICI, 2003, p. 211).

Essa identificação da docência universitária como princípio ético e orientada para a formação cidadã e profissional crítica e responsável encontra ancoragem no modelo de Universidade inscrito na Declaração da Conferência Mundial de Educação, realizada em Paris em 2009 (UNESCO, 2009), e na declaração da conferência regional da educação superior na América Latina e Caribe (IESALC, 2008, p. 1), que ao proclamar como princípios a educação superior como bem público e os valores sociais e humanos da educação superior:

Reivindica o caráter humanista da educação superior, em função do qual deve estar orientada a formação integral de pessoas, cidadãos e profissionais, capazes de abordar com responsabilidade ética, social e ambiental os múltiplos desafios implicados no desenvolvimento endógeno e na integração de nossos países, e participar ativa, crítica e construtivamente na sociedade.

Os professores revelam, ainda, em suas falas, a importância do compromisso ético da articulação entre o ensino e a pesquisa, como percebido no gráfico sobre a ordem de importância da atividade docente. Para alguns a articulação do ensino-pesquisa e professor de excelência se apresenta na formação individual, que cada docente faz segundo sua compreensão, atualmente sentido por professores que percebem que o mérito da docência perpassa pelos resultados da pesquisa científica e não pelo ensino.

Ser professor de excelência na universidade é ser pesquisador, ser político, e acima de tudo, fazer pós-doutorado no exterior. As pessoas que ficam na rotina, no atendimento e fazendo um ensino contínuo, simultâneo com as aulas-atendimento, principalmente na área médica, ou ainda aqueles professores mais antigos que sentem uma responsabilidade em preparar o aluno, ou indicar as bases para o seu desenvolvimento, com certeza não são considerados pela universidade como de excelência.

No trecho acima, percebe-se a angústia do professor em relação ao tipo de valorização que é dada dentro da universidade, principalmente, pela ótica capitalista que ampliou as funções docentes e, portanto, mudança de valores sobre a docência universitária. Encontramos em Santos (1997, p. 128) uma aproximação ao descrever representações sociais entre o ensino e a pesquisa e na qual “se atribui maior prestígio ou importância a um determinado grupo do que outro assentam-se sobre relações de poder.”

As relações de poder existentes dentro dos espaços acadêmicos impedem a conversação, logo, os espaços coletivos de inovação e inventividade são mínimos. Também observamos a solidão e os processos que o levam à individualização que é atribuída à formação do professor dentro da universidade.

Ser professor de excelência na universidade é primeiramente cuidar de sua própria formação básica, no mínimo cursando pós-graduação, nível mestrado e nível doutorado. Além disso, participar de cursos diretamente relacionados à sua área de atuação, congressos, simpósios, jornadas e afins, buscando contínua atualização. Por outro lado, no que diz respeito à função pedagógica, buscar a participação de oficinas relacionadas às várias formas de expressão acadêmica, visando à exposição de conceitos didáticos a cada aluno, principal elemento, raiz da existência da universidade. (...) a consciência, o conhecimento de leis diretamente relacionadas à aplicação dos modelos acadêmicos, quer públicos, quer privados.

Os docentes devem adquirir competências para desenvolver sua prática pedagógica, a partir dos domínios cognitivos, mas também da atualização de seus conhecimentos para enriquecer o domínio de seu conhecimento (MASETTO, 1998).

Ser professor de excelência na universidade é aprimorar-se em sua área de conhecimento, mantendo-se atualizado e desenvolvendo técnicas ou investigações que auxiliem no desenvolvimento da sua profissão. No entanto, esse aprimoramento deve sempre estar submetido ao ensino que é o objetivo maior da universidade. Atualmente, principalmente em decorrência das políticas que tem sido adotada, corre-se o grave risco de ocorrer a inversão destes valores. O esquecimento do real objetivo da instituição chamada universidade, tanto pela comunidade docente quanto por seus dirigentes, esta levando a valorização excessiva de determinadas atividades, como aquelas relacionadas a pesquisa, e ao abandono daquelas que passaram a ser consideradas como menores. Entre essas, infelizmente, esta a atividade didática.

Ao mesmo tempo em que os professores buscam o aperfeiçoamento, percebem os paradoxos, nas práticas e nas ações que imobilizam seu agir docente no ensino, pois não sendo valorizada, a sua atividade docente volta-se para a área de ensino da pós-graduação que privilegia a pesquisa.

Os professores também demonstram a importância do conhecimento científico na sua atuação pedagógica e vice versa. A curiosidade científica como instrumento na formação do aluno, percebe-se que o docente tem a clara noção da articulação do ensino-pesquisa no desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Não pode haver professor bom pesquisador e orientador se não for bom educador.

É permanecer em constante estado de questionamento, em busca de novas ideias e a execução delas.

Deve ser somada a isso a extensão para poder haver, então, a sustentação do tripé da universidade. O ensino-pesquisa precisa ser disponibilizado para a sociedade para que esta possa satisfazer suas necessidades físicas e psicológicas.

Num outro relato, o ensino aparece como uma dinâmica reconstrutiva (DEMO, 2004), na busca de novas significações no momento da aprendizagem. Percebe-se no relato abaixo que para esse professor o ensino é complexo.

Existem muitas formas de ensinar. Desvendar talvez seja a minha forma preferida. Desvendar mistérios, desvendar doenças. Facilitar também é um caminho interessante de ensinar. Envolver é relevante. Contar uma história é surpreendente. Precisamos surpreender os alunos.

A aprendizagem está intrinsecamente ligada à curiosidade científica, revela-se a necessidade de colocar no ensino da graduação os princípios de produção do conhecimento (pós-graduação) e não como consumo do conhecimento (PAOLI, 1985). Constatamos no relato a seguir a evidência dessa preocupação na atividade docente.

Estabelecer o vínculo entre o aprendizado e a curiosidade científica. A ideia do conhecimento estático e compartimentalizado substituída pela do dinamismo das descobertas e da inquietude dos cientistas que procuram respostas. Isso pode ser conseguido, pelo menos em parte, associando-se o tema da aula ao histórico das descobertas e sua contextualização. Além disto, a exposição das dúvidas e incertezas ainda existentes, mesmo com todo o avanço técnico do nosso tempo, aguçam a curiosidade científica do aluno. A contribuição dos pesquisadores da própria universidade, se mostrada, faz com que o aluno se sinta inserido em um ambiente que também trabalha com ciência. Obviamente, isso deve ser feito sem crises de ego ou autopromoção tão comum no meio acadêmico.

São sentimentos sobre a docência universitária que depreendemos que os professores em diversas situações são os protagonistas e rompem seus estilos didáticos usuais, atuam na articulação ensino, pesquisa e extensão, pois mesmo não tendo sido citado a extensão no questionário ela surge como resposta.

Articulo ensino-pesquisa na formação do aluno através da aplicação desses conhecimentos pela extensão; não se descartando o que se pesquisa das formas mais insignificantes ou de pouco valor quanto ao reconhecimento científico, mas sim a utilização desta pesquisa na sua prática e como subsídio de desenvolvimento. A forma mais evidente de manifestação associativa entre ensino e pesquisa é a extensão onde se pratica o pesquisado na presença e julgamento de quem aprende – o aluno.

Foi percebido nas entrevistas que a docência para muitos é marcada pelo sentimento amoroso de ensinar, ensinar medicina veterinária; citando Freire (2000, p. 90) em que “os corações amorosos se irmanam e fazem um mundo melhor”, relembra a importância da

amorosidade na prática educativa. Nas falas dos professores, percebe-se o encantamento de ser docente e médico veterinário, principalmente, quando relatam a felicidade ao dizer como se sentem como professores.

Eu sou um professor feliz, adoro ser professor, adoro estar em sala de aula.

São professores profissionais de suas áreas ao demonstrar que ao mesmo tempo em que ensinam são profissionais atuando.

Eu me realizei mais como veterinário sendo professor de veterinária, então se eu dissesse para você hoje que eu não estou satisfeito eu mentiria. Eu sou professor de uma disciplina na qual posso fazer atendimento e extensão, atendimento e diagnóstico em todas as espécies de animais, então acho que isto me deixa bastante satisfeito, agora tudo o que eu faço o mais substancial é o fato de eu dar aula, eu amo dar aula.

Num outro relato, o ser professor se manifestou muito antes do término de sua graduação, percebendo sua identidade no ato de ensinar, demonstrando o desejo de ser professor anterior ao de ser profissional docente da área em que se especializou na medicina veterinária.

Dava aula no ensino médio, naquele momento eu percebi que eu ficava à vontade, que era um potencial que poderia ser explorado, eu já tinha meio que decidido em ser professor.

O relato descrito abaixo revela o que encontramos em Donato (2007, p. 126) ao descrever que a aula universitária deve ser um campo de preocupação e desafio, a percepção de que a docência é a possibilidade de exercer o ser professor.

A possibilidade de trabalhar com qualidade em relação à saúde dos animais, de tratar animais, de tratar as doenças e ensinar isso aos alunos, é algo que sempre me atraiu muito, a profissão de professor.

A identidade do *ser professor* está na interação que o professor e aluno é possibilita no encontro do ensino e da aprendizagem.

Como professor. Eu sou um professor. Eu me considero um professor. Com todos os defeitos que eu tenho, eu me considero um professor. Pegar na mão do aluno é como se você pegasse uma pedra e você lapidasse essa pedra. E depois, no fim você fala: Olha que bonito essa pedra brilha! Então, é isso daí. É um negócio bonito que você acaba percebendo como professor.

No geral, os professores iniciaram sua docência porque já percebiam o potencial como educadores, se sentiam identificados com a função docente. Embora sentissem falta de uma formação pedagógica, se preocuparam na busca de formas alternativas para desenvolver suas

atividades visando melhorar o processo de ensino e aprendizagem, como se pode perceber nas falas dos professores.

Então, eu entendi que professor antes de tudo é um pedagogo. Ele tem que saber ensinar, ele tem que saber transmitir o conteúdo dele e mais importante ainda, ele tem que dominar o conteúdo, porque os alunos percebem nitidamente quando você é um professor de livro ou quando você realmente tem o domínio do que você tá falando, a segurança que a gente passa, quando você fez é muito diferente de quando você leu.

Percebemos nesses relatos um agir intencional, dotados de significado, uma *consciência profissional* do professor (TARDIF, 2002), que desenvolve sua prática na argumentação.

Eu comecei a perceber que cada pergunta que eles faziam era um questionamento bem grande para mim, as dúvidas que eles tinham me ensinavam muitas coisas... Então a gente aprende muito assim, e eu comecei a gostar disso, e depois no final da faculdade eu fui fazer a prova do mestrado e eu já sabia que era isso que eu queria. Eu queria a carreira acadêmica.

O professor pode até certo ponto saber o que deseja fazer, entretanto não é consciente totalmente de sua intencionalidade, por vezes, ele age sem refletir sobre suas atitudes e vai experimentando, criando uma *consciência prática* (TARDIF, 2002) que pode ser entendida no relato descrito abaixo.

Eu entrei aqui achando que eu jamais iria conseguir dar aula. E, no fim eu fui ver que na residência, muito pelo contrário, na parte prática eu tinha muita facilidade em comunicação com os alunos. Eu sempre fui muito bem aceito pelos alunos, principalmente na prática, facilidade de comunicação, de transmitir as coisas, isto aflorou, veio sozinha. Não houve uma preparação para isso, não tivemos curso, não tivemos nada, na raça mesmo, vai lá. Tirava e descoloria o filme de raios-X, montava transparência, na prática era e, foi sempre o meu grande forte.

Observa-se que os professores desenvolveram suas práticas pedagógicas pelas motivações que tiveram por parte dos alunos. A valorização da relação professor-aluno, da vivência de um processo de interação com os alunos emerge claramente na fala seguinte demonstrando a comunicação imprescindível neste ato:

O primeiro passo que você tem que dar no processo de ensino e aprendizagem é abrir a porta da comunicação com o outro, se você não conseguir isso, não adianta.

Esse discurso demonstra a importância dada à relação interpessoal entre o professor e o aluno. A evidência e importância do processo de comunicação no espaço de ensino e

aprendizagem e na relação professor e aluno é de vital importância como forma da busca de universos consensuais.

Uma porta de comunicação que revela a importância da relação e da interação, o professor se torna o orientador, numa nova perspectiva de atuar sobre sua docência, mostrando e avaliando o desenvolvimento do aluno como também demonstrando como superar as dificuldades (MASETTO, 1998).

O processo da percepção do que é ser docente no ensino superior, apresenta a comunicação como um dos instrumentais da prática pedagógica, entretanto também demonstram que a forma como conduzem a aula é de suma importância, como descrito na seguinte fala:

A minha postura, influencia sensivelmente toda a evolução da disciplina e a postura dos alunos, então nesse ponto eu acho que se eu começar a fazer uma coisa negativa, vai influenciar negativamente, então a gente tem que sempre tentar fazer uma coisa positiva e ir para frente.

Denota-se nessa afirmação uma prática tradicional, na qual a postura do professor influencia a conduta que o aluno deve ter em relação a sua formação. São formatos pedagógicos recorrentes de trajetórias profissionais que foram reforçadas pelas histórias de vida. Por outro lado, as trajetórias profissionais ao longo da vida acadêmica demonstram como os saberes práticos se desenvolvem (TARDIF, 2002).

Então quando você chega nesta fase você consegue dar boas aulas, porém, você dá as aulas que você queria ter tido. Você talvez ou na maioria das vezes você se inspire em alguém, porém se você não tem didática, se você não tem pedagogia [...] Bom, teoricamente eu não posso me queixar porque eu dou as aulas em forma de exposição, em forma de palestra, explicando aqueles assuntos mais difíceis, mesmo fazendo os esquemas, eu mudo as aulas sempre que possível não sempre que é necessário.

O trecho acima reflete a vontade que o professor tem de mudar suas aulas, entretanto só o faz quando possível e não quando necessário. Essa percepção demonstra a preocupação latente sobre a condução da sua docência. Os professores preocupam-se em como conduzir as aprendizagens, para que o aluno possa aprender, por meio das informações, os conhecimentos necessários da profissão; ao mesmo tempo percebem que não são mais proprietários da disciplina.

Os professores buscam novas alternativas de suas práticas pedagógicas, a reflexão do trecho abaixo lembra a *convivência aberta* (DEMO, 2004), que se nutre pela autoridade do argumento. Um processo no qual o conhecimento se constrói na autonomia de todos, lembrando que “ao lado do rigor metodológico que lhe é constitutivo, é mister conclamar sua politicidade e

encaixá-la em condições democráticas. (...) Esse procedimento constrói consensos frágeis, mas esta fragilidade é sua força: pode convencer, sem vencer (DEMO, 2004, p. 60), a força da função docente.

Ter consciência de que, disso tudo, nem sempre o que você acha certo, nem sempre vai ser o certo. Logicamente, que como professor, temos que dar o direcionamento, é nossa responsabilidade, a administração do processo, entretanto você tem que dar abertura, para de repente aceitar um ponto de vista de um aluno que é melhor que o seu. Por isso que você tem que ter humildade para isso.

Entretanto, a docência do professor universitário vem sendo modificada tanto pelas influências sociais, políticas e econômicas como também pela revolução da informação e do conhecimento presente nas atividades de ensino. São movimentos que imobilizam o agir docente que o colocam dentro de um processo nunca antes vivenciado e na perplexidade fica sem entender o que na compreensão emitem um sentimento saudosista.

A relação, que eu tinha com os alunos. Eu queria que voltasse a união que tinha antigamente, dentro desta escola, entre docente, entre aluno. Era totalmente integrada. Eu acho que se a gente conseguisse voltar... É que a escola cresceu muito e diluiu muito essa relação, mas era muito mais intensa essa relação aluno-professor.

A possibilidade da união, do encontro, marcadamente repetida em muitas falas, revela a importância da relação professor-aluno no ensino e na aprendizagem dos sujeitos. São expressões sobre a docência e as práticas desenvolvidas, ora com dificuldades de comunicação, ora na assunção do *ser professor* resultaram em profissionais competentes. Uma justificativa da atividade docente presa a uma ideologia e “pressionada de fora pelas injunções de uma dinâmica social escrava do mercado, onde só conta o valor de troca, onde tudo se transforma em mercadoria para um consumo desvairado.” (SEVERINO, 2009, p. 287).

Quando o trecho acima descreve a diluição das relações, nos incita a refletir sobre a solidez dos vínculos humanos e ver a educação simplesmente como um produto (Bauman, 2009).

A educação sendo vista como produto, traz significados aos alunos de consumirem conhecimentos e de se tornarem profissionais bem sucedidos. Essa constatação vem ao encontro de um pensamento recorrente dentro da universidade de que a formação dos alunos esteja atrelada a uma colocação no mercado, infunde-se como certeza do papel docente desempenhado pelos professores dentro da universidade, mesmo sendo primordial não é só esta sua função. (SEVERINO, 2009).

Uma visão que se perpetua, limitando a visão de muitos professores sobre o valor da docência na qual “a sociedade, inclusive o mercado, espera da universidade que garanta acesso

ao melhor conhecimento possível e disponível, em particular a formação de gente capaz de construir e reconstruir conhecimento.” (DEMO, 2004, p.48).

Porém, na concepção de alguns professores, a formação e a colocação profissional de seus alunos, está permeada por valores que incidem diretamente na continuidade da sua atividade docente, no reconhecimento do trabalho de formar os indivíduos na carreira da medicina veterinária e nas decisões acadêmicas. (CUNHA; LEITE, 2009).

Os trechos a seguir demonstram a importância do retorno das aprendizagens do aluno ao desempenho de seu papel como docentes.

‘Professor me deixa contar minhas novidades pra você, que foi quem me acolheu, quem me orientou, tudo. Então acho que devo essa, eu consegui um emprego - ele me falou feliz da vida. A gente fica lisonjeado e feliz, um pelo menos eu fiz. É o meu grande prazer. Eu respondi ao aluno: ‘olha, é gostoso ouvir isso’.

O melhor momento para mim, dentro da faculdade, da nossa faculdade, é quando há o retorno de um aluno, egresso, e esse aluno é satisfeito, é feliz e bem sucedido profissionalmente lá fora. Esse é o melhor momento para mim, eu não tenho dúvida.

Por outro lado, houve relato exemplificado abaixo, no qual o docente indiretamente percebe mudanças no seu papel docente diante de todas as influências, ao buscar romper os paradigmas atuais, passando da cultura da queixa para a cultura da transformação, na qual se deve decidir se o seu papel docente é ser agente de transmissão ou de transformação. (FLECHA; TORTAJADA, 2000).

Depois de eu criticar tanto as coisas, mudei radicalmente a maneira de ensinar e não sei se foi efeito turma, eu não sei se foi aquela turma em especial, mas foi muito boa a experiência. Se eu tivesse que colocar numa escala de realização, ali eu acredito que eu teria me realizado como professor. Então, foi uma turma, não foi nenhum título. Foi algo que deu certo, eu consegui fazer com que eles pensassem. Isso foi muito realizador.

Percebe-se que o docente do ensino superior desenvolve sua atividade profissional em toda a complexidade que dela é exigido. No entanto é preciso demonstrar que o mesmo não acontece com todos os professores em sua profissão docente.

Quanto à docência eu ando decepcionado, não sei se com os alunos, com o interesse dos alunos ou da forma como eles estão sendo orientados. Eles, quando chegam à minha mão no terceiro ano, já vêm com uma pré-concepção da medicina veterinária. Eu estou um pouco decepcionado com a docência, com a didática. Eu não estou me enquadrando direito, eu sinto isso e não sei como mudar.

Um enquadramento pode significar aceitar a situação presente sobre o interesse do aluno. No relato acima o professor questiona se ele é o responsável ou a situação vigente. Bauman (2010, p. 43) nos diz que: “Em todas as épocas, o conhecimento foi avaliado com base em sua capacidade de representar fielmente o mundo. Mas como fazer quando o mundo muda de uma forma que desafia constantemente a verdade do saber existente, pegando de surpresa até os mais bem informados?”.

Mudanças que colocam a função docente num processo de entendimento sobre a profissão diante dos novos contextos que lhe são imputados com exigências em relação à produtividade científica e a formação profissional dos alunos. Trabalhar a docência na busca de interações de suas práticas educativas e o ‘ser professor’, que mesmo no ensino tradicional, deve romper com dogmatismos e passar a ver possibilidades de respostas dos atuais contextos ressignificando suas atividades docentes. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

As interações da prática educativa e do agir por meio da docência, evidenciam a relação entre prática e ação (SACRISTAN apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) revelando que as práticas são as formas de educar que cada docente desenvolve e a ação reflete valores e formas de pensar; ambas se imbricam dentro da comunidade universitária.

Diante do exposto, percebe-se que as práticas docentes são institucionalizadas, por regras que definem e determinam papéis e posições, assegurando posições, continuidades, regulações, previsões e interpretações de conduta, rotinas rígidas. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

São as práticas institucionalizadas que reproduzem modelos pedagógicos orientadas pelas formas como os sujeitos interpretam a realidade objetiva do que desejam alcançar para a formação dos alunos. Algumas falas demonstram um enfoque prático-artesanal (tradicional), no qual sua finalidade é transmissão de conhecimentos para habilitar os alunos, noutras o enfoque academicista, cuja finalidade é transmissão de conhecimentos produzidos pelas pesquisas científicas. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Também é percebido que sentem no exercício da sua docência as influências sociais, políticas e culturais determinando suas práticas.

Se um docente que durante anos fez extensão, que melhorou a comunidade, que ele fez isso, que ele fez aquilo, o valor disso é muito pequeno, então para arrematar, eu acredito que se deveria dar a verdadeira importância para os três, para o tripé da universidade, e não como hoje está sendo feito, somente para a pesquisa.

As influências são determinantes nos processos de institucionalização que ocorre no espaço acadêmico. Os professores determinam suas práticas perante o que a instituição espera deles, como participantes da instituição respondem sem refletir sua docência universitária, pois

vivem a crença de uma verdade ideologicamente posta como certeza em sua prática pedagógica. As ideologias presentes versam comportamentos de adequação ao capitalismo presente na instituição, como verbalizados e sentidos pelos professores no seu desempenho acadêmico, imobilizado pelo escrutínio de seus pares, limita-se a desenvolver suas práticas mediante as possibilidades de articular o ensino, a pesquisa e a extensão mesmo impelidos pela dinâmica imposta da produção científica.

Não tem união. Enquanto a universidade como um todo priorizar esses aspectos competitivos você não vai ter..., tudo cai, tudo cai por água abaixo. Porque daí docente vai querer ser pesquisador com bolsa XY, CNPQ, o outro vai querer ter maior linha de fomento, aí você cria as desavenças. Então... eu acreditaria muito mais, daí não é experiência pregressa, aí eu acreditaria muito mais num ambiente se ele não fosse, se não fosse exigida tanta competição do docente como é pedida. Uns respondem outros não, mas mesmo assim a universidade seja um dos melhores locais para trabalhar, mas a convivência... não é fácil, não é simples.

Então são aqueles trabalhos volumosos que você acaba dizendo: 'Meu Deus... espaço nenhum vai publicar.' E quando você vai tirar partes dele, ele fica de 'perna quebrada' e complica principalmente porque a gente não se posiciona para fazer determinada pesquisa. Mas porque você faz aquilo? Porque aquele dinheiro que você capta ele tem que servir para tudo isso, certo? E conseqüentemente você tem que se atentar a achar um monte de resposta, não verdadeiras, ou pelo menos uma que seja confiável e que te dê satisfação.

Os professores se apercebem que estão dentro de um processo que é visto no modelo de universidade capitalista emergente, respondendo simplesmente a sua função docente por meio de trabalhos científicos e submissão a interesses corporativistas que se apropriam dos conhecimentos.

Eu vejo dessa forma meu desenvolvimento, então, passados dez anos, quinze anos de atividade profissional-docente, a evolução se transformou rapidamente, se dirigiu rapidamente, ao foco, a diretriz de desenvolvimento em pesquisa e a cobrança, sem dúvida, até hoje é que crescamos em pesquisa, que é o que permite a visibilidade da universidade, ela deixa por vezes de avaliar seus egressos na sua função profissional e social e avalia seu corpo, sua estrutura institucional na forma de divulgação científica internacional.

A política universitária, é de estar completamente influenciado pela questão da pesquisa, se tem que publicar, tem que publicar. Hoje, essa política me influencia a ponto de questionar, se o meu trabalho é, na graduação, ou mesmo, com a extensão, se vale à pena, porque a valorização é tão grande e a cobrança é tão forte em relação à pesquisa que a gente muitas vezes deixa a desejar, na área de graduação e nessa área de extensão, como eu disse anteriormente, é muito difícil você atender as três áreas com excelência.

As influências determinam comportamentos que revelam um mal-estar, entretanto respondendo ideologicamente acreditam ser essa a função docente apesar de terem colocado o ensino como essencial em suas atividades docentes nas figuras apresentadas.

Hoje, a Reitoria [...] associada aos órgãos de fomento cobram pesquisa. Então como é que a gente sobrevive aqui dentro? De verbas, particularmente da FAPESP, que financia pesquisas. Então hoje, por força das circunstâncias, nos cobram muita pesquisa, além de qualis tem que ter impacto, a cobrança é assim: dentro do triênio, você precisa desenvolver tantos pontos, porque senão você vai ser cobrado e vai ter que dar conta disso. Exatamente, o contrário do que acontecia lá atrás. A gente se preocupava muito com a extensão e quase nada com a pesquisa, ou pelo menos não enxergava isso. E depois a coisa foi mudando gradativamente, houve um equilíbrio e eu acho que hoje está exagerando, então está se dando mais importância para a pesquisa e fatalmente, em função dessa cobrança toda, quem é que sofre de imediato: é a graduação. A graduação fica pra trás. Por quê? Porque onde é que você consegue verba? É na pós-graduação. Então, diretamente na pós-graduação com verbas do CNPQ e outros órgãos de financiamento, particularmente da FAPESP. Em função dessa cobrança forte, a gente acaba relegando ao segundo plano a graduação, a gente dá mais enfoque pra pós-graduação porque é onde você consegue pesquisa. Você tem os seus orientados e tira de lá as suas publicações. Anteriormente, gente trabalhava, trabalhava, trabalhava e não se preocupava muito com pesquisar porque não éramos cobrados. Hoje, a UNESP é muito grande, a verba é restrita e onde é que você vai procurar dinheiro? Nos órgãos de financiamento, FAPESP, por exemplo. Então a pesquisa está em super alta e em detrimento, eu acho, da graduação.

O que se apresenta no relato anterior e no próximo é a incerteza de como agir e proceder, a maleabilidade, a flexibilidade presente sem questionamentos entre a produção e a recepção do que faz por meio de sua função docente.

Determinadas ações em determinados governos em que a gente tem mais auxílio ou tem menos auxílio financeiro, então a gente também muda o rumo dos nossos trabalhos.

Entre os gráficos com os dados apresentados e os trechos de entrevistas selecionados, a pesquisa como representação demonstra a influência e seu poder sobre a consciência dos indivíduos. Encontramos em Moscovici (2003, p. 41) como as representações se fortalecem no grupo:

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas, contudo elas adquirem uma vida própria, circulam, encontram-se, atraem-se, repelem-se e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.

Todos os discursos nos chamaram a atenção devido ao sentimento e as intenções que se manifestaram nas palavras, frases e discursos. Moscovici (2003, p. 216) descreve que:

Representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusa, pois não há outros meios, com exceção do discurso e dos sentidos que ele contém, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar a tais coisas.

As interações são processos que constroem mentalidades ou crenças que influenciam comportamentos. Portanto da evocação de alguns professores evidenciou-se a vontade de superar as condições existentes.

A gente tá quase chegando a reconhecer de que se nós não trabalharmos em equipe, também nós não vamos chegar a lugar nenhum, em todas as esferas...

Esse reconhecimento demonstra a insatisfação vivenciada dentro da instituição, as condutas que são exigidas determinam condicionamentos. Segundo Berger e Luckmann (2011, p. 87):

As instituições devem pretender e de fato pretendem ter autoridade sobre o indivíduo, independentemente das significações subjetivas que esse possa atribuir a qualquer situação particular. A prioridade das definições institucionais das situações deve ser coerentemente preservada das tentações individuais de redefinição. As crianças devem “aprender a comportar-se” e, uma vez que tenham aprendido, precisam ser “mantidas na linha”. O mesmo se dá naturalmente com os adultos. Quanto mais a conduta institucionalizada tanto mais se torna predizível e controlada. Se a socialização das instituições foi eficiente, é possível aplicar medidas coercitivas econômicas e seletivamente. [...] Ao nível das significações, quanto mais a conduta é julgada certa e natural, tanto mais se restringirão as possíveis alternativas dos “programas” institucionais, sendo cada vez mais predizível e controlada a conduta.

Logo relembramos Berger e Luckmann (2011, p. 78) em “dizer que um segmento da atividade humana foi institucionalizado já é dizer que este segmento da atividade humana foi submetido ao controle social”.

A institucionalização é necessária em qualquer sociedade, ela permite a existência do hábito, que por sua vez direciona as atividades do homem, permitindo-se com isso poder avançar, mas as mesmas condições que ela permite, pode individualizar. Como processo permanente nos mundos sociais sempre existirá formas de agir um sobre o outro com e por regras. (BERGER; LUCKMANN, 2011).

Logo os processos educacionais trazem incorporados em suas mediações as regras e os comportamentos, legitimando ou atribuindo novas interpretações da realidade na coletividade.

Precisamos, porém reavaliar as condutas que reificam, dentro das instituições, e que impedem os diálogos consensuais. Moscovici (2003, p. 50) expõe nesse sentido que:

No universo reificado a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade.

Em um universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício. Dessa maneira, presume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias.

Dessa forma, não é a recusa de um universo e a aceitação de outro, mas trabalhar as memórias de ambos nas atitudes institucionais. Confrontar os sujeitos institucionais, formar pares, posicionar-se são formas que o professor encontrará na conversação como um instrumento a restauração do diálogo que permeia sua atividade docente.

Tomar decisões sobre as ações docentes em equipe é posicionar-se, deixar conhecer profissionalmente, substituir formas inicialmente pensadas por outras, definidas pelo coletivo. Exige flexibilidade para atuar e alterar formas de ação. Exige saber ouvir, ponderar, decidir. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 193).

Ressalta-se que reconhecer a necessidade dos vínculos humanos, do diálogo é a alteridade, presente nos discursos ao entoar trombetas que pode derrubar muros; muros que aprisionam, encarceram professores por certezas que os colocam simplesmente como passadores de informação. Ser professor, viver a docência no ensino superior é, sobretudo alimentar o conhecimento. E isso é um poder.

Um poder que cada professor deve exercitar em sua docência para emancipação dos indivíduos, transformando e realizando vidas que atuem no mundo e que entrem os sons apreendidos.

Desse trabalho de busca intensa das representações dos docentes, a sensação da continuidade das discontinuidades presentes nos discursos ouvidos, e ouvir o “pensar feito em voz alta” (MOSCOVICI, 2003) no qual a cumplicidade e a complexidade das relações interpessoais presentes na FMVZ, sinteticamente, deve haver revoluções humanas, necessárias de tempos em tempos.

4.3 As Representações Sociais – Emersão Das Rupturas e Protagonismos da Docência no Atual Contexto Universitário

Evidenciar as representações sociais como instrumento de análise das entrevistas e questionários dos professores do curso de Medicina Veterinária, transformou-se num desafio no

que se refere a compreender o núcleo central (NC) das representações docentes em relação à sua função docência universitária.

As análises das Figuras demonstraram significativamente a importância do ENSINO e a ARTICULAÇÃO ENSINO-PESQUISA na atividade docente dentro da universidade. Confirmado pela literatura, os contextos históricos, sociais e culturais, depreendem a importância desses como componentes nucleares da existência da universidade, perseverando o modelo de universidade humboldtiano.

O ensino esteve presente como escolha dos docentes (Figura 4 e 5) dentro da ordem de importância das articulações. Dentre as articulações a escolha igualitária (Figura 4) das opções demonstrou o universo que deve compreender a instituição universitária, principalmente, no ocidente, o modelo de universidade pública de pesquisa, na qual as adoções e adaptações se organizam em torno da produção e difusão do conhecimento, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão. (FISCHMAN, 2008).

Decorrente dessa representação (Figura 4) se pôde denotar que para além de ser uma representação social é também uma representação cultural, permeada pelo *habitus* de Bourdieu, como memória coletiva. Entretanto, não sendo a representação cultural o objeto maior dessa investigação optou-se por delimitar o enfoque na análise das representações sociais, que se justifica por meio da compreensão de que as funções docentes resultam dos processos de comunicação que sempre são reincorporadas pelos grupos sociais.

A definição da escolha da articulação ENSINO-PESQUISA como mais um elemento no núcleo central (NC) deu-se pela presença da pesquisa como atividade essencial dentro da universidade, tanto nas entrevistas quanto nas Figuras, situada após o ensino, o que permitiu identificá-la como outro componente do núcleo central. Essa classificação para o núcleo central justifica-se, ainda, pelas mudanças decorrentes dos processos sociais, econômicos e culturais que têm influenciado a função docente. Além disso, a análise revelou que a recorrente vinculação que é feita da atividade de pesquisa ao ensino é marcada pela ambiguidade, o que se explica pela orientação oficial que acompanhou a criação da pós-graduação no Brasil; de que na pós-graduação se produz o conhecimento, a graduação é consumidora desse conhecimento para articulá-la à sua formação profissional. (PAOLI, 1985).

Especificamente em nosso país as mudanças mais significativas ocorreram com a reforma universitária de 68, quando o deslocamento da função da universidade acabou por colocá-la como responsável pela formação profissional e compromisso para o desenvolvimento da Nação. (SGUISSARDI, 1993).

A partir desse processo a formação acadêmica passou a ser vista como produto, portanto mercadoria, algo que se tornou mais fortemente presente na década de noventa, quando sob orientação neoliberal o ensino superior passou por reformas que a conduziram a se estruturar como organização e não mais como instituição social. Uma visão capitalista levada ao extremo sob um formato de capitalismo universitário (GREGO, 2007) e ou capitalismo acadêmico. (PARASKEVA, 2009).

Essas influências, fortemente articuladas pelos interesses do mercado, instituíram-se dentro da universidade, articulando ideologicamente a função docente sob os auspícios de produtividade, e ocupa atualmente um espaço privilegiado e de reconhecimento no interior da universidade, o que a afasta dos princípios da universidade clássica.

Características que foram influenciando as representações sociais tanto no que se refere aos pensamentos convergentes e ou divergentes do ideário que sustentou a criação das universidades de pesquisa e que foram sofrendo adaptações e transformação pelos processos subjetivos e, em especial nos processos intersubjetivos em que princípios e idéias foram se objetivando na ação de compartilhamento e comunicação sobre o significado da função docente dentro da universidade.

Pela análise das falas e posicionamentos dos docentes, em que se buscou respeitar a historicidade da superposição de princípios e missões vivenciados na academia é que foram definidos dois núcleos centrais (NC), o Ensino e a articulação Ensino-Pesquisa, foi possível apreender como as representações sociais atuam como forças socialmente construídas por meio de discursos públicos, nos grupos que agem e interagem dentro da universidade. Tanto o ensino quanto a articulação ensino-pesquisa são núcleos centrais, pois na ancoragem se estabelecem os discursos de regulação de comportamentos e das estruturas sociais que justificam a existência e importância da universidade e por outro lado são objetivadas como forma de tornar visível, portanto compreensível aquilo que depende da sua atividade docente e missão social.

Em relação ao núcleo periférico (NP), buscou-se ancorar palavras que se constituíram como de relevância para sua manutenção, extraídas, no processo de análise, dos trechos das entrevistas e dos questionários dentre as que se apresentavam mais recorrentes e fidedignas em relação à docência.

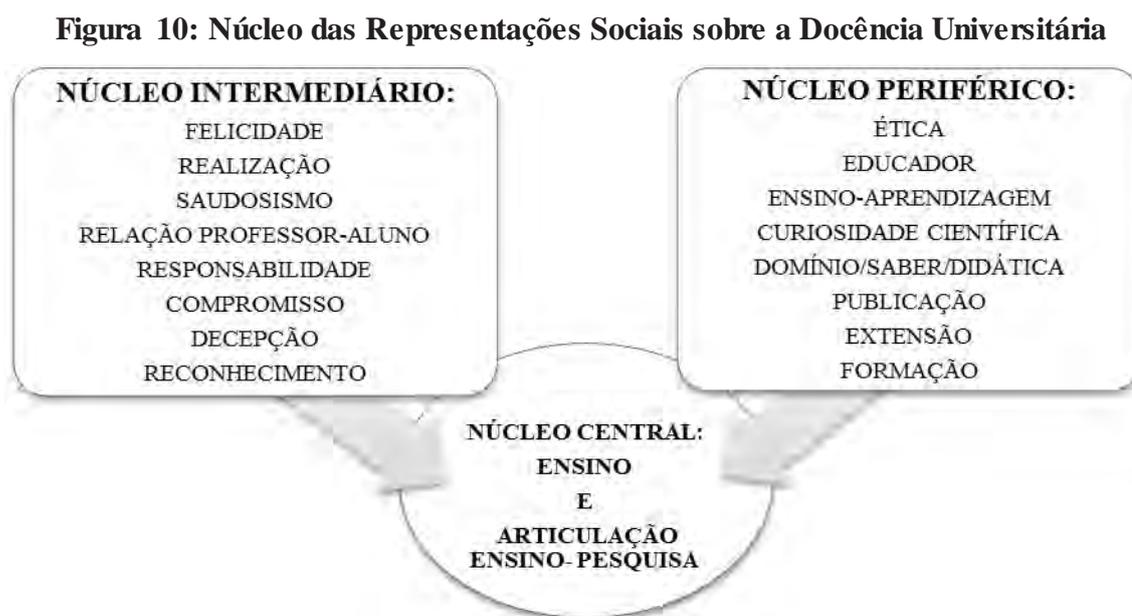
As palavras selecionadas foram divididas como núcleo periférico (NP) e núcleo intermediário (NI). Essa escolha foi embasada no referencial de Abric (2000), na qual o núcleo periférico é determinado pelas experiências cotidianas, complementando e mantendo o núcleo central. Entretanto a escolha de um núcleo intermediário, apesar de ser também periférico, justifica-se pela possibilidade das integrações e das ancoragens que podem transformar e

modificar o núcleo central como também unir elos por meio das intersubjetividades que possibilitam objetivações sobre a compreensão da docência em seus componentes de ensino e de articulação ensino-pesquisa.

As palavras selecionadas para o núcleo intermediário (NI) foram as seguintes: felicidade, realização, reconhecimento, saudosismo, relação professor-aluno, decepção, responsabilidade e compromisso. São palavras que permitem a transformação progressiva da representação, atenuando as efetivações das representações sociais; foi percebida a associação deliberada dessas ao componente ENSINO do núcleo central relacionado.

As palavras do núcleo periférico (NP) selecionadas foram: ética, educador, ensino-aprendizagem, curiosidade científica, domínio/saber/didática, publicação, extensão, formação. Estas palavras constituem ancoragens para os processos das representações do núcleo central e permitem transformações do tipo resistente e ou do tipo brutal. As transformações resistentes objetivam práticas e dinâmicas num nível que justifica o reconhecimento de novas práticas, mesmo sendo contraditórias são evitados os questionamentos do núcleo central. Já as transformações brutais permitem o ataque direto ao núcleo central, provocando a alteração direta do núcleo central, portanto da representação social.

Na Figura 10, estão representados o núcleo intermediário (NI) e o núcleo periférico (NP), em interação com o núcleo central (NC), permitindo melhor visualização do universo conceitual e simbólico que atua sobre o núcleo central.



Fonte: Elaboração própria - relatos dos docentes do curso de medicina veterinária (2011).

A Figura 10 permite compreender dinâmicas que determinam as interações e retroações das representações sociais sobre o ensino e sobre o ensino-pesquisa do curso de medicina veterinária. A qualificação das falas, realizadas por meio das entrevistas e dos questionários, permitiu perceber as mudanças que os docentes vêm fazendo em sua trajetória docente, que mesmo sob influências de suas representações sociais sobre suas práticas, decorrentes de suas ancoragens e objetivações, determinam entre o que se pensa e o que se faz nas suas atividades docentes.

As representações são efetivadas e concretizadas nas práticas que realimentam o pensar, portanto permitem a fabricação e a transformação das próprias representações sociais por meio dos núcleos periféricos. O que se percebe por meio das falas dos professores é que sendo importante o ensino-pesquisa (NC) eles podem realizar sua atividade docente permeados pela curiosidade científica, pela ética, pela publicação (NP) e compromisso (NI); da mesma forma o ensino (NC) é realizado com ética, formando profissionais (NP) por meio da felicidade e da relação professor e aluno (NI). A articulação ensino-pesquisa é percebida na transmissão do conhecimento produzido e publicado ao aluno, o que enriqueceria sua formação profissional, na formação dos alunos para tornarem-se pesquisadores de sua própria prática profissional bem como na orientação de (alguns) alunos em iniciação científica e mesmo na captação de recursos com a produção de pesquisas que possibilitariam a aquisição de equipamentos de última geração que contribuiriam para qualificação do treinamento desses alunos.

Utilizando de forma exemplar as inúmeras articulações possíveis entre os núcleos, que se complementam e se analisando as falas e posicionamentos dos docentes, tendo como referência o contexto histórico em que são produzidas, pode-se perceber como as representações sociais, tanto em nível individual como coletivo se justificam e/ou se contrapõem. O que realmente torna-se significativo é que as determinações das representações sociais nunca são fixas, pois dependem de fatores contingentes e das interpretações que lhe são atribuídas, sofrendo adaptações e transformações na dependência do significado histórico dado aos fatores que lhes servem de ancoragem.

Dessa forma, as determinações não são forçadas a serem realizadas, elas se efetivam na medida em que se justificam os núcleos periféricos, ou re-citando: “Podemos dizer que o que as pessoas pensam determina como elas pensam.” (MOSCOVICI, 2003).

Se as práticas influenciam o pensar, esse mesmo pensar pode alterar e provocar mudanças nas representações sociais. Pode-se perceber que muitos docentes buscam transformar suas atividades docentes, modificando a própria visão de mundo, ao modificar suas práticas pedagógicas. Entretanto as articulações dos núcleos podem imobilizar a ação docente. Se o

ensino (NC) se articular com decepção (NI) e ensino-aprendizagem (NP), podendo levar a uma transformação do tipo brutal, ou seja, rompendo e atacando o núcleo central. Modificando a estrutura do núcleo central. Assim, a valoração excessiva da pesquisa, indicador que assume peso relevante na avaliação docente, emerge nas representações dos docentes como ameaça à integridade do núcleo central, pelo poder que sentem ter a pesquisa de deslocar o ensino do núcleo central da docência.

Coloca-se em disputa a necessidade de olhar as representações como um instrumento mobilizador para a evolução dos formatos de realidade que são impostos ideologicamente na função docente dentro da universidade. A compreensão das representações sociais de um determinado grupo, nesse caso do curso de medicina veterinária, permite estabelecer as identidades que se estabeleceram sob as influências dos modelos de universidade no atual contexto social, político e econômico.

Os relatos dos professores evidenciados pelas palavras de maior solidez nos núcleos periféricos demonstram a disponibilidade por mudanças em suas atividades docentes. Se existe o desejo da mudança, elas podem ser realizadas, entretanto a tarefa mais árdua não está em fazer, mas na explicação e justificação das mudanças. (ROUQUETTE, 2000).

As mudanças são sentidas no tecido universitário. As escolhas realizadas pelos docentes expressam em seu núcleo periférico palavras que se referem à 'publicação' e 'formação' decorrentes dos modelos de universidade do capital emergente que ancoraram essas percepções. Tais percepções, dentro de um núcleo periférico, podem se transformar em núcleos centrais.

Essas transformações vêm sendo objetivadas e ancoradas em decorrência, muitas vezes, dos processos de assimilação do senso-comum sobre a função docente, na qual suas atribuições se justapõem entre a formação profissional, a produção de pesquisa e atualmente nas mudanças paradigmáticas que exigem um novo professor no ensino da graduação, portanto num redirecionamento da sua função docente dentro da universidade.

Nesse processo, os componentes ensino e articulação ensino-pesquisa do núcleo central são as principais atividades que os professores entrevistados do Curso de Medicina Veterinária da FMVZ exercem em suas atividades docentes. Todavia as mudanças em nível mundial sobre o ensino superior exigem além da formação profissional, uma formação política e atuante, eivada de qualidade humana. Percebe-se que os docentes entrevistados mantêm características do ser professor do início da universidade, talvez pela memória coletiva, o fato é que novos ordenamentos do núcleo intermediário se interrelacionam com o núcleo periférico, orientando para novas representações e práticas.

As representações sociais sobre a função docente identificadas permitem “ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade por meio de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo de se adaptar e encontrar um lugar nessa realidade” (ABRIC, 2000). Tornam-se assim referência para compreender e comunicar as realidades e identidades de um grupo.

A questão é que as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais vivenciadas na sociedade têm exigido um posicionamento da universidade, no entanto, o que se percebeu foi que as representações sociais dos docentes do curso de medicina veterinária têm seu núcleo central baseado nos princípios da universidade humboldtiana, o que demonstra que as representações se transformam lentamente. Doravante a influência dos modelos de universidade que colocaram os docentes do ensino superior sob a égide do produtivismo e os novos contextos paradigmáticos da aceleração ocasionada pela revolução tecnológica e informática, pode também mudar o núcleo das representações sociais rapidamente.

O que precisa se destacar é que o ensino é a mola propulsora para o enfrentamento das mudanças em curso e que não podem ser perdidas nesse processo, portanto as representações surgem e transparentes elas apresentam a importância da busca dos universos reificados e consensuais buscando a revitalização da universidade a ressignificando como instituição social e não como organização social sob a ótica neoliberal. (CHAUÍ, 2003).

Precisam-se realizar mudanças em diacronia e em sincronia (ROUQUETTE, 2000), por meio da compreensão da dinamicidade das representações sociais advindas dos docentes do Curso de Medicina Veterinária, promover mudanças em diacronia é um processo de saber como as mudanças podem se realizar transformando as visões de mundo entre o estabelecido e o que pode ser mudado nas trajetórias da universidade e por outro lado em sincronia entre os professores, compreendendo os processos individuais de cada um, mas ao mesmo tempo em equilíbrio na construção das coletividades, principalmente, porque compartilham de um núcleo central, o ensino e o ensino-pesquisa como representações sociais. As representações sociais são como um caleidoscópio, lembrando Calvino (2003, p. 165):

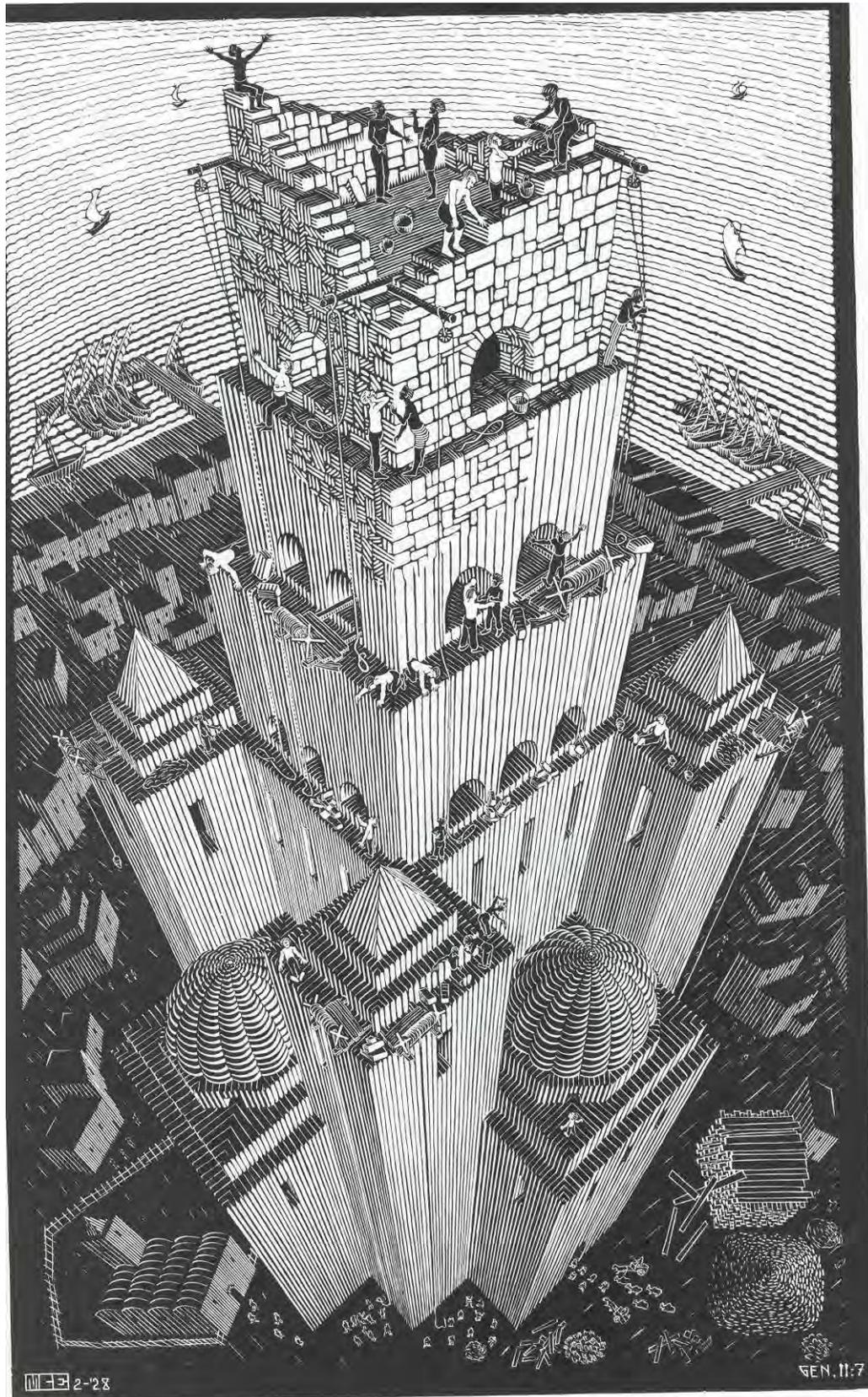
Tão logo levo um caleidoscópio ao olho, sinto que minha mente, ao ver os fragmentos de cores e linhas heterogêneas agruparem-se e comporem figuras regulares, encontra imediatamente o procedimento a ser seguido – mesmo que seja apenas a revelação peremptória e lábil de uma construção rigorosa que se desfaz à menor batida de unha nas paredes do tubo, para ser substituída por outra em que os mesmos elementos convergem num conjunto diferente.

São as representações sociais que podem permitir provocar rupturas e protagonismos dentro da universidade, destituindo a quimera pelas composições coloridas que existem nos agrupamentos, pois:

O homem é biologicamente predestinado a construir e habitar um mundo com os outros. Esse mundo torna-se para ele a realidade dominante e definitiva. Seus limites são estabelecidos pela natureza, mas, uma vez construído, este mundo atua de retorno sobre a natureza. Na dialética entre a natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma. Nessa mesma dialética o homem produz a realidade e com isso se produz a si mesmo. (BERGER; LUCKMANN, 2011).

Consciente da função docente dentro da universidade o professor poderá garantir a sua autonomia e liberdade acadêmica, reconhecendo que os contextos sociais que enfrenta hoje e que revelam suas representações sociais, podem transformar as relações com o conhecimento e com as pessoas que dela se utilizam. É sentir que a tomada de consciência por meio de sua atividade docente que é o ensino e o ensino-pesquisa seja a força libertadora da reflexão. *Mutatis mutandi*.

Figura 17: Tower of Babel - 1928



Fonte: ESCHER, M. C., 2004

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial desse estudo foi entender quais elementos significados e articulações eram realizados nas práticas pedagógicas dos professores do ensino superior no sentido de auxiliar o desempenho deles na relação do ensino-aprendizagem e na relação entre professor-aluno. Demandas que inicialmente sugeriam propostas por meio de metodologias inovadoras e novos olhares que prometiam rupturas e protagonismos na atuação do professor universitário.

O decorrer das leituras e a busca por compreender as representações sociais que orientam valores, falas e comportamentos sobre o ensino na universidade nos impuseram a investigar a história e os contextos no qual o docente do ensino superior se encontra. Sendo a universidade o seu *locus*, tornou-se imprescindível averiguar os ideários que assentes nos modelos de universidade se constituem nas intersubjetividades que os docentes objetivam em suas práticas pedagógicas.

Ao se delinear os objetivos iniciais, houve a suposição de que o desenvolvimento desse estudo seria linear, entretanto, as leituras revelaram a complexidade que é a Universidade. Sendo o *locus* no qual os docentes universitários desenvolvem sua função, as disjunções que se expressam e reforçam comportamentos foram sendo percebidas e confirmadas com autores que previam um mal-estar que acometeria a universidade muito antes de ser assimilado. Um mal-estar que é sentido por muitos que atuam no espaço acadêmico, principalmente, na relação primordial e essencial da continuidade e existência da universidade que se apresenta na relação do ensino e aprendizagem em que se encontra o professor e o aluno, na comunicação entre a informação e o conhecimento, tem como objetivo transformar a realidade social.

Clarificar e determinar o mal-estar na universidade é buscar a quimera, ou as quimeras que geraram desconfortos nos educadores. Entendida aqui com o seu significado perturbador e mitológico, um monstro fantástico que é visto como algo ilusório, da imaginação. Sendo imaginação, esse monstro pode passar despercebido, pois é sonho e sendo sonho é irreal, não sendo real não há necessidade de compreendê-lo.

Propusemos-nos a compreender as representações sociais no sentido de analisar se a docência universitária tem conseguido fazer a própria crítica da crise em que vivência pelos novos formatos de universidade, exigências e atribuições dadas aos docentes, promovendo os desequilíbrios e equilíbrios entre as rupturas e protagonismos necessários para a criticidade e a criatividade para o enfrentamento de suas quimeras.

Foram enfatizados os aspectos relacionados às percepções sobre a atividade docente na universidade, mais especificamente, no Curso de Medicina Veterinária da UNESP de Botucatu, no qual os docentes manifestaram pelas falas como desenvolviam suas práticas. Os questionamentos iniciais foram sendo dirimidos ao compreender que as representações sociais auxiliavam nas percepções que norteiam as ações e os pensamentos realizados pelos professores em suas atividades-fins da universidade.

No primeiro momento, nas entrevistas realizadas pode-se perceber que as falas tinham aspectos positivos e negativos sobre o exercício de suas atividades docentes, confirmando as questões que direcionaram esse estudo e no qual deveria ser identificado. No segundo momento, os dados obtidos pelo questionário de evocação e semiprojetivo nos revelaram as formas em que os professores vivenciam e dão sentido aos processos do desenvolvimento de suas atividades. Pode-se considerar que a abordagem utilizada possibilitou compreender as instigantes situações em que o atual contexto educativo implica olhar como os conhecimentos são apreendidos, partindo do pressuposto de que a revolução tecnológica e informática têm limitado os diálogos e desafia a todo instante o saber consolidado que anteriormente era a primazia da docência.

Durante esse processo foi possível compreender, pelas falas dos professores e pelos autores que circundaram o estudo sobre as práticas docentes, a influência das novas orientações políticas, econômicas e sociais que levaram a individualização dos novos formatos de profissionalização das atividades docentes. Alguns professores relataram como vivenciam esses novos formatos demonstrando ora a tristeza, ora a alegria ao realizar a sua função.

Também foi demonstrado como as relações ocupam lugares importantes na vida desses professores. Constatou-se que a docência está estritamente ligada ao ideário dos primórdios da universidade. Na tangência dessa aproximação, percebeu-se que o espaço idealizado pelos docentes é onde se realiza a conversação; a conversação realizada na comunicação entre professores e alunos, entre professores e professores, alunos e alunos, alimentando os núcleos periféricos que se comunicam continuamente com os núcleos centrais de ensino e o ensino-pesquisa e como as representações sociais identificadas nos docentes do curso de medicina veterinária que se envolveram nesse estudo.

Conseguiu-se identificar as representações sociais que o docente tem sobre o seu papel social como docente de um curso de medicina veterinária, visto que o ensino e a articulação do ensino-pesquisa são os núcleos centrais, constatou-se por meio das falas que os professores têm realizado o seu papel social ao desenvolver suas atividades-fins realizando oficinas, seminários e discussões sobre a pertinência do curso de medicina veterinária no contexto global dos futuros profissionais ensejados pelas orientações da LBD, das Diretrizes Curriculares Nacionais e do

PDI da UNESP. Da mesma forma, os professores têm participado de oficinas pedagógicas, cursos de formação docente e a manutenção de uma assessoria pedagógica na instituição como meio auxiliar de transformar a realidade social do atual contexto da universidade.

As representações sociais que permeiam a ação pedagógica do docente universitário estão presentes no núcleo periférico e intermediário, que se comunicam com o núcleo central. Não se pode definir que o núcleo central esteja ameaçado, entretanto a palavra publicação nos relatos dos professores aparece com um sentido e significado que merecerá aprofundamento, sob o olhar das representações sociais que demonstra a proximidade e mudanças possíveis entre os núcleos.

A aproximação com as representações sociais dos professores da medicina veterinária estão profundamente arraigadas na missão de universidade da UNESP que é gerar, difundir e fomentar o conhecimento, contribuindo para a superação de desigualdades. As representações sociais desses professores apontam o compromisso de sua missão dentro da universidade por meio de sua função docente.

Certamente, todas essas aproximações revelaram que os docentes investigados vivem sua prática pedagógica por meio de rupturas e protagonismos que são respaldados por suas representações sociais, consistentes, que permeia a vida e a função docente, dando sentido e significados ao seu trabalho na universidade. Dessa maneira, intensifica-se compreender que as representações sociais podem mudar, pois a realidade é sempre rerepresentada pelos indivíduos que constituem um grupo e na comunicação entre os pares e ímpares os valores, a história e a influência dos contextos sociais e ideológicos podem transformar o que no momento é a certeza de que o ensino e a articulação do ensino-pesquisa é a atividade essencial vivenciada pelos docentes do Curso de Medicina Veterinária da UNESP de Botucatu.

A torre de Marfim é a imagem da universidade que se perpetuou durante muito tempo na sociedade, o aprofundamento do saber distanciou pensamentos e os conhecimentos que precisam ser ressignificados dentro do espaço acadêmico. Entretanto, escolhemos aqui gravuras do artista Escher, que desde o início foram escolhidas intencionalmente. Especificamente a obra inicial se apresenta uma gravura onde estão desenhos de muitas borboletas, com formatos diferentes e ocupando os espaços sem nenhuma se sobrepor às outras, encaixando-se como num caleidoscópio, assim também se deseja que a universidade e seus professores possam transmutar a imagem da torre de Marfim e pensar na imagem da Torre de Babel (ESCHER, 1928), como uma nova torre, apresentada em nossas considerações finais.

Uma torre que se presume foi sendo construída para alcançar o céu e em sua construção foram se confundindo línguas, surgindo outras, novas como também se originaram diferentes raças da espécie humana, representadas na imagem por trabalhadores de peles na cor branca e

negra. A imagem transmite um momento de imobilidade, na qual aparentemente as pessoas deixaram de se conversar, entretanto também pode nos transmitir o momento de reflexão, necessária para a continuidade de uma construção que permita ser um espaço no qual se possa realmente compreender e figurar a docência universitária por meio das representações sociais dos docentes, na qual o ensino e a pesquisa transformem a vida de muitos.

As representações sociais, nesse estudo, são como o voo das borboletas que leves desenham traços no ar, assim deve ser a incompletude do homem, que vive a universidade, como apresentado inicialmente. Como na poesia de Manoel de Barros, o voo das borboletas é se permitir ser outros. Esse talvez deva ser o domínio que esses professores revelaram em suas representações. Um domínio no qual o aprender esteja ligado ao ensino e à curiosidade, transformando a missão da universidade nos conhecimentos que devem ser distribuídos e apropriados pela comunidade humana de forma responsável e compromissada. A universidade precisa ressignificar a docência e sua vitalidade.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Tradução de Pedro Humberto Faria Campos. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 307.
- ALMEIDA, F. N. Universidade nova no Brasil. In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA F. N. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009. 138 p.
- ARANOWITZ S. O ensino superior e vida cotidiana. Tradução de Maria Correia. In: PARASKEVA J. M. (Org.). **Capitalismo acadêmico**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 59-79.
- BARNETT, R. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. Tradução de Áurea Dal Bó. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005. 207 p.
- BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. 92 p.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. 145 p.
- BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 280 p.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 260 p.
- BERGER, P. I.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 247 p.
- BERGER, P. I.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 33. ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2011. 239 p.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 10 out. 2011.
- BRAGA, A. M.; GENRO, M. E.; LEITE, D. Universidade futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, D. B. C.; MOROSINI, M. **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 21-37.

BRASIL. Lei no. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso em: 6 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CES n.1, de 18 de fevereiro de 2003. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Medicina Veterinária. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces012003.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2011

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 239 p.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008. 182 p.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2003.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 205 p.

CHAUÍ, M. Universidade pública sob nova perspectiva: conferência de abertura da ANPED. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Calda. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2003. 12 p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2003.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

CUNHA, M. I. As políticas públicas de avaliação e docência: impactos e repercussões. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. v. 1, p. 5-44.

CUNHA, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D. B. C.; MOROSINI, M. **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 79-93.

CUNHA, M. I. C. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005. p. 79-92.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2005. 184 p.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marins, 2005. 118 p.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009. 95 p.

DEMO, P. **Qualidade humana**. Campinas: Armazém do Ipê, 2009. 136 p.

- DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 160 p.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. 431 p.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN; Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.
- DONATO, M. E. Inovações na formação de docentes universitários: A experiência das ciências veterinárias. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 125-144.
- DOTTA, L. T. T. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: Alinea, 2006. 92 p.
- ESCHER, M. C. M. C. **Escher: gravura e desenhos**. Tradução Maria Odete Gonçalves-Koller. Rio de Janeiro: Paisagem, 2004. 96 p.
- ESCOLA ESTADUAL CARDOSO DE ALMEIDA. **História da Faculdade de Medicina de Botucatu**: Faculdade de Medicina de Botucatu, Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia, Faculdade de Ciências Agrônomicas, Instituto de Biociências. Disponível em: <http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=galeria_de_arte.detalle_texto&id_comunidade=0&id_galeria=32&id_arte=1078>. Acesso em 02 de out. de 2011.
- FINE, M.; WEIS, L.; WESEEN, S.; WONG, L. Para quem? pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN; N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 115-139.
- FISCHMAN, G. E. Las universidades públicas en el siglo XXI: grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres. **Universitas Humanística**, Bogotá, n. 66, p. 239-270, jul./dez. 2008.
- FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 21-36.
- FLICK U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164 p.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhet. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 291 p.
- GIBBS, G. **Análise dos dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 198.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

GIROUX H, A. O ensino superior debaixo do cerco. In: PARASKEVA, J. M. (Org.). **Capitalismo acadêmico**. Tradução de Maria Correia. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 37-59.

GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 91-114.

GREGO, S. M. D. Desigualdad de acceso y políticas de acción afirmativa en la educación superior en Brasil. In: HEREDERO, E. S.; BRIS, M. M. **Educación y sociedad global: demandas y aportaciones**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2007, p. 183-202.

GREGO-VEIGA, S. M. **Perspectivas curriculares, participação do aluno e percepção do ambiente universitário**: subsídios à reflexão e avaliação da qualidade do ensino de Ciências Agrônomicas. 1991. 393 p. Tese (Livre-Docência em Educação)-Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 1991.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 80.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 121 p.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 158 p.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 205 p.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 80.

KELLS, H. R. **Self-regulation in higher education: a multi-national perspective on collaborative systems of quality assurance and control**. London: Jessica Kinsley, 1992. 238 p.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN N. K. E LINCOLN Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 431.

LEITE, D. B. C.; MOROSINI, M. **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002. 200 p.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 104 p. (Coleção questões da nossa época, v. 67).

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

- MASETTO, M. **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1998. 112 p.
- MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2. ed. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2005. p. 79-108.
- MELLO, M. T. **A profissão veterinária brasileira no limiar do futuro**. Brasília, DF: Academia Brasileira de Medicina Veterinária e Sociedade Brasileira de Medicina Veterinária, 2010. 192 p.
- MOHRMAN, K.; WANHUA, M. A.; BAKER, D. The research university in transition: the emerging global model. **Higher Education Policy**, London, v. 21, p. 5-27, 2008.
- MOREIRA, A. F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 1-24.
- MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. 307 p.
- MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80 p.
- MOROSINI, M. C. Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento. In: LEITE, B. C.; MOROSINI, M. C. **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 95-124.
- MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. 404 p.
- MULDERRIG, J. Consuming education: a critical discourse analysis of actors in New Labor's education policy. **Journal for Critical Education Policy Studies**, Northampton, v. 1, n. 1, Mar. 2003. Disponível em: <<http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=2>>. Acesso em: 14 jan. 2003.
- NÓVOA, A. (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2007. p. 11-30.
- NUNES, J. A. Teoria crítica, cultura e ciência: o(s) espaço(s) e o(s) conhecimento(s) da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 301-344.
- PAOLI, N. J. Para pensar a universidade e a pós-graduação. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1985. 38 p. (Série debates).
- PARASKEVA, J. M. (Org.). **Capitalismo acadêmico**. Tradução de Maira Correia. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. 266 p.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. 279 p. (Coleção docência em formação).

- RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2006. 86 p. (Coleção questões da nossa época, v.16).
- ROUQUETTE, M. L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 39-46.
- SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. 264 p.
- SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 120 p.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 348 p.
- SANTOS, L. L. C. P. Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, B. C.; MOROSINI, M. C. **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997. p. 125-134.
- SCOTT, J. C. The misión of the university: medieval to postmodern transformation. **The Journal of Higher Education**, Northampton, v. 77, n. 1, p. 1-39, 2006.
- SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2011.
- SGUISSARDI, V. **Universidade, fundação e autoritarismo**: o caso da UFSCar. São Paulo: Estação Liberdade; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993. 262 p.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.
- TÓVOLI E, M. G.; SEGATTO, J. A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Gestão universitária**. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005. 189 p.
- UNESCO. Preamble. In: WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION, 2009, Paris. **The new dynamics of higher education and research for societal change and development...** Paris, 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2009.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia. **Projeto político pedagógico 2006-2011**. Botucatu, 2006. Disponível em: <http://www.fmvz.unesp.br/Graduacao/MedVet/Projeto/projeto_politico_pedagogico.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2011.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia. Interdisciplinaridade: construção de um projeto fundamentado na graduação. **Arquivo de notícias FMVZ**, Botucatu, 2011. Disponível em:

<http://www.fmvz.unesp.br/Noticias/Not_218/int_noticias_218.php>. Acesso em: 30 de set. 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Projeto de Avaliação institucional 2001-2004**. São Paulo: UNESP, Comissão Permanente de Avaliação, 2001. 5 p.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2006. 248 p.

VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. 217 p.

WATERS, L. Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição. Tradução de Luiz Henrique de Araújo Dutra. São Paulo: Editora UNESP, 2006. 95 p.

XAVIER, R. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis. **Revista Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v.14, n. 2, p. 18-47, jul./dez. 2002.

ANEXOS

ANEXO A – CARTA CONVITE

CARTA CONVITE

Botucatu, 24 de janeiro de 2011

Prezado Senhor,

Solicito a vossa senhoria autorização para desenvolver pesquisa relacionada às representações sociais dos professores de ensino superior com vistas de compreensão do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no Curso de Medicina Veterinária – FMVZ- Unesp de Botucatu. O intuito dessa pesquisa será utilizar os dados obtidos no trabalho de dissertação sob o título: Representações sociais: Rupturas e Protagonismos sobre as práticas docentes no Ensino Superior. O objetivo desse trabalho será fornecer posteriormente contribuições para futuras ações pedagógicas para a formação, sob as novas diretrizes, dos profissionais Médicos Veterinários.

O propósito das entrevistas será obter dados qualitativos e apreender como a comunicação é estabelecida no ambiente de ensino superior da FMVZ, observando como desenvolvem o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão por meio de sua prática docente; bem como também entender as formas que os mesmos compreendem e determinam suas atividades orientadas pelas influências sociais, políticas, econômicas e culturais.

As entrevistas serão agendadas e gostaríamos da participação dos docentes para desenvolver essa pesquisa, de forma que o trabalho auxilie nas tomadas de decisão futuras no desenvolvimento de ações que promovam melhorias no ambiente acadêmico. Gostaríamos da participação de ao menos um professor de cada titulação (doutor, livre-docente e titular) dos Departamentos da unidade de ensino supracitada. Os nomes serão preservados e mantidos em anonimato. O sigilo de todas as entrevistas será compromisso do pesquisador.

Acreditamos que a participação dos docentes nesse processo será um dos fatores a serem considerados de relevância sobre as práticas pedagógicas que envolvem a vida acadêmica desse curso.

Contando antecipadamente com vossa colaboração, termino essa exposição e me coloco à disposição para mais esclarecimentos.

Eliana Curvelo Rodrigues

Ilustríssimo Senhor

Prof. Dr. Luiz Carlos Vulcano

DD. Diretor da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia

UNESP – Campus de Botucatu

ANEXO B – ENTREVISTA

1. Fale-me sobre sua profissão – como médico veterinário e docente universitário.
2. Como foi o desenvolvimento de sua atividade (carreira) docente?
3. Que representações sociais influenciam o seu trabalho como professor universitário?
4. Como você se identifica dentro da universidade?
5. Conte-me sobre sua experiência pedagógica ao articular ensino, pesquisa e extensão.
6. Você percebe influências sociais, políticas e econômicas no desenvolvimento de sua ação pedagógica? Como você trabalha diante dessa vivência?
7. Na sua ação pedagógica você articula o ensino, a pesquisa e a extensão? de que forma?
8. O que você considera um ensino de qualidade?
9. Quais atitudes de um aluno você definiria como excelente?
10. Com base nas novas exigências de qualificação profissional e em sua experiência pedagógica como você conduziria a formação do aluno do Curso de Medicina Veterinária?
11. Pensando nesse novo contexto de formação profissional, quais condições deveriam ter para que o professor pudesse desenvolver sua ação pedagógica?
12. Você percebe algumas ações que envolvem inovações do ensino dentro das atividades desenvolvidas na universidade, em especial na FMVZ?
13. Você tem se envolvido em projetos inovadores na FMVZ? Qual a sua percepção sobre essas atividades?
14. Quais mudanças você tem percebido em sua trajetória docente?
15. Fale-me dos melhores momentos de sua trajetória acadêmica vivenciada no ambiente da FMVZ.
16. Que condições (institucionais, políticas e econômicas) existiram que foram fundamentais para viver os melhores momentos?
17. Segundo sua percepção, como o Curso de Medicina Veterinária pode ser melhor do que é?
18. Gostaria de resgatar algo da história da FMVZ que você acredita que poderia melhorar o ambiente acadêmico?

ANEXO C – QUESTIONÁRIO SEMIPROJETIVO

QUESTIONÁRIO

Professor, por favor, continue a frase iniciada abaixo, colocando as suas ideias, escrevendo ao menos dez linhas em cada pergunta:

1. Ser professor de excelência na universidade é

2. Artigo ensino-pesquisa na formação do aluno por meio de

3. Para garantir que o aluno se transforme num profissional competente o professor precisa.

4. Para formar cidadãos críticos e responsáveis o professor precisa

5. Quando ensino, preocupo-me principalmente com

ANEXO D - QUESTIONÁRIO DE EVOÇÕES

QUESTIONÁRIO DE EVOCAÇÕES

COMPLEMENTAR

1. Qual é o seu tempo de serviço?

Por favor, coloque sua resposta aqui:

2. Indique, por ordem de importância, as áreas que considera (ou que tem considerado como) essencial em suas atividades como docente universitário. Por favor, numere cada caixa por ordem de preferência, de 1 a 4.

Ensino

Pesquisa

Extensão

Gestão

Clique nos itens da lista à esquerda em sequência, por ordem de importância, começando com o item a que atribui maior importância (1º lugar) até o de menor importância (5º lugar).

3. Indique, por ordem de importância, as articulações que considera (ou que tem considerado como) essencial em suas atividades como docente universitário. Por favor, numere cada caixa por ordem de preferência, de 1 a 5.

Articulação ensino-pesquisa

Articulação ensino-extensão

Articulação ensino-pesquisa-extensão

Articulação ensino-gestão

Articulação pesquisa-gestão

Clique nos itens da lista à esquerda em sequência, por ordem de importância, começando com o item a que atribui maior importância (1º lugar) até o de menor importância (5º lugar).

4. Quais são as 5 palavras (expressões, ideias, sentimentos) que lhe vem à cabeça quando pensa sobre “ser professor universitário”.

Por favor, coloque sua(s) resposta(s) aqui:

5. Quais são as 5 palavras (expressões, ideias, sentimentos) que lhe vem a cabeça quando pensa sobre “ensino superior”.

Por favor, coloque sua(s) resposta(s) aqui:

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: RUPTURAS E PROTAGONISMOS NAS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR”.

2. Você foi convidado a participar dessa entrevista e sua participação não é obrigatória. Porém é de suma importância sua participação para tentarmos desvendar as práticas pedagógicas vivenciadas pelos docentes do ensino superior no Curso de Medicina Veterinária da FMVZ, Unesp de Botucatu.

Os objetivos deste estudo são:

- Identificar quais representações sociais os docentes têm sobre o papel social como médico veterinário e docente universitário;
- Investigar quais representações sociais permeia a ação pedagógica do docente na Universidade;
- Analisar as práticas pedagógicas, avaliando os diferentes estudos sobre prática docente no ensino superior e as inovações pedagógicas encontradas na literatura especializada;
- Refletir sobre como as inovações são assimiladas pelos professores do curso de Medicina Veterinária da FMVZ, UNESP, Câmpus de Botucatu, em suas práticas pedagógicas e como estas podem fornecer diretrizes gerais de mobilização e construção de propostas para orientar uma formação pedagógica específica da área desses professores.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em responder um questionário com dezoito (18) perguntas na forma de entrevista e posteriormente um questionário complementar para obtenção de dados por meio do software SPHINX.

3. A participação nessa pesquisa não traz complicações legais, podendo talvez mobilizar alguns sentimentos e lembranças, visto a temática tratada. Os procedimentos adotados nessa pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

4. A pesquisa será desenvolvida por meio de livre associação das palavras recorrentes nas entrevistas e referenciada por meio de autores que tratam da mesma problemática. Também será feita a análise da evocação do questionário complementar que obterá dados objetivos para apoio nas entrevistas obtidas. A partir do cruzamento desses dados poderemos ter informações sobre as práticas docentes no ensino superior. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa pelos telefones (14) 3811 6573 ou (14) 9651 6121, com a pesquisadora responsável, Eliana Curvelo ou com a orientadora da pesquisa Profa. Dra. Sonia Maria Duarte Grego do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras– FCL - Unesp de Araraquara.

5. Esclarecemos que a pesquisa será feita por meio de entrevistas na quais os docentes participarão espontaneamente depois de convite divulgado por meio de mala direta aos docentes da instituição. A intenção desse estudo prevê o resultado final disponibilizado na instituição para discussão com a comunidade sobre como os docentes vivenciam seu trabalho dentro da universidade.

6. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

7. Todas as informações coletadas nesse estudo são estritamente confidenciais, os questionários serão identificados com um código e não com seu nome. Somente a pesquisadora (Eliana Curvelo) e a orientadora (Sonia Maria Duarte Grego) terão conhecimento dos dados. As informações serão sigilosas de forma que as entrevistas não apresentem os dados que possam identificar o autor das falas.

8. Ao participar dessa pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que informações sobre questões relativas às práticas docentes vivenciadas no ensino superior do curso de Medicina Veterinária possam suscitar diálogos dentro da comunidade sobre a profissionalização docente. Pretende-se que no futuro esta pesquisa possa contribuir para compreender os processos de trabalho docente ao qual estão submetidos os professores do ensino superior e que possam transformar a realidade e a qualidade de vida dentro da universidade. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar dessa pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

9. Você receberá uma cópia desse termo, no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eliana Curvelo Rodrigues
Rua Quintino Bocaiuva, 1244 – Centro – Botucatu – SP
(14) 3811 6573

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Botucatu, de setembro de 2011.

Assinatura do sujeito da pesquisa ³

ANEXO F – DECLARAÇÃO

DECLARAÇÃO

Declaro ter lido e concordado com o projeto de pesquisa “Representações Sociais: Rupturas e Protagonismos nas Práticas Docentes no Ensino Superior” trabalho de dissertação da assessora pedagógica da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia - FMVZ, com vistas a entender as representações sociais que os docentes dessa unidade têm sobre suas práticas pedagógicas e como elas influenciam o seu agir diante dos novos contextos de ensino e aprendizagem vivenciados nas dimensões de atuação docente da universidade. Essa instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Botucatu, 16 de setembro de 2011

Prof. Dr. Luiz Carlos Vulcano