

# **Prática docente no ensino superior: estudo de caso em cursos de ciências agrárias de uma Universidade pública**

## **Teaching practice in higher education: a case study in agrarian science courses in a public university**

**Aline Fernanda Rodrigues Leuven**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
leuven@iq.ufrgs.br

**Shirley Martim da Silva**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
shirley.martim@ufrgs.br

**Tania Denise Miskinis Salgado**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
tania.salgado@ufrgs.br

### **Resumo**

Objetivando conhecer a prática docente dos profissionais que lecionam disciplinas no ensino superior, nos cursos de ciências agrárias de uma universidade pública, utilizamos a pesquisa qualitativa, aplicando um questionário misto constituído de questões acerca da formação pedagógica, metodologias ativas que conhecem, metodologias utilizadas em sala de aula, tempo de magistério e interesse em aperfeiçoamento pedagógico. Podemos perceber que a maioria não teve formação pedagógica, mas manifesta interesse em receber material sobre ensino e em participar de cursos de formação continuada sobre ensino. Embora a maioria não conheça a expressão metodologias ativas, citam a utilização de algumas delas em sua prática docente. Diante desse contexto, podemos vislumbrar algumas estratégias possíveis de serem ofertadas aos docentes, como: fomentar repositório com artigos selecionados com enfoque na área de ensino; elaborar e oferecer cursos de capacitação em utilização de metodologias ativas.

**Palavras chave:** metodologias ativas, formação docente, ensino de ciências agrárias.

### **Abstract**

Aiming to know the teaching practice of professionals who teach disciplines in higher education, in agrarian sciences courses at a public university, we used qualitative research, applying a mixed questionnaire consisting of questions about pedagogical training, active methodologies they know, methodologies used in classroom, teaching time and interest in pedagogical improvement. We can see that the majority did not have pedagogical training, but expressed interest in receiving teaching material, and participating in continuous education courses on teaching. Although they do not know the expression active methodologies, they mention the use of some of them in their teaching practice. Given this context, we can envision some possible strategies to be offered to these teachers, such as: fostering a repository with selected articles focusing on the teaching area; develop and offer training courses in the use of active methodologies.

**Key words:** active methodologies, teacher training, agrarian sciences teaching

## Introdução

A falta de formação pedagógica dos docentes do ensino superior é uma realidade no contexto brasileiro. As avaliações institucionais têm cada vez mais apurado essa deficiência de formação em seus relatórios.

A formação docente enquanto processo está atrelada às reflexões acerca das práticas pedagógicas e da constituição do currículo de maneira geral, o que demanda ações concretas afastadas de questões idealistas e abstratas. Tais práticas precisam ser constituídas a partir de trajetórias reflexivas acerca do domínio conceitual e apreensão dos conteúdos, bem como da compreensão e análise das metodologias e concepções de ensino que se consolidam ao longo da formação do professor. (SOUZA; JULIASZ, 2020)

Tullio (1995) investigou quais eram as metodologias utilizadas pelos docentes em sala de aula de uma das mais tradicionais escolas de Engenharia Agrônoma brasileiras. Após o diagnóstico, propôs intervenções para a melhoria do ensino e indicou que os professores realizassem cursos de formação pedagógica, reuniões de planejamento e fossem introduzidas disciplinas de metodologia de ensino nos programas de pós-graduação.

Essa pesquisa não pretendeu ser o final, mas o início de uma discussão sobre a prática docente do professor de Agronomia. Outras pesquisas, a partir desta, poderão surgir e servirão de subsídios para repensar o papel do professor de ciências agrárias e fornecer pistas para sua formação e reciclagem. (TULLIO, 1995)

Esse estudo contribuiu para a implantação de um dos poucos cursos de Licenciatura em Ciências Agrônomicas oferecidos no país. Há mais de 25 anos este trabalho foi elaborado com o intuito de dar início a uma reflexão, porém pouco se publicou nesse sentido desde então.

Diante do exposto, pretende-se dar continuidade a um trabalho anterior (SILVA; LEUVEN; DEL PINO, 2016), que propôs intervenções que contribuiriam em disciplinas de química oferecidas aos cursos de Agronomia e Zootecnia de uma universidade pública do sul do país. O objetivo é tomar por inspiração o trabalho realizado por Tullio (1995) e investigar o perfil e a prática docente dos profissionais lotados na Faculdade de Agronomia desta universidade, para então propor estratégias que ajudem os docentes a se tornarem facilitadores na promoção do sucesso acadêmico de seus discentes.

Há grande dificuldade em propor estratégias de ensino ao professor do ensino superior, pois ele é um especialista em determinada área do conhecimento e, muitas vezes, não tem conhecimento da teoria que envolve a sua prática profissional. Muitos desconhecem as teorias de aprendizagem e a maioria das ferramentas didáticas que poderiam ser úteis ao seu trabalho.

Em instituições públicas de ensino superior, o ingresso do docente se dá por meio de concurso público, regido por editais próprios das unidades de ensino onde o profissional vai atuar. Na maioria das vezes, esse edital é elaborado com a finalidade de preencher uma lacuna da pesquisa, ou seja, são redigidos com foco no perfil de pesquisador que o futuro docente deve ter, ficando em segundo plano a adequação do perfil profissional em relação às disciplinas.

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio

do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento. (CUNHA, 2006).

## Metodologias ativas no ensino superior

John Dewey, pedagogo e filósofo norte americano, defendeu em seus trabalhos que a “Aprendizagem ocorresse pela ação”. Dewey destaca que aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem. A partir dessas concepções se alicerçam os estudos das ditas metodologias ativas.

Por metodologias ativas entende-se aquelas que têm os estudantes como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, que promovem a aprendizagem através da superação de desafios, da resolução de problemas e da construção do conhecimento.

Aprender por meio da problematização e/ou da resolução de problemas de sua área, portanto, é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação. (BERBEL, 2011, p.29)

As metodologias ativas constituem-se em diversificadas técnicas que visam a aprendizagem significativa, a conscientização e a corresponsabilidade no ato educativo, fazendo do estudante um agente ativo no seu processo educativo. Sendo assim, propiciam maior participação dos estudantes de forma individual e em grupo.

Santos, Nascimento e Santos (2017) defendem que o ensino tradicional já não corresponde às questões fundamentais para lidar com as inúmeras incertezas e dificuldades do cotidiano. Diante dessa perspectiva, os autores introduzem a ideia de que as metodologias ativas podem ser um dos caminhos para contribuir significativamente para melhoria nos processos de ensino e de aprendizagem. Vieira e Martins (2019) e Santos, Antonelli e Fernandes (2019) destacam que as metodologias ativas aplicadas no ensino superior se justificam pela potencialidade de formar profissionais reflexivos e capazes de produzir pensamentos e atitudes de forma crítica.

Algumas das metodologias consideradas ativas estão ilustradas por Rego, Garcia e Garcia (2020), em um manual que propõe aplicação de metodologias ativas no ensino superior, nas diferentes áreas de conhecimento, como estratégias de aprendizagem para engajamento de alunos no ensino remoto. Como se vê na figura 1, são muitas as opções de metodologias que podem engajar os estudantes de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 1: Metodologias ativas.



Fonte: Rego, Garcia e Garcia (2020).

## Metodologia

O estudo se constitui em uma pesquisa qualitativa, descritiva, caracterizada como estudo de caso. A coleta de dados foi realizada com a aplicação de um questionário. A análise dos dados foi realizada de acordo com a proposição de Lüdke e André (1986), que afirmam que uma investigação acerca de um problema deve promover a análise dos dados coletados frente às teorias que discorrem sobre tema.

O questionário foi elaborado de forma a apurar a formação básica, a existência de formação pedagógica, tempo de docência, atuação, conhecimento acerca de metodologias ativas de aprendizagem e interesse por questões pedagógicas. Composto de 15 questões, o questionário foi validado por professores pesquisadores da área de ensino.

Utilizando a ferramenta Google Forms para a apresentação das questões, o questionário foi enviado por e-mail aos docentes que lecionam disciplinas nos cursos de Ciências Agrárias. Assim contamos com as vantagens descritas por Faleiros et al. (2016): possibilidade de captar participantes de diversas localizações geográficas com baixo custo; imparcialidade e anonimato, não expõem os participantes à influência da pessoa do pesquisador; comodidade aos participantes, que respondem ao instrumento no momento que lhes for mais apropriado; facilidade do pesquisador em aplicar o instrumento a vários participantes; como os dados são inseridos eletronicamente e automaticamente transformados em banco de dados, os erros e os gastos com digitação são eliminados; os pesquisadores podem controlar o número de questionários preenchidos em tempo real.

Sendo as pesquisadoras membros da comunidade acadêmica onde o questionário foi aplicado, optou-se por não haver identificação dos respondentes, com o intuito de que as respostas fossem mais espontâneas.

## Resultados e Discussão

Em uma busca na página da Faculdade de Agronomia na internet, encontrou-se a listagem dos docentes, que são 84. Os currículos publicados na Plataforma Lattes foram visitados, a fim de apurar a formação básica destes professores. O quantitativo de docentes e as respectivas graduações são visualizados no quadro 1.

**Quadro 1:** Formação dos docentes da Faculdade de Agronomia.

Curso de graduação do docente	nº de docentes
Agronomia	65
Zootecnia	7
Medicina Veterinária	4
Biologia/Ciências Biológicas	3
Licenciatura em Biologia/Ciências Biológicas	2
Licenciatura em Ciências Agrícolas	1
Oceanologia	1

Fonte: Elaborada pelos autores.

Dos 29 respondentes, 24 são Engenheiros Agrônomos, 2 Zootecnistas, 2 Médicos Veterinários e 1 Licenciado em Biologia. Quanto ao tempo de atuação, o grupo é representativo, há docentes que tem menos 5 anos de atividade até os de mais de 30 anos de docência.

As respostas ao grupo de questões sobre a formação pedagógica mostraram que, além do Licenciado em Biologia, apenas três outros professores tiveram contato com conteúdos pedagógicos ainda na

graduação. A maioria também não teve formação pedagógica na pós-graduação, salvo algumas experiências com ensino durante o estágio em docência.

Entre os comentários a respeito dessa questão, destacamos o comentário a seguir, que reforça a ideia de que o professor se constitui na prática, de forma empírica, muitas vezes adotando práticas de seus professores.

*Não tive formação pedagógica, mas por força da profissão, por atuar em ensino médio profissionalizante e pela convivência direta com uma doutora em ensino, busquei muitas informações sobre ensino. [Professor 1].*

Soares e Cunha (2010) apontam para a carência de exigência, nas políticas públicas, de uma formação para o docente da educação superior que contemple os saberes específicos da prática docente. As autoras destacam, a partir de diversos estudos, que o professor universitário constrói sua identidade docente de forma empírica, a partir das experiências familiares, vivências enquanto estudantes, além das trocas com colegas de profissão e do retorno dos estudantes.

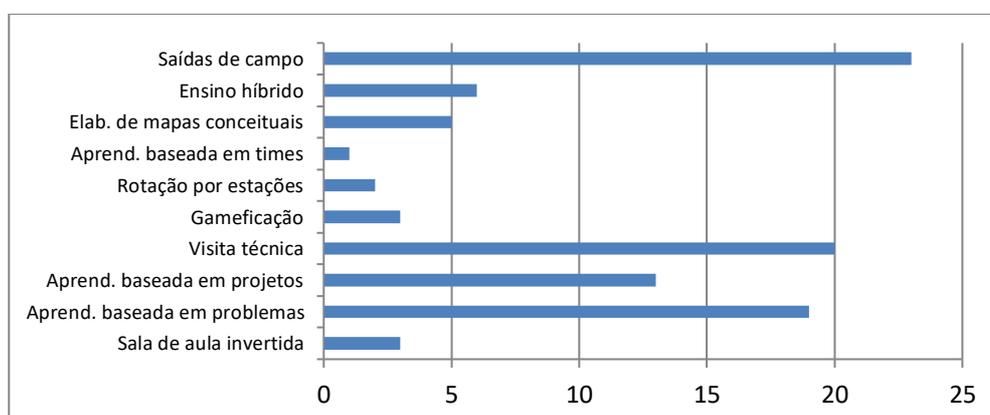
O comentário de um dos docentes a respeito de sua experiência docente no curso de pós-graduação reflete a realidade de grande parte dos pós-graduandos no país, que tem seu contato com a prática de ensino por meio do estágio docente:

*Durante o doutorado. cursar uma disciplina de didática e ser "Assistente de Ensino" em uma disciplina de graduação era obrigatório para obtenção do título de Ph.D. [Professor 2].*

O levantamento revela que esse grupo de docentes compartilha de uma realidade bastante comum no cenário brasileiro da educação superior: o professor universitário, além de dar aulas, pesquisar e trabalhar em projetos de extensão, é responsável por funções administrativas. Dedicar parte do seu tempo às funções de coordenação de curso, representações em comissões, chefias de departamento, direção de unidades, entre outras. Esta sobrecarga de trabalho pode acarretar uma diminuição da produtividade enquanto pesquisador e fazer com que o docente delegue a alunos de pós-graduação a tarefa de suas atividades como docente em disciplinas da graduação.

As respostas para as questões referentes ao conhecimento e à utilização das metodologias ativas demonstram que boa parte dos docentes, apesar de referir não conhecer a expressão metodologias ativas, faz uso delas. Grande parte dos docentes que responderam NÃO para a questão “Você conhece o termo metodologias ativas?” apontou na questão seguinte que utiliza pelo menos uma metodologia ativa. As metodologias ativas apontadas pelos professores, na pergunta “Quais metodologias de ensino e aprendizagem listadas abaixo você utiliza na condução das disciplinas que ministra na graduação?” podem ser vistas na figura 2.

**Figura 2:** Metodologias ativas apontadas pelos docentes.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Observa-se que as práticas mais utilizadas são saídas de campo, visitas técnicas, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem baseada em projetos. Esse dado reforça a ideia de que o docente universitário desconhece a teoria de sua prática. Um curso sobre metodologias ativas, oferecido como formação continuada, seria uma alternativa para minimizar a falta de formação pedagógica desses profissionais que não cursaram uma licenciatura.

Moraes (2019) destaca que as metodologias ativas ajudam na construção de uma aula mais dinâmica, atraente, integrativa, dão mais autonomia aos estudantes, auxiliam na tomada de decisões e no pensamento crítico-reflexivo. São inovadoras, trazem a participação coletiva, valorizando-a, e com isso fomentam a aprendizagem significativa, com o compartilhamento de conhecimento e contextualização dos conteúdos, pela aproximação com a realidade social. É um recurso didático-pedagógico interessante e extremamente viável para o protagonismo, autonomia e formação crítico-reflexiva dos estudantes universitários.

Na sequência do levantamento, apuramos que a maioria dos docentes tem interesse em participar de capacitação pedagógica, mas não tem o hábito de procurar por artigos sobre ensino. Entretanto têm interesse em receber material sobre o assunto. Nenhum periódico foi citado como fonte de material pedagógico. Duas respostas indicaram que a busca por materiais sobre ensino era realizada na internet. Apenas um respondente desenvolveu uma reflexão:

*Acesso os mais variados meios. Entretanto tenho preferências por leituras de livros que levam ao entendimento de conceitos e ao desenvolvimento humano capaz de analisar o cotidiano nas atividades de ensino. Artigos, em sua grande maioria, trazem "vícios" muito característicos sobre práticas "A", "B", "C"... e assim por diante. É só ler o mesmo material duas vezes e isso é evidente. Como a maior parte não lê nem uma vez direito (me refiro à atenção à leitura), fica difícil usar de artifícios de artigos, sites e demais plataformas como ferramentas de preparo pedagógico. [Professor 3].*

Tal comentário causa estranheza em quem está habituado a fazer pesquisa na área de ensino e utilizar os periódicos como referências nos estudos, pois além de trazer referencial teórico, validam essas teorias na prática de sala de aula. O comentário evidencia a percepção que o respondente tem da pesquisa em ensino, indicando que ele não conhece/reconhece o rigor metodológico de tais estudos. Tais metodologias podem ser facilmente consultadas em obras como Triviños (1987) e Gil (2002), entre tantos outros.

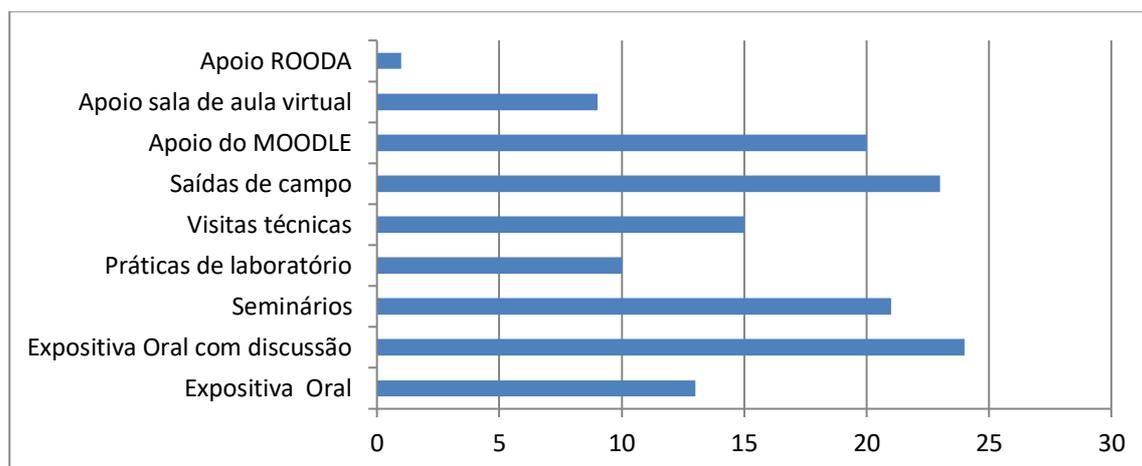
*É interessante salientar, uma vez mais, que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. (TRIVIÑOS, 1987).*

Para a questão referente às metodologias utilizadas na condução das aulas, os docentes apontaram uma variedade de procedimentos, sendo que a aula expositiva e discutida teve maior frequência de apontamentos. Observa-se (Figura 3) que estas metodologias ainda são reconhecidamente centradas na figura do professor como transmissor do conhecimento.

No cruzamento dos dados de tempo de magistério com as práticas utilizadas em sala de aula, não foi encontrada relação, ou seja, a maneira como o docente conduz as aulas não depende do tempo que desempenha essa função. As metodologias utilizadas por um docente que leciona há mais de 30 anos são muito semelhantes às utilizadas por um docente que exerce o magistério há menos de cinco anos.

Ao procurar uma relação entre a formação pedagógica e as metodologias empregadas nas aulas, observamos que os procedimentos são bem parecidos, ou seja, neste grupo de docentes, a formação pedagógica não faz com que o professor tenha práticas diferentes dos que não a têm.

**Figura 3:** Metodologias utilizadas pelos docentes.



Fonte: Elaborada pelos autores.

## Considerações finais

A partir deste estudo, levantamos algumas considerações. O grupo de docentes analisado informa utilizar uma variedade de metodologias nas práticas docentes, porém as práticas mais citadas são as que priorizam o professor como figura mais importante no processo de ensino e aprendizagem.

As práticas pedagógicas dos docentes com e sem formação pedagógica são semelhantes. A partir desse dado, podemos vislumbrar algumas estratégias possíveis de serem ofertadas a todos os docentes, nas quais manifestaram interesse, como fomentar repositório com artigos selecionados com enfoque na área de ensino.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação nas áreas das ciências agrárias, os planos pedagógico dos cursos devem propiciar a formação de um profissional capaz de atuar de forma crítica e criativa na identificação e resolução de problemas. Sendo assim o oferecimento de capacitação sobre metodologias ativas seria uma alternativa viável na busca pela qualificação desse grupo de docentes, que já utiliza algumas das metodologias ativas, mesmo sem ter embasamento teórico a seu respeito.

## Referências

- BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- CUNHA, M.I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.
- FALEIROS, F.; KÄPPLER, C.; PONTES, F.A.R.; SILVA, S.S.C.; GOES, F.S.N.; CUCICK, C.D. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 25, n. 4, e3880014, 2016.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ISAIA, S.M. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.) **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. [Reimpr.]

Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MORAES, E.; BAIÃO S.; LIMA, A. P. Metodologias ativas no ensino superior: relatos de práticas na formação para a docência em curso de especialização em Salvador Universidade Salvador. In: CONGRESSO DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR, 4., 2019. **Anais eletrônicos...** UFMG, 2019.

RÊGO, M.C.F.D.; GARCIA, T.F.; GARCIA, T.C. M. Ensino remoto emergencial: Estratégias de aprendizagem com metodologias ativas. **Cadernos de Ensino Mediado por TICs**. n. 6. UFRN: Sedis, 2020.

SANTOS, J.S.; ANTONELLI, I.B.S.; FERNANDES, L.F.R.M. Percepção dos discentes quanto à implementação de metodologias ativas: Relato de experiência. In: CONGRESSO DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR, 4., 2019. **Anais eletrônicos...** UFMG, 2019.

SANTOS, P.K.; NASCIMENTO, C.S.L.M.; SANTOS, B.S. Metodologias ativas para aprendizagem na educação superior: reflexões teóricas para a permanência. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 7., 2017. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, 2017.

SILVA, S.M.; LEUVEN, A.F.R.; DEL PINO, J.C. A Química no âmbito das Ciências Agrárias da UFRGS. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 18., 2016. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2016.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, 2010.

SOUZA, J.G.; JULIASZ, P.C.S. A formação de professores e a construção do sujeito social histórico. In: OLIVEIRA, R.R.; BRANCALEONI, A.P.L.; D'AGUA, S.V.N.L. Inquietações no campo do ensino: sujeitos e temas de pesquisa. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 20-61.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TULLIO, A.A. A prática pedagógica do professor de Engenharia Agrônoma. **Scientia agricola**, v. 52, n. 3, p. 594-603, 1995.

VIEIRA, E.A.O.; MARTINS, R.X. Formação do agir docente e o uso das metodologias ativas apoiadas nas tecnologias digitais. In: CONGRESSO DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR, 4., 2019. **Anais eletrônicos...** UFMG, 2019.