

CONHECIMENTOS E SABERES DA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE EGRESSOS DO CURSO DE AGRONOMIA

KNOWLEDGE AND WISDOM OF TEACHING IN HIGHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF GRADUATES OF THE AGRONOMY COURSE

Amanda Cechi¹

Marilandi Maria Mascarello Vieira²

Josimar de Aparecido Vieira³

Resumo

Este trabalho analisa, a partir da visão dos egressos de um curso de Agronomia, os conhecimentos e saberes mobilizados pelos professores na gestão da aula que contribuem para a aprendizagem e são relevantes para o exercício da docência. Foi desenvolvido seguindo uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória onde os dados empíricos foram produzidos por meio de uma pesquisa de campo do tipo estudo de caso envolvendo 72 egressos do curso de Agronomia de uma universidade situada na Região Sul do Brasil, entre os anos de 2010 a 2015. Os citados egressos responderam um questionário que foi enviado de forma direta, carta e meios eletrônicos. Nos resultados constam que os estudantes reconhecem a importância dos saberes pedagógicos, como habilidade de relacionar os conteúdos com as exigências práticas da profissão, da forma de organização e gestão da aula, a comunicação e interação com os estudantes e apontam que o domínio desses saberes foi o que mais impactou na sua formação. Os saberes atitudinais, ligados à pessoa do professor, impactaram de forma negativa na formação dos egressos. Já os saberes disciplinares, ocupou a terceira posição dentre as categorias que compõem os saberes que constituem o conhecimento do professor.

Palavras-chave: Formação de professores; Saberes pedagógicos; Curso de Agronomia.

Abstract

¹ Engenheira Agrônoma formada pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Mestre e Doutora em Agronomia (Produção e Proteção de Plantas) pelo Programa de Pós-Graduação em Agronomia da mesma Instituição (PPGAgro). Licenciada em Agronomia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Sertão. Pesquisadora na empresa MAIS CROP e Produtora Rural. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2297-977X>. E-mail: amandachechi92@gmail.com.

² Licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação. Mestre em Direito. Doutora em Educação nas Ciências. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Líder do grupo de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>. E-mail: mariland@unochapeco.edu.br.

³ Licenciado em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutor em Educação. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Sertão e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFRS – *Campus* Porto Alegre. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3156-8590>. E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br.

This paper analyzes, from the viewpoint of graduates of a course in Agronomy, the knowledge and wisdom mobilized by teachers in classroom management that contribute to learning and are relevant to the exercise of teaching. It was developed following a qualitative, descriptive and exploratory approach where the empirical data were produced by means of a field research of the case study type involving 72 egresses from the Agronomy course of a university located in the South Region of Brazil, between the years 2010 and 2015. These graduates answered a questionnaire that was sent directly, by letter, and by electronic means. The results show that the students recognize the importance of pedagogical knowledge, such as the ability to relate the content to the practical demands of the profession, the way of organizing and managing the class, communication and interaction with the students, and point out that the domain of this knowledge had the most impact on their education. The attitudinal knowledge, related to the person of the teacher, had a negative impact on the graduates' training. Disciplinary knowledge, on the other hand, ranked third among the categories that make up the knowledge that constitutes the teacher's knowledge.

Keywords: Higher education; Teacher training; Knowledge and expertise.

Introdução

No contexto do mundo globalizado vivemos profundas mudanças decorrentes do avanço das ciências, do progresso da técnica, das novas tecnologias, da inovação das comunicações, da dinamicidade dos setores produtivos e das complexas relações do mundo do trabalho, entre outros aspectos, conforme apontam Antunes (2018) e Fontes (2017).

Na área da educação, igualmente, figuram-se transformações, possibilidades e desafios que Coutinho e Lisboa (2011, p. 5) assim enunciam:

O desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso; o que se lhe pede é que seja capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a aprendizagem não é um processo estático mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida.

No Brasil este cenário se constitui pelo aumento significativo de acesso à escolarização, pela expansão de instituições e vagas em todos os níveis, etapas e modalidades da educação e pelos complexos desafios no ofício de ser professor, como indicam os dados apresentados por Gatti et al (2019). Em função disso é fundamental refletir sobre o papel que este profissional deve exercer para formar cidadãos críticos na concretização dos processos de mudança (BROCH; BRESCHILIARE; BARBOSA-RINALDI, 2020).

No que concerne à educação superior, a legislação em vigor legitima a competência técnico-científica para a formação do professor deste nível de ensino, uma vez que não se refere à necessidade de formação didático-pedagógica (BRASIL, 1996). Nela, a preparação

para a docência deverá ocorrer em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, concebendo o processo de formação para a docência limitado à titulação acadêmica, o que reforça a ideia de que, para ser professor, basta o conhecimento do conteúdo específico e formação voltada à pesquisa, dissociada da elaboração de conhecimentos pedagógicos.

Estudos nesta área realizados na década de 2000 por Pimenta; Anastasiou (2002); Cunha (2002); Balzan (2000); Morosini (2001), indicavam que pouca atenção era dada a este nível de ensino e no âmbito da política pública, a docência universitária foi considerada uma caixa de segredos, marcada por omissões sobre o processo de ensinar, ficando o mesmo afeto às instituições de ensino, que por sua vez a pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente (MOROSINI, 2001). Atualmente essa tem sido uma das preocupações das instituições de educação superior e Cunha e Alves (2019, p. 12) afirmam que:

Se os desafios para os docentes e seus alunos são muitos e de diferentes naturezas, o mesmo acontece com as instituições. É preciso sensibilidade e investimento para consolidar processos que assumam a pedagogia universitária como emergente, cada vez mais legitimada como um saber fundamental aos novos paradigmas de conhecimento.

Assim, a compreensão sobre o processo de constituição do conhecimento da docência pelos professores que atuam na educação superior surge/ressurge como importante referência para que tal concepção se efetive concretamente. Tomando como foco a análise da docência nos cursos de Agronomia – objeto do presente trabalho - parte-se do princípio que a análise das características dos professores que marcaram a formação inicial dos Engenheiros Agrônomos por egressos desse curso e o estabelecimento de aproximações entre as características apontadas e os saberes produzidos pela ciência da educação podem contribuir para a atuação dos professores que atuam nesses cursos e na educação superior.

A docência da educação superior objetiva especialmente que os estudantes aprendam conceitos, teorias e desenvolvam capacidades e habilidades de pensar e aprender, formem atitudes e valores e se realizem como profissionais e cidadãos (LIBÂNEO, 2003). Ela tem especificidades e por isso a relevância deste estudo relativo às práticas didático-pedagógicas desenvolvidas na educação superior, mais especificamente num curso de Agronomia.

Investigações desta natureza se justificam pela carência de estudos que abordem a formação de professores da educação superior, gerando a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre este nível de ensino; oportunidade de ouvir egressos de um curso,

analisando as informações coletadas que podem contribuir com subsídios para o trabalho dos professores; necessidade de contribuir no campo das reflexões sobre a temática para a elaboração de propostas de formação que possam envolver a instituição como um todo.

Nesta direção, este trabalho tem por objetivo analisar, a partir da visão dos egressos de um Curso de Agronomia, os conhecimentos mobilizados pelos professores na gestão da aula que, segundo eles, contribuem para a aprendizagem e são relevantes para a docência. Sua produção está sistematizada em três seções. Inicia com uma síntese dos estudos sobre saberes docentes com base em Tardif, Lessard e Lahave (1991), Gauthier et al. (2013), Pimenta (1999), Saviani (1996), dentre outros. Na segunda seção aponta o percurso metodológico da investigação e a terceira parte apresenta os seus resultados, contemplando os saberes mobilizados nas práticas educativas da educação superior, além das considerações finais.

1. Saberes constitutivos da docência: diferentes tipologias

Para tratar de saberes implicados na ação de educar é necessário considerar que o termo é utilizado genericamente para referenciar os saberes, conhecimentos e fazeres envolvidos na atividade docente. Assim, os professores detêm saberes de variadas matrizes da educação e o saber profissional que orienta as suas atividades insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias e habilidades.

Com diferentes denominações, Shulman (2005), Gauthier et al (2013), Tardif (2005), Tardif, Lessard e Lahave (1991) Saviani (1996) e Pimenta (1999) estabeleceram diversas categorias ou tipologias para abarcar os saberes relevantes que os docentes constroem para o desempenho das suas tarefas profissionais.

Tardif, Lessard e Lahave (1991) afirmam que a relação dos docentes com os saberes não envolve apenas transmissão de conhecimentos constituídos, mas sua prática integra saberes advindos de diferentes contextos formativos, como os saberes das disciplinas, os curriculares, os da formação profissional e os da experiência.

Gauthier et al (2013) afirmam que o professor, independente da sua formação e da posição hierárquica escolar que ocupa, adquire conhecimentos profissionais que auxiliam indiretamente o seu ofício docente, ampliando sua visão acerca do fenômeno educacional.

Em suma, possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria, socializados da mesma maneira (GAUTHIER et al, 2013, p. 31).

Com relação às tipologias de saberes Gauthier et al (2013) apresentam seis grupos: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da ciência da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica. Essa caracterização é a que traz maiores indicações dos tipos de saberes mobilizados pelos professores.

Para Tardif e Gauthier (1996), o saber docente é composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados. Os autores diferenciam os saberes de experiência e os da experiência: os saberes de experiência referem-se àqueles adquiridos no cotidiano diário de cada um e os da experiência são aqueles relacionados à prática do professor, à prática docente.

Pimenta (1999) classifica os saberes como: da experiência (oriundos da vida escolar e da atuação pedagógica), do conhecimento (oriundo da formação específica) e pedagógicos (viabilizam a ação do ensinar). De acordo com ela, a mobilização dos saberes é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Ainda segundo Pimenta, os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores em confronto com as expectativas práticas vivenciadas na escola.

Por fim, Saviani (1996, p. 145), acredita que os saberes atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático-curricular são os necessários para a docência. O autor afirma que “[...] em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

Dessa forma, o saber profissional dos professores é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes origens, incluindo também, o “saber-fazer” e o da experiência (CUNHA, 2007).

Os autores que estabeleceram tipologias de saberes fazem referência aos pedagógicos, ou seja, o saber ensinar. Porém, esse tipo de saber, durante muito tempo, foi relegado a segundo plano, a ser adquirido no contexto de prática, fundado na tese do “aprender fazendo” ou na concepção de que quem domina o conhecimento específico sabe ensinar.

Isaia (2006) mostra a ausência de compreensão, pelos professores e instituições, sobre

a necessidade de preparação para o exercício da docência. Segundo ela, há a crença de que o conhecimento específico adquirido na formação inicial ou ao longo da carreira, além do exercício profissional, é o bastante para assegurar o bom desempenho docente. Como não há formação específica para os processos de ensino e aprendizagem, o professor universitário ingressa na docência desconhecendo os elementos constitutivos da própria ação docente, tais como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação e as peculiaridades da interação professor-estudante (ALMEIDA; PIMENTA, 2009).

Entretanto, é preciso considerar que os processos formativos de professores universitários ocorrem em programas de pós-graduação *stricto sensu* caracterizados pela aquisição de conhecimentos teóricos e instrumentais advindos da atividade de pesquisa no campo científico de atuação (ALMEIDA; PIMENTA, 2009). Cunha et al. (2005) explicam que, apesar da existência de literatura que procura redimensionar a profissionalidade docente no sentido da autonomia e da reflexão, a universidade segue o caminho inverso, com foco na formação de profissionais ajustados às demandas do mercado em detrimento de processo educativo pautado pela construção da cidadania e da consciência crítica. Soares e Cunha (2010) atentam para a falta de exigência, nas políticas públicas, de formação para o professor da educação superior que contemple os saberes específicos da prática docente. Devido a essa ausência, segundo as autoras, o professor universitário constrói sua identidade docente a partir das vivências familiares, dos modelos de antigos professores e da própria experiência autodidata, além das trocas com colegas de profissão e do retorno dos estudantes.

É importante ressaltar que pesquisas sobre a formação e o trabalho docente de profissionais da área das Ciências Agrárias/Agronomia e os saberes requeridos na docência no ensino superior ainda são escassos na literatura. Assim, buscamos identificar os trabalhos que dialogam com essa temática e localizamos cinco, que descrevemos de forma breve.

Tullio (1995) registra, no artigo intitulado “A prática pedagógica do professor de Engenharia Agrônoma”, dados de pesquisa realizada em 1995 abrangendo 51 professores e 200 alunos de um Curso de Engenharia Agrônoma, pesquisados por meio de questionário, entrevista semidirigidas e observação direta. Teve por objetivo identificar a prática pedagógica do professor de Engenharia Agrônoma, quais as concepções do processo de aprendizagem e em que medida o conceito teórico do professor é coerente com a sua prática.

Andrade e Moreira (2014) publicaram o artigo “A concepção de alunos e ex-alunos dos cursos de engenharia agrícola e agrônoma sobre o “bom professor” de engenharia”,

resultante de pesquisa realizada por meio de um estudo de caso com alunos e ex-alunos dos cursos de Engenharia Agrícola e Agrônômica de uma universidade do Sul do país e teve por objetivo identificar a concepção de alunos e ex-alunos sobre o bom professor daqueles cursos.

Kato (2015) na dissertação intitulada “O professor agrônomo e a constituição da profissionalidade” teve como objetivo compreender o aprendizado da docência dos professores(as) engenheiros(as) agrônomos(as) da Universidade Federal de Uberlândia, tendo em vista analisar as inter-relações entre a formação, os saberes e a identidade profissional dos docentes, realizado com 26 docentes do curso por meio da aplicação de questionários.

O trabalho de Silveira Filho (2019), apresentado em evento, resultou de um estudo de caso para o qual realizou entrevista semiestruturada com 75 sujeitos (docentes, alunos e egressos) de um curso de Agronomia de Fortaleza objetivando identificar a formação acadêmica a partir dos saberes docentes praticados no projeto formativo.

Por fim, Klein (2020), na dissertação “Os desafios do engenheiro-professor: prática profissional x prática pedagógica”, buscou identificar saberes e práticas pedagógicas utilizadas por docentes engenheiros em sua *práxis* profissional, ao longo de sua vida docente. Realizou entrevistas semiestruturadas com 13 professores engenheiros, incluindo as áreas de engenharia ambiental (4) e engenharia florestal (2).

Nos trabalhos citados o domínio dos saberes pedagógicos é considerado fundamental para a efetivação de práticas educativas dos professores engenheiros e para ampliar (ou confirmar) esta caracterização, na próxima seção é descrito o percurso metodológico trilhado nesta investigação que busca compreender os saberes relevantes para o exercício da docência na educação superior por profissionais da área de engenharia agrônômica.

2. Percurso metodológico

Considerando seu propósito, esta investigação que possui certificado de apresentação de apreciação ética número 62161916.0.0000.8024 e parecer de aprovação número 2.341.062, se caracteriza como exploratória e descritiva e de abordagem qualitativa e dialética, acompanhada por um tratamento quantitativo. Segundo Minayo (2002, p. 21) “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Foi desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica e de campo do tipo estudo de caso, compreendido como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 31).

O recorte temporal desta pesquisa foi a formação inicial de agrônomos que ocorreu entre os anos 2010 e 2017 num curso de Agronomia de uma instituição de ensino superior localizada na Região Sul do país, que titulou neste período 512 profissionais. Assim, foi definida a amostra da pesquisa, constituída por 90 egressos, cuja seleção foi realizada de forma aleatória, sendo constituída por 15 egressos por ano de formação.

A contribuição dos egressos é vista como componente fundamental na busca dos principais saberes dos professores que marcaram a formação inicial dos pesquisados com a finalidade de estabelecer aproximações entre as características apontadas e os saberes produzidos pela ciência da educação que constituem a docência da educação superior. Entende-se ser o egresso referência expressiva para o curso, uma vez que está aplicando profissionalmente o aprendizado do qual se apropriou.

Os dados foram produzidos por meio da aplicação de questionário, composto por 14 questões, das quais 6 pretendiam traçar o perfil dos participantes, 5 tratam dos saberes que identificaram na prática educativa desenvolvida pelos docentes – que serão analisados nesse trabalho – e 3 caracterizaram as práticas formativas efetivadas em sala de aula pelos docentes do referido curso, tema que não será objeto de análise. Foram distribuídos 90 questionários por meio de contato direto, envio por carta e por meios eletrônicos, sendo que 72 retornaram.

Quanto ao perfil dos participantes da pesquisa, dentre os 72 egressos, 61,1% é do sexo masculino e 38,9% ao feminino. A idade estava na faixa dos 22 aos 31 anos, sendo 77,7 % com idades entre 24 e 28 anos, 7% com menos de 24 e 15,3% com mais de 28. Todos concluíram a graduação entre 2010 e 2017 (Tabela 1). Dentre eles, 77,8% afirmaram estar atuando no mercado de trabalho na área.

Tabela 1 – Número de entrevistados por ano de conclusão do curso de Agronomia.

Ano de conclusão do curso	Número de egressos envolvidos	Porcentagem (%)
2010	2	03
2011	5	07
2012	17	24
2013	14	19
2014	13	18
2015	10	14
2016	7	10
2017	4	06
Total	72	100

Fonte: produzida pelos autores (2020)

Quando questionados sobre o nível de satisfação/realização na profissão, 85% afirmaram sentir-se realizados, enquanto 6% estão parcialmente e 9% não está realizado profissionalmente com o curso que frequentou. Dentre as respostas, a maioria dos satisfeitos afirmou que o principal motivo é por trabalharem na área que gostam. Dentre os insatisfeitos ou parcialmente satisfeitos, os principais fatores citados foram não estar atuando na área de preferência, má remuneração, desvalorização e a distinção entre os sexos.

Do total de egressos participantes, 60% não gostaria de seguir a carreira docente, pois acreditam não ter habilidade/vocação ou não se identificam com as atividades da área. Já 30% teriam interesse e classificaram o trabalho como gratificante. Esses sujeitos declararam-se incentivados pela busca e transmissão de conhecimentos, colaborando com a formação de novos profissionais. 10% não sabe se gostaria ou não exercer a docência e pensa que talvez no futuro a carreira possa lhes interessar.

As questões acerca dos saberes docentes que serão objeto de análise nesse trabalho foram as seguintes:

- a) Quais as características dos professores que marcaram a sua formação como agrônomo no curso de Agronomia que frequentou? Por que?
- b) Como essas características marcaram a sua formação?
- c) Que características você destaca em um "bom professor"?
- d) Quais os requisitos necessários a um profissional que queira ingressar na carreira docente na área de Agronomia?

Pelo fato de serem questões abertas, geraram respostas que enfocaram múltiplos aspectos relativos à docência. Dado ao volume de informações, para a organização e análise

dos dados optou-se pela técnica da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2002, p. 46) se caracteriza como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visa obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dessa forma, foi realizada a leitura flutuante das respostas dos egressos procurando identificar a presença de ideias que se repetiram por meio de vocábulos de igual conteúdo semântico. Em seguida os dados foram agrupados e procedeu-se à codificação das unidades de registro, fez-se o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, ou seja, organizou-se os dados em categorias de análise.

Analisando as características dos professores de graduação expressas nas cinco questões respondidas pelos egressos, identificou-se a existência de três tipos de saberes docentes que constituíram as categorias centrais deste trabalho: saberes pedagógicos, saberes da área de formação e saberes atitudinais, os quais descrevemos brevemente a seguir.

Os saberes pedagógicos, segundo Franco (2009) são aqueles que fundamentam a práxis docente e a prática docente como expressão do saber pedagógico. Os conhecimentos pedagógicos, segundo ela, são “[...] construções teóricas, elaboradas por pesquisadores da área, que se organizam sob a forma de teorias ou preceitos e que são apropriados pelos docentes, quer sob a forma de estudos ou pesquisa, quer sob a forma de generalizações teóricas do senso comum” (idem, p. 18). Pode-se inferir, pela conceituação da autora, que os saberes pedagógicos são construídos nas práticas cotidianas por meio do confronto e significados pela apropriação de conhecimentos pedagógicos.

Como distinguir, na ação docente, os conhecimentos, saberes e fazeres? Ao analisar as respostas dos egressos constatou-se não ser possível separar esses elementos e por isso fazemos uso do termo para representar quatro dimensões nelas recorrentes: aspectos gerais, relação teoria e prática, habilidade de comunicação e relacionamento com os alunos.

Os saberes da área de formação dizem respeito ao que os autores identificam como saberes disciplinares e curriculares, ou seja, eles revelam o domínio que o professor possui acerca do conhecimento relativo à área de atuação, sejam eles advindos da formação acadêmica ou da experiência profissional.

Nas respostas dos participantes surgiram muitas referências a características pessoais do docente como aspecto distintivo de sua atuação docente, que Saviani (1996, p. 148) identifica como saberes atitudinais, categoria que envolve

[...] o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc. Trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador, mas que são objeto de formação tanto por processos espontâneos como deliberados e sistemáticos.

Os dados coletados, apresentados por ordem das questões do questionário e pelas categorias de análise elencadas constam na próxima seção.

3. Resultados e discussões

Um dos aspectos centrais da investigação foi identificar os saberes que os professores mobilizam em seu exercício docente e, para tanto, perguntou-se aos egressos quais as características dos professores do Curso de Agronomia que marcaram a sua formação, pois essa identificação desvela os saberes que constituem a prática dos professores referenciais.

Como a questão era aberta, analisando os registros dos 72 respondentes foi possível identificar 94 respostas que, após análise, foram agrupadas em três categorias (Tabela 2).

Tabela 2 – Características dos professores referenciais do curso de Agronomia - 72 egressos

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Saberes pedagógicos	39	41,50
Saberes atitudinais - pessoais dos professores	29	30,85
Saberes da área de formação - disciplinar	26	27,65
TOTAL	94	100

Fonte: produzida pelos autores (2020)

Em relação aos saberes pedagógicos, pode-se constatar referências a aspectos gerais, que estavam inclusos em 17 respostas (43,6%) e foram registrados com o uso de expressões como “didática” ou “metodologia”, ou que descrevem habilidades ligadas ao ensinar, conforme exemplificado nas respostas que seguem:

Professores seguros ao ensinar, abertos à troca de ideias, que faziam aulas dinâmicas, intercalando prática com teoria, slides, trabalhos em grupo, pesquisas, etc.

Professores com didáticas práticas e que não usavam muito slides complexos para transmitir conhecimento. Professores com fácil didática, que não complicavam o jeito de passar a matéria.

Principalmente a forma que davam aula, que era de maneira que prendia atenção, deixando o aluno com curiosidade e com vontade de estudar sobre o assunto.

Outro aspecto bastante presente das respostas dos egressos é a habilidade dos professores em estabelecer relação entre a teoria e a prática, que constou em 12 respostas (30,8%) e, a título de exemplificação, registramos a seguir:

Práticos. Professores que traziam exemplos diários do cotidiano do trabalho no campo.

Práticos. Professores que conciliam a teoria com a prática ajudam muito na formação acadêmica.

Os professores relacionam a prática com a teoria, pois às vezes a prática não segue a teoria.

Kuenzer (2002, p. 10) ressalta a importância da ação mediadora do professor para estabelecer a necessária articulação entre teoria e prática, pois, segundo a autora:

[...] é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediatez para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento.

Fica evidenciado, portanto, que embora os processos práticos sejam importantes na formação profissional, requerem do professor habilidades didático-pedagógicas para estabelecer a relação com a teoria, pois processos e técnicas demandam modos específicos de aprendizagem.

Nas conclusões do seu estudo, Andrade e Moreira (2014), ao indagar alunos e ex-alunos dos cursos de Engenharia Agrícola e Agrônômica sobre as características do “bom professor” de engenharia concluiu que “um bom professor de engenharia precisa possuir conhecimento prático de sua área de atuação, aliado ao conhecimento teórico” (p. 10). Nessa linha, Silveira Filho (2019, p. 5) explicita, dentre as dificuldades identificadas nos professores engenheiros por ele investigados, a articulação da teoria com a prática:

No processo ensino/aprendizagem, os docentes do Curso de Agronomia da UFC utilizam uma metodologia expositiva e impositiva, uma pedagogia de concepção bancária, não dialógica. Não há uma conexão da teoria com a prática, os professores se sentem somente Engenheiros Agrônomos e acham que formando um bom técnico está formando um bom profissional. A maioria desses professores não cursou qualquer disciplina relacionada à sua formação para o magistério. São colocados em sala de aula sem terem recebido noções de, pelo menos, como se processa a aprendizagem, ou onde entra o ensino, no processo

A habilidade de comunicação e expressão também foi marca distintiva dos professores referenciais, aspecto presente em 5 respostas (12,8%) das quais destacamos:

Professores com linguagens simples que conseguiram passar o conhecimento aos alunos.

A forma com que se comunicavam, acho de extrema importância no nosso ramo.

Por fim, ainda nessa categoria 5 respostas apontaram a habilidade de relacionar-se de forma adequada com os alunos:

Capacidade de influenciar os alunos! Por que faziam com que o aluno desse o máximo para ter um bom aproveitamento!

Tinham autoridade para chamar atenção e ter controle sobre a turma

Interessante registrar que, na pesquisa que deu origem ao presente trabalho, apesar dos professores que atuam nos cursos de Agronomia, de modo geral, não terem frequentado cursos de formação para a docência, os saberes mais característicos apontados pelos seus estudantes foram justamente os saberes pedagógicos, dado que contraria os resultados de outras pesquisas, como atestam os recortes a seguir:

Grande parte dos alunos parece desconhecer e/ou acreditam que a maioria dos professores não possui formação didático-pedagógica. Todos consideram que essa é fundamental. 40% dos alunos acreditam que a falta de didática tenha a ver com o número de reprovações. (ANDRADE; MOREIRA, 2014, p. 1).

Os dados denunciam que o ingresso na carreira é fortemente marcado pela aquisição de habilidades e técnicas voltadas para a transmissão de conteúdos, o que configura uma prática estéril de saberes pedagógicos. (KATO, 2015, p. 92).

[...] os professores se sentem somente Engenheiros Agrônomos e acham que formando um bom técnico está formando um bom profissional. A maioria desses professores não cursou qualquer disciplina relacionada à sua formação para o magistério. São colocados em sala de aula sem terem recebido noções de, pelo

menos, como se processa a aprendizagem, ou onde entra o ensino, no processo. (SILVEIRA FILHO, 2019, p. 5)

Os saberes atitudinais (Saviani, 1996) foram recorrentes na pesquisa constando em 30, 85% respostas que se referiram a comportamentos, sentimentos, caráter, personalidade, etc., identificados como aspectos positivos do perfil do professor características expressas por palavras como “dedicados”, “determinados”, “comprometidos” e “humanos”, “humildes”, “éticos”, “exigentes”. Confirmam a categoria descrita pelo autor as respostas abaixo:

A vontade de querer ensinar, a humildade, a responsabilidade. Porque é a partir daí que se torna um excelente profissional!

Simplicidade, sabedoria, disposição de ajudar os alunos, ética. Porque me mostrou que bons profissionais são acima de tudo pessoas de bom caráter.

Professores comprometidos, que atenderam as expectativas e a qualquer dúvida estavam disponíveis para auxiliar.

Nas manifestações dos egressos é possível apontar aspectos positivos nos docentes que marcaram sua formação e isso se justifica porque a relação que o professor estabelece com os alunos pode se constituir um forte fator de motivação e satisfação pessoal que o impulsiona a fazer sempre melhor o seu trabalho, como afirma Marcelo (2009, p. 123):

A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam. Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, são boas, mas sempre na medida em que repercutam na melhora da relação com o corpo discente.

Outra questão proposta aos participantes da pesquisa foi formulada no sentido de identificar como/por que esses professores foram referência para eles, ou seja, como as características desses docentes influenciaram em sua formação. Foram coletadas 75 respostas que, agrupadas nas categorias, constam na Tabela 3.

Tabela 3 – Influência das características dos professores referenciais do Curso de Agronomia na formação dos estudantes

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Saberes pedagógicos	26	34,6
Saberes atitudinais - pessoais dos professores	18	24
Saberes da área de formação - disciplinar	16	21,4
Outros aspectos	15	20
TOTAL	75	100

Fonte: produzida pelos autores (2020)

Os dados da tabela 3 ratificam as conclusões apontadas na questão anterior, já que se mantém a mesma ordem de importância dos saberes (pedagógicos, atitudinais e disciplinares) apontados na tabela 2, cujos percentuais se assemelham, considerando que na tabela 2 não houve a inclusão da categoria “outros aspectos”.

Além das categorias elencadas, que consideramos dispensável retomar, no confronto dos dados tornou-se necessário recorrermos a uma categoria genérica que abrangesse outros aspectos incluídos nas respostas e que são de difícil categorização, conforme exemplificamos com as transcrições a seguir:

Incentivando a nunca parar pela busca ao conhecimento, e sempre aprender e ensinar o máximo possível. Além de ter responsabilidade perante a profissão.

Sei hoje que preciso aprender mais, duvidar, mas estar disposto a sair da zona de conforto para só então estar apto a evoluir.

Ensinando que existem muitas oportunidades, e que os mais preparados serão os que terão destaque.

Com o mesmo objetivo de identificar as características marcantes dos seus professores, porém em sentido inverso, constou no questionário que indicassem aspectos que desqualificaram a atuação dos professores da Agronomia, ou seja, registros que expressam marcas negativas presentes na trajetória universitária dos participantes. Usando as mesmas categorias de análise, organizamos os dados expressos em 90 respostas na Tabela 4.

Tabela 4 – Aspectos que desqualificam a atuação do professor da área da Agronomia

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Saberes pedagógicos	32	35,60
Saberes atitudinais - pessoais dos professores	35	38,90
Saberes da área de formação - disciplinar	23	25,50
TOTAL	90	100

Fonte: produzida pelos autores (2020)

Os dados da tabela apontam que os aspectos ligados à pessoa do professor, os saberes atitudinais, são os que mais marcaram negativamente a memória dos pesquisados, tendo sido abundante o uso de termos como “**arrogantes**” (se achar o melhor, superioridade, soberbo, grosseiro, mal educado, egocêntrico, sem humildade, irônico); “**autoritário**” (excessivo, exagerado, impaciente); “**descompromissado**” (irresponsável, falta de comprometimento, descaso, desmotivado, desinteressado, sem entusiasmo, infrequente, desorganizado); “**centralizador**” (falta de autonomia, não ouve os alunos, sem diálogo, inflexível, rígido), “machista”, “inseguro” “preconceituoso”; falta de ética”. Os termos expressam forte carga negativa presentes na memória dos egressos e corroboram com Tardif (2008, p. 35), que afirma: “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”.

Esses dados corroboram a pesquisa de Chiquim e Vieira (2009, p. 2283) que pesquisaram a concepção de alunos e ex-alunos do Curso de Engenharia Elétrica de uma instituição de Ensino Superior de Curitiba sobre o perfil do bom professor e concluíram que “a boa relação com os alunos e a preocupação do professor com a aprendizagem do aluno aparecem com maior incidência entre as características apontadas pelos respondentes para os bons professores”.

Na segunda categoria foram agrupadas as respostas relativas à ausência dos saberes pedagógicos nas quais podemos identificar, a exemplo da primeira questão, os **aspectos gerais** (falta de didática, comodismo, preguiça para dar aulas, permitindo colas, só apresentação de slides, aulas monótonas; não prepara as aulas, exige decorar a matéria para as provas, matar aulas, meritocracia, excesso de slides); a **ausência de relação teoria e prática** (aulas teóricas sem interrupção e sem domínio na condução, trabalhos fáceis e pouca prática, falta de aplicações práticas, não atuam no campo, ensino baseado em conceitos teóricos,

expor somente teorias sem interação, não relacionar teoria com a prática, muita sala de aula sem experiência de campo); **dificuldades de expressão** (não sabe transmitir, falta clareza nas explicações, falar baixo, gaguejar, dificuldade de explanar o conteúdo, não sabe repassar o conhecimento) e **dificuldade de engajamento dos alunos** (dificuldade em se relacionar com os alunos, não responde perguntas, incapaz de compreender os estudantes, desrespeitoso com o aluno, falta de interatividade).

Interessante identificar uma contradição nos dados constantes nas tabelas 2 e 3 com os dados da tabela 4, já que nas primeiras os saberes pedagógicos foram apontados como o aspecto que mais caracterizou os professores do curso – o que indica um aspecto positivo – e na última os mesmos saberes (ou a ausência deles) foi a segunda característica que mais impactou – de forma negativa – a formação dos ex-alunos pesquisados. As razões para tal contradição, entretanto, não ficaram claras nos dados analisados.

A ausência de domínio dos saberes que constituem a área de formação foi apontada como negativo por 23 egressos, registrados em respostas como: pouco conhecimento prático; falta de conhecimento e atualização; sem domínio do assunto abordado; desatualizado; seguir empresas multinacionais; não sabe o conteúdo que ensina; não ser bom profissional da área; teorias desnecessárias; muita teoria sem conhecimento prático; conteúdos descontextualizados; professor comprometido com grandes empresas.

Para verificar o que os egressos consideram relevante na prática docente foram inquiridos acerca do que consideram ser um “bom professor”, ou seja, que aspectos distinguem um profissional referencial. Os dados das 121 respostas constam na Tabela 5:

Tabela 5 – Aspectos distintivos do “bom professor” da área da Agronomia

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Saberes pedagógicos	53	43
Saberes atitudinais - pessoais dos professores	40	33,05
Saberes da área de formação - disciplinar	28	23,15
TOTAL	121	100

Fonte: produzida pelos autores (2020)

Nessa questão os saberes pedagógicos se sobressaíram e, coerente com as respostas analisadas nas questões anteriores, os registros incidem sobre aspectos gerais (34%), habilidade de estabelecer relação teórico-prática (20,8%), domínio de linguagem (22,6) e

relacionamento com os alunos (22,6%).

No que concerne aos saberes atitudinais, as características mais recorrentes foram paciência (13), humildade (9), motivação e entusiasmo (5), carisma (5) e comprometimento (4), dentre um elenco longo de aspectos citados que constituem a singularidade humana.

Por fim, em relação aos saberes disciplinares, em 22 respostas esteve presente a expressão “conhecimento” ou “domínio do conteúdo”; 5 particularizam a necessidade de atualização e 1 faz referência ao conhecimento prático.

A última questão referente ao tema diz respeito aos requisitos necessários a um profissional que queira ingressar na carreira docente na área de Agronomia. Do conjunto de respostas foi possível extrair os dados da Tabela 6:

Tabela 6 – Requisitos para ingresso na carreira docente na área da Agronomia

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Saberes pedagógicos	28	27,20
Saberes atitudinais - pessoais dos professores	36	34,95
Saberes da área de formação - disciplinar	31	30,10
Requisitos legais	8	7,75
TOTAL	102	100

Fonte: produzida pelos autores (2020)

Os dados da tabela 6 também indicam contradição em relação aos dados das tabelas 2 e 3, já que nelas os aspectos que distinguem o bom professor são os saberes pedagógicos, enquanto que nesta – que contém os requisitos necessários para ingresso na carreira docente – os saberes pedagógicos ocupam a terceira posição, atrás dos saberes atitudinais e disciplinares. Registre-se que na tabela 4 os saberes atitudinais foram os mais citados quando se inquiriu os participantes acerca do que desqualifica a atuação do professor. A lógica parece ser essa: se o que mais desqualifica o trabalho do professor são os aspectos atitudinais, este deve ser o principal requisito a ser exigido pelas instituições de ensino superior quando do ingresso do profissional na carreira docente.

Os aspectos mais citados estão ligados aos saberes atitudinais, dentre os quais o que mais se destacou (16) foi o “amor/gosto/prazer em ensinar”, termos praticamente ausentes nas questões anteriores, seguidos de “empenho/dedicação/disposição (11) e “paciência” (6).

Em relação aos saberes pedagógicos, a frequência de respostas foi a seguinte: aspectos gerais (10); habilidade de comunicação (10), a de estabelecer relação entre teoria e

prática em (3) e relacionamento com os alunos (5). Registre-se aqui uma inversão da posição de recorrências em relação às questões anteriores, onde a habilidade de articular o pólo teoria/prática sempre ocupou a segunda posição. Em sentido oposto, o domínio do conteúdo foi a categoria mais citada se compararmos os dados das demais questões analisadas, atingindo o maior percentual, o que parece ser uma contradição.

Entretanto, analisando o conteúdo semântico das respostas a preocupação com a articulação teoria/prática, que nas demais questões foram registradas como habilidade didática, nessa questão os egressos articularam-na aos conteúdos e esteve presente em 15 das 31 respostas. Exemplificamos com alguns registros:

Ter um bom embasamento de campo, pois nem sempre o que se aprende na teoria se constrói na prática.

Experiência no mercado de trabalho, não apenas conhecimento docente.

Aplicabilidade prática desse conhecimento, vivência de campo.

Trabalhar na área da agronomia, para saber a realidade e não somente a teoria.

Por derradeiro, registre-se que 8 respondentes apontaram as exigências legais, ou seja, a necessidade de titulação (especialização, mestrado ou doutorado) e experiência profissional.

Analisando os dados produzidos na pesquisa o que se constata é a coerência das respostas atribuídas às 5 questões, já que em todas foi possível evidenciar as categorias de análise e a frequência/percentual atribuído segue uma lógica, conforme Tabela 7:

Tabela 7 – Síntese das ocorrências de respostas por categorias de análise

CATEGORIAS	T1 - %	T2 - %	T3 - %	T4 - %	T5 - %
Saberes pedagógicos	41,5	34,6	35,6	43	27,2
Saberes atitudinais - pessoais dos professores	30,85	24	38,9	33,05	34,95
Saberes da área de formação - disciplinar	27,65	21,40	21,50	23,15	30,10

Fonte: produzida pelos autores (2020)

Analisando os dados obtidos na pesquisa e comparando-os com os saberes docentes que constam na primeira seção, constata-se que a maioria das características citadas pelos estudantes se enquadra nas tipologias de saberes propostas pelos estudiosos da área.

Os saberes pedagógicos foi a categoria que mais ocupou a primeira posição em ordem de importância, exceto na Tabela 2 cuja diferença percentual para a segunda colocada é baixa,

e a Tabela 5 que, conforme mencionado, houve deslocamento do binômio teoria-prática para a categoria saberes da área de formação.

A categoria saberes atitudinais oscilou entre a primeira e a segunda colocação, evidenciando a importância dos aspectos ligados à pessoa do professor. Registre-se, por oportuno, a coerência entre as respostas, especialmente das questões 3 e 4. Senão vejamos: na questão 3 procurou-se identificar os aspectos que desqualificam a atuação do professor e na questão 4 os que distinguem o bom professor. Note-se a correlação entre os termos mais utilizados: arrogância x humildade; autoritarismo x paciência; descompromisso x comprometimento; centralizador x carisma. Tardif (2005, p. 141) considera as características pessoas como marca distintiva do trabalho docente:

O trabalho docente exige constantemente um investimento profundo tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo [...] essas relações exigem que os professores se envolvam pessoalmente nas interações. [...] nesse sentido a personalidade do professor é um componente essencial de seu trabalho [...] um professor não pode simplesmente “fazer o seu trabalho”, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa.

Por fim, o domínio de conteúdos não foi considerado o fator mais importante do processo ensino-aprendizagem, já que ocupou a terceira posição nas respostas dos egressos. Pimenta e Anastasiou (2002), afirmam que geralmente não se exige formação pedagógica na docência do ensino superior porque, aparentemente, é suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que valoriza o professor universitário é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. Os dados da pesquisa, porém, permitem questionar essa crença.

Os resultados da pesquisa indicam que a profissão docente na educação superior exige saberes e competências específicas. Delimitar, indicando passo a passo o que os professores precisam saber é impossível, pois cada contexto tem necessidades específicas e a prática de ensino não depende de receita, não funciona segundo regras fixas, que uma vez seguidas, resultam em atividade bem-sucedida. É possível, entretanto, ter uma ideia sobre os conhecimentos envolvidos no ato de ensinar e avaliar a natureza e a origem desses saberes envolvidos à prática docente.

Considerações finais

Com a realização desta investigação, os dados evidenciaram a existência de aspectos lembrados pelos Engenheiros Agrônomos relacionados com os saberes produzidos pela ciência da educação que constituem a docência da educação superior, levando em consideração saberes da formação profissional, das disciplinas, da experiência, pedagógicos, curriculares, crítico-contextual, entre outros.

Os egressos apontaram como principais características do “bom professor”, entendido como aqueles que marcaram os ex-alunos, o domínio dos saberes pedagógicos, categoria na qual foram incluídas as respostas que apontaram as habilidades ligadas ao ato de ensinar (a “didática”, a “metodologia”), a de estabelecer a relação teoria e prática, de comunicação e de expressão e a de estabelecer relações pedagógicas positivas com os alunos.

Os dados chamam a atenção porque os aspectos mais lembrados pelos pesquisados são aqueles que, em tese, os professores engenheiros menos teriam domínio, se o que fosse levado em conta seria a sua formação acadêmica da graduação, ou seja, o Curso de Agronomia, já que esse não inclui em seu currículo a preparação para a docência e, portanto, não inclui o estudo dos saberes pedagógicos.

É preciso destacar, entretanto, que não se pode confundir saberes pedagógicos com formação pedagógica, pois esse conjunto de saberes, embora sejam objeto de estudo nos cursos de formação de professores, não têm neles a única fonte, ou seja, é possível que a instituição pesquisada invista em formação continuada de modo a proporcionar aos seus docentes o acesso a esses saberes, o que não foi objeto desta investigação. Ademais, a experiência da docência pode ter exigido dos docentes a busca por essa categoria de saberes, à medida que se tornam necessários para superar os desafios impostos pela profissão.

A formação para a docência no ensino superior não pode contrariar a unidade teoria-prática, ou seja, é preciso qualificação para o exercício docente que ultrapasse o domínio do conhecimento específico na área e se articule com o preparo pedagógico, para superar situações desafiadoras em sala de aula.

A segunda categoria que caracteriza o “bom professor” citadas pelos egressos são os saberes atitudinais, ou seja, aqueles aspectos relativos à pessoa do professor, como expressões relativas a comportamentos, sentimentos, caráter, personalidade, entre outros. Esses aspectos se relacionam com o estabelecimento de uma boa relação entre professor e estudantes, buscando formas de fazer com que a prática da docência e os objetivos/conteúdos sejam

compreendidos pelos envolvidos.

Interessa registrar que, embora nas duas primeiras questões (tabela 2, 3 e 5) os saberes atitudinais tenham ocupado a segunda posição, quando se tratou de identificar aspectos negativos da docência ou os fatores que a desqualificam (tabela 4) e os requisitos que consideram necessários para o ingresso na profissão docente na área de Agronomia (tabela 6) foram os saberes atitudinais os mais apontados, o que indica que são esses os que mais impactam na formação do aluno, ou seja, as lembranças negativas estão a eles vinculadas.

Por fim, o domínio dos saberes disciplinares, entendidos como aqueles relativos à formação profissional, manteve-se sempre em terceira posição, o que demonstra que não é central para os participantes da pesquisa, contrariando a expectativa inicial do estudo que esperava que esses saberes fossem os mais recorrentes na pesquisa.

Acredita-se que a análise discorrida neste estudo pode contribuir para com os futuros professores de cursos de Agronomia, já que a atividade foi organizada de um modo que os egressos se expressassem livremente. Essa é condição essencial para que as crenças, valores e representações possam, efetivamente, ser citadas. A atividade também pode ajudar os referidos professores a ampliar e, em alguns casos, a refinar esses saberes docentes. O empenho por parte dos egressos em dar sentido a alguns episódios de suas experiências contribuiu para este aprimoramento.

Compreende-se desta forma que o estudo sobre os saberes no processo de formação do profissional docente, é o espaço de reflexão simultânea entre o que se faz e como pode-se fazer esta mesma ação de melhor forma. A análise dos dados desta investigação permitiu constituir um movimento repleto de contradições, capaz de contribuir na formação de um ambiente onde os saberes e práticas do curso envolvido podem ser ressignificados e recontextualizados, constituindo-se num espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da ciência e da construção de novas competências docente.

Essas considerações aqui situadas são inacabadas e requerem ser aprofundadas e melhor validadas em outros trabalhos de pesquisa. Trata-se de um tema fecundo para novas análises, não só para recriar o processo de formação de professores para a educação superior como também para possibilitar a formação de professores mais autônomos, participativos e críticos, capacitados a refletir e produzir sua identidade e profissionalidade.

Referências

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 13-38.
- ANDRADE, S. B.; MOREIRA, C. H. A concepção de alunos e ex-alunos dos cursos de engenharia agrícola e agrônômica sobre o 'bom professor' de engenharia. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 1, p. 1-18, set. 2014. Disponível em: <https://atlante.eumed.net/2014/09/>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BALZAN, N. C. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 set. 2020.
- BROCH, C.; BRESCHILIARE, F. C. T.; BARBOSA-RINALDI, I. P. A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 25, n. 02, p. 257-274, jul. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000200257&tlng=pt. Acesso em: 20 abr. 2021.
- CHIQUIM, A. P. F.; VIEIRA, A. M. D. P. O “bom professor” de engenharia – a percepção de alunos e ex-alunos. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 2009. Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2021_1279.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.
- COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. XVIII, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14854>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, p. 31-39, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- CUNHA, M. I. da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V.C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 39-56.

CUNHA, M. I.; ALVES, R. S. Docência no Ensino Superior: a alternativa da formação entre pares. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 10-20, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019010>. Acesso em: 28 abr. 2021.

CUNHA, M. I. et al. 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. p. 5-48.

FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**. v. 5, n. 8, p. 45-67, jan/jun 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>. Acesso em: 28 abr. 2021.

FRANCO, M. M. S. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. São Paulo: USP, 2009.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores e professoras no contexto da expansão da escolaridade no Brasil do século XXI – In: GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, p. 99-140, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre os saberes docentes. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, 2006.

KATO, M. N. C. **O professor agrônomo e a construção da professoralidade**. 2015. 103 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia (MG), 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14003>. Acesso em: 28 abr. 2021.

KLEIN, A. **Os desafios do engenheiro-professor: prática profissional x prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/5048>. Acesso em: 28 abr. 2021.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 45-68, maio/ago. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Questões de metodologia do ensino superior**: a teoria histórico cultural da atividade de aprendizagem. Goiânia, 5 ago. 2003. Palestra ministrada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf. Acesso em: 08 abr. 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do Educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996.

SILVEIRA FILHO, J. O perfil do engenheiro agrônomo como docente do curso de Agronomia da UFC em Fortaleza. **Anais**: Congresso Técnico Científico da Engenharia e da Agronomia – CONTECC, Palmas/TO, 2019. Disponível em: <https://confea.org.br/sites/default/files/uploads-imce/Contecc2019/Experi%C3%Aancia%20Profissional/O%20PERFIL%20DO%20ENGENHEIRO%20AGRONOMO%20COMO%20DOCENTE%20DO%20CURSO%20DE%20AGRONOMIA%20DA%20UFC%20EM%20FORTALEZA.pdf>. Acesso em: 25 abr.2021

SHULMAN, L.S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, España, v. 9, n. 2, p.1-30, 2005.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **O ofício do professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e

epistemologia. In: Seminário de pesquisa sobre o saber docente, 1996, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

TULLIO, A. A. A prática pedagógica do professor de engenharia agrônoma. **Sci. Agrícola**, Piracicaba, v. 52, n. 3, p. 594-603, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-90161995000300029&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 abr. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.