



Concepções de docência de professores de Ciências Agrárias atuantes em universidades comunitárias

Tania Maria Zaffari Farias^{1*}, Daniela Pederiva Pensin² e Nadiane Feldkercher³

¹Universidade do Oeste de Santa Catarina, Rua Getúlio Vargas, 2125, 89600-000, Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. ²Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Santa Catarina, Brasil. ³Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: taniamariazaffarifarias@gmail.com

RESUMO. A docência, concebida como uma ação complexa, mobiliza saberes singulares e complementares. A docência universitária tem-se demonstrado dinâmica, no sentido de que se modela ao contexto de sua época. Na contemporaneidade, a Educação Superior está impactada pela concorrência, pela produtividade e pela eficiência. Os modos de ser docente, de exercer a docência, de compreender a formação docente e as influências do contexto socioeconômico formam e revelam concepções de docência. A partir desses pressupostos, neste estudo objetivamos analisar as concepções de docência de professores bacharéis iniciantes na carreira. Esta pesquisa, qualitativa e empírica, adotou a entrevista para a coleta de dados, junto a professores bacharéis, iniciantes na carreira e atuantes na área das Ciências Agrárias, em universidades comunitárias da mesorregião Oeste de Santa Catarina. Os resultados, tratados por meio da análise de conteúdo, demonstraram que as concepções de docência são formadas pela convergência das bases para o exercício docente, da formação/autoformação, das atividades docentes exercidas, da área das Ciências Agrárias e do modelo comunitário, bem como pelo contexto de atuação desses docentes – convergência que também expressa a complexidade da docência na Educação Superior. Constatou-se, ainda, que o contexto socioeconômico faz com que as instituições de Educação Superior e seus docentes fiquem cada vez mais envolvidos em lógicas de agenciamento.

Palavras-chave: docência universitária; formação docente; exercício docente; universidades comunitárias.

Teaching conceptions of Agricultural Science professors working at community universities

ABSTRACT. Teaching, understood as a complex action, mobilizes specific and complementary knowledge. University teaching has shown itself to be dynamic, in the sense that be molded to contemporary context. Nowadays, Higher Education is impacted by competition, productivity and efficiency. The ways of being a teacher, of teaching, of understanding teacher education and the influences of the socioeconomic context form and reveal teaching concepts. Based on these assumptions, in this paper we aim to analyze the teaching conceptions of bachelor teachers beginning their careers. This qualitative and empirical research adopted the interview for data collection with seven bachelor professors, beginners in their careers and working in the agrarian area and in community universities in the western mesoregion of Santa Catarina. The results, built through content analysis, showed that the teaching conceptions are formed by the convergence of the teaching practice bases, training/self-training, the teaching activities carried out, the Agricultural Sciences area and the community universities, as well as the context of performance of these teachers - convergence that also expresses the complexity of teaching in Higher Education. We also found that the socioeconomic context makes higher education institutions and their teachers increasingly involved in market logics.

Keywords: university teaching; teacher training; teaching exercise; community universities.

Concepciones de docencia de profesores de Ciencias Agrícolas que trabajan en universidades comunitarias

RESUMEN. La docencia, concebida como una acción compleja, moviliza conocimientos únicos y complementarios. La docencia universitaria se ha mostrado dinámica, en el sentido de que se modela en el contexto de su época. Hoy en día, la educación superior se ve afectada por la competencia, la productividad y la eficiencia. Las formas de ser docente, de enseñar, de comprender la formación docente y las influencias del contexto socioeconómico configuran y revelan conceptos de docencia. Con base en estos supuestos, en

este trabalho pretendemos analisar las concepciones de docencia de los docentes diplomados que inician su carrera. Esta investigación cualitativa y empírica adoptó la entrevista para recolectar datos de siete profesores con diplomado, principiantes en su carrera, que trabajaban en el área de Ciencias Agrarias en universidades comunitarias en la mesorregión occidental de Santa Catarina. Los resultados, tratados a través del análisis de contenido, mostraron que las concepciones de la docencia están formadas por la convergencia de las bases para la práctica docente, la formación/ autoformación, las actividades docentes realizadas, en el área de las Ciencias Agrarias y en el modelo comunitario, así como por el contexto de actuación de estos docentes - convergencia que también expresa la complejidad de la docencia en Educación Superior. También encontramos que el contexto socioeconómico hace que las instituciones de educación superior y sus profesores se involucren cada vez más en la lógica de agencias.

Palabras clave: docencia universitaria; formación de profesores; ejercicio de enseñanza; universidades comunitarias.

Received on September 7, 2021.

Accepted on January 12, 2022.

Published in November 20, 2023

Introdução

Este trabalho propôs-se a analisar as concepções de docência de professores bacharéis iniciantes na carreira, considerando as bases para o exercício da profissão, a formação, as atividades desenvolvidas, a área das Ciências Agrárias, o modelo comunitário de universidade e o contexto no qual se inserem as instituições. Para tal, nesta primeira seção, apresentam-se a base teórica relativa à docência universitária e as escolhas metodológicas que guiaram o desenvolvimento de uma pesquisa empírica. Na segunda seção, apresentam-se e analisam-se os dados empíricos, sustentados pela base teórica. Por fim, descrevem-se algumas considerações sobre a pesquisa desenvolvida.

Abordar a docência na Educação Superior está além da intenção de conceituá-la na descrição etimológica, do latim *docere*, cujo significado se aproxima de ensinar e entender. A docência na Educação Superior é reconhecida tanto como uma ação complexa quanto uma ação singular, construída em meio às interações do docente com seus pares, estudantes e o contexto institucional (Pensin, 2019). Os modos de ser docente, de exercer a docência e de compreender a formação docente revelam as concepções de docência aqui observadas.

A partir de Cunha (2006), tem-se que a docência na Educação Superior expressa noção de experiência; noção de pesquisa e de docência naturalizada. Na concepção como noção de experiência, têm-se enaltecidos os valores e as próprias práticas construídas na experiência com os alunos e impactadas pelas políticas impostas nos processos regulatórios; nela, os professores entendem a docência como um processo. Já na percepção de docência como noção de pesquisa, a ênfase está no perfil acadêmico com forte tradição investigativa. A autora ainda traz a concepção de uma naturalização da docência que ocorre quando “O professor ensina com base na sua experiência enquanto aluno, inspirado em seus antigos professores” (Cunha, 2006, p. 258). As diferentes concepções de docência se refletem na integralidade da ação, nas suas necessidades docentes, na mobilização de seus saberes e na complexidade de seu exercício profissional.

Tomada como ação complexa (Cunha, 2006), mobiliza saberes necessários, singulares e complementares, indo para além das necessidades da sala de aula, pois estão atrelados ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão. Esses saberes dialogam entre si, estabelecem fundamentais aproximações teórico-práticas e também epistemológicas, sendo possível construí-los em processos formativos consistentes e sistemáticos e/ou menos sistemáticos, mas igualmente marcados pela reflexão e crítica, abarcando inclusive a natureza ético-política. Esses saberes não se sobrepõem ou bastam por si só; é a sua diversidade e a sua complementariedade que importam para a docência.

A mobilização dos saberes implica que professores dominem, ainda, condições de ordem prática podendo, a partir delas, habilitarem-se a enfrentar situações complexas e inesperadas. A construção dos saberes docentes se dá ao longo do exercício profissional, direciona a prática cotidiana, implica experiências e requer suporte teórico-metodológico. Seu desenvolvimento exige tempo e maturação, de forma que as reflexões e implementações oriundas desse processo, estão na base da forma como os professores vão concebendo sua docência. A multiplicidade de características que envolvem a formação torna o planejamento destes processos formativos um desafio, que envolve, entre outros, limitações de recursos financeiros, cargas horárias incipientes, demandas excessivamente instrumentais.

A formação pedagógica dos professores universitários, frequentemente a cargo das instituições de Educação Superior, necessita levar em consideração que muitos deles não se formaram professores; são bacharéis, mestres e/ou doutores, que ingressam na carreira docente. Como lembra Feldkercher (2018),

mestres e doutores que ingressam na docência universitária sem ter formação pedagógica prévia, tiveram toda uma formação voltada para o desenvolvimento da pesquisa e, ao adentrarem na docência, necessitam ser formados e desenvolver os conhecimentos referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Planejar a formação com base nas necessidades e na investigação acerca dos saberes necessários à docência pode demandar maior tempo, envolvimento dos profissionais e estrutura adequada. Contudo, tende a tornar os processos formativos mais atrativos e assertivos.

Para além da visão generalizada que abarca grande número de participantes, atividades formativas mais direcionadas podem se tornar mais efetivas no atendimento das necessidades específicas. Docentes conscientes de suas necessidades formativas podem construir-se pela autorreflexão, bem como podem ter maior proveito dos momentos formais de formação pedagógica. É necessário que se leve em conta, em termos de formação docente, a condição de inacabamento que o professor vivencia (Wiebusch & Bolzan, 2018), o que acaba por caracterizar a aprendizagem do ensinar como aprendizagem permanente.

Essa noção de aprendizagem permanente reverbera em estudos como os de Possamai (2003), que apontam para a disposição dos professores reverem suas práticas e concepções, a partir da evidência de que percebem sua formação incompleta. Essa consideração tem relevância quando os docentes assumem as dificuldades em um conjunto de necessidades que compõem os fundamentos didáticos e pedagógicos da docência. Nesse mesmo sentido, o acolhimento e o reconhecimento das necessidades formativas do professor bacharel, de forma a suplantá-las suas dificuldades (especialmente no início da carreira docente) e dirimir seus dilemas, é capaz de proporcionar a transição necessária à estabilização profissional desse professor na docência na Educação Superior.

A docência, ação complexa e multidimensional, exige – quer seja por parte da instituição, quer do próprio professor – investimentos em dimensões distintas e indissociáveis. Zabalza (2004, p. 106, grifo do autor) apresenta como dimensões da docência:

‘Dimensão profissional’: componentes essenciais que caracterizam a ação do docente, relacionadas às expectativas quanto à sua atuação, necessidades, construção identitária como professor;

‘Dimensão pessoal’: trata da maneira pessoal como o professor se envolve e se compromete com a carreira, considerando os ciclos da vida docente e os possíveis momentos de mal-estar consequentes do exercício profissional;

‘Dimensão administrativa’: aborda as questões ligadas às condições de exercício profissional e as estratégias para continuação do vínculo institucional.

A dimensão profissional, para Zabalza (2004), tem a centralidade do conhecimento calcada na área de atuação, nos objetos de pesquisa e na especificidade dos componentes curriculares. O ensino do conteúdo pode ocupar centralidade; contudo, a docência, está imbuída de características e conhecimentos mais amplos e que lhe são próprios, como qualificação, formação contínua, didática, incorporação de tecnologias, metodologias concernentes e, também, a condução de recursos de ensino de modo que se ajustem às necessidades do desenvolvimento desse trabalho.

Na dimensão pessoal, “Os professores ensinam tanto pelo que sabem como pelo que são” (Zabalza, 2004, p. 131). Dois aspectos tomam aqui relevância, a satisfação pessoal e a carreira. Nesse sentido, a melhora das relações do sujeito com o trabalho pode aumentar sua satisfação, e a própria expectativa de crescimento pessoal e profissional podem ser citadas como adequadas para a satisfação. Já a dimensão administrativa pode garantir o exercício profissional de forma tranquila ou desestabilizada, dependendo das garantias contratuais tanto de ingresso como de permanência, ou mesmo de critérios específicos para a promoção da carreira docente.

Compreende-se que estas dimensões da docência formam um conjunto dinâmico marcado pela intersecção de seus aspectos. Elas podem ser observadas de forma independente, mas, são inseparáveis quando analisadas sob o enfoque da constituição do sujeito e de seu aprimoramento profissional. Tais dimensões não almejam formatar modelos de docência, mas são assumidas no intuito de ampliar a análise sobre as concepções de ensinar – pois se acredita que tais dimensões se revelam na constituição singular da docência de cada professor.

Embora estas dimensões possam ser apontadas como caracterizadoras da docência em qualquer que seja o nível em que ela ocorra, em termos da docência na Educação Superior, a dimensão profissional apresenta especificidades. De acordo com Pensin (2019, p. 62) a docência na Educação Superior:

(1) Ocorre em uma instituição cuja ação educativa tem como pressuposto a profissionalização do indivíduo; (2) além da ação do ensino em si, opera sobre ela o imperativo da produção de conhecimento por meio da pesquisa acadêmica e socialização desse conhecimento; (3) o processo educativo com o qual se envolve, mobiliza práticas de ensino orientadas ao adulto, cujas constituições cognitivas, social e afetiva, experiências e orientações ou objetivos são outros que não os do adolescente ou do infante.

Constitui-se, portanto, de forma específica, singular, mobilizando elementos de natureza pessoal, profissional e/ou institucional que, no sentido desta última, fazem reverberar a necessidade de enfrentamento aos desafios, muitos deles decorrentes do próprio território da docência (a Educação Superior e as instituições). Esse território está povoado de incertezas; suas fronteiras nem sempre são claras e delimitadas e, em suas tramas, há inúmeras tensões e conflitos frequentemente imprevisíveis (Pensin, 2019).

Uma das possíveis tensões que povoam esse território é a do empresariamento da Educação Superior. A docência superior sob o ponto de vista da lógica empresarial potencializa, segundo Pensin (2019), o sujeito performático, que responde positivamente à diferenciação competitiva, mostrando-se flexível, inovador e eficiente, cumprindo as exigências de tecnologia e inovação, atendendo ao rigor da produção de conhecimento científico e respondendo positivamente à atuação transformadora com responsabilidade social.

A compreensão da docência na Educação Superior como uma ação de agenciamento (Pensin, 2019, P. 144) exige do professor “[...] vinculações da inovação e do empreendedorismo à produção de pesquisa e tecnologia e à metodologia de ensino”. Nessa lógica, tem-se o aumento da produtividade, a supremacia através da concorrência e a exploração de habilidades como liderança, flexibilidade, capacidade de atingir metas e meritocracia.

A partir destas características, segundo a autora, a universidade se aproxima da concepção de uma agência, onde se prestam serviços e se tratam de negócios. Há, em termos de Educação Superior, um acelerado e acentuado processo de *commoditytização*, a mercadificação de processos formativos, da produção e disseminação de conhecimentos, que faz com que a universidade seja levada ao sacrifício no altar do mercado, como assinalam Bianchetti e Sguissardi (2017).

Nesse contexto, cujas implicações à docência não são somente inquestionáveis, mas reconhecidamente perversas, a racionalidade empresarial imprime, explícita ou implicitamente, um perfil desejado nos quadros funcionais das instituições de ensino superior, evidenciados nos projetos pedagógicos institucionais que sugerem competências desejadas aos alunos como capacidade de enfrentar desafios, resistir às pressões, entre outras. Ao produzir e reproduzir esse perfil formativo, segundo Pensin (2019, p. 157), “[...] a docência vê-se impactada por esse posicionamento institucional que tem a lógica empresarial como um de seus estruturantes e que movimenta estratégias, entre elas, a da formação continuada”.

Destaca-se, neste cenário de disseminação e institucionalização do empresariamento da Educação Superior, a ampliação da atuação profissional docente. Dos professores passa-se a exigir mais e melhores desempenhos numa perspectiva de multifunções. Pimenta e Anastasiou (2005) esclarecem que a profissão tem exigido dos professores flexibilidade e imprevisibilidade, ao tempo em que a experiência acumulada não é padrão para ações seguras e de sucesso.

Frente ao imperativo de ser eficiente e performático (Farias & Pensin, 2019), até que ponto esse profissional flexível “[...] consegue mergulhar nos aspectos didáticos e pedagógicos para, realmente, preparar uma aula de qualidade, preparar uma avaliação adequada, refletir sobre sua ação docente, aprimorá-la e acompanhar o aprendizado dos alunos?” (Manffra, 2014, p. 19).

O tempo dedicado ao trabalho na atualidade expande-se sobremaneira, cada vez mais. Dedicar-se muito tempo diário para a profissão. O trabalho acontece também em *home office*, remotamente, *full time* e torna-se performático, compromete a qualidade de vida do indivíduo, traz como implicações a precarização e desprofissionalização, cujos reflexos acentuam o enfraquecimento da noção de classe profissional.

Se tomada apenas a dimensão pessoal, em relação à qual aqui escolhemos dar ênfase, Manffra (2014) destaca que o tempo proporcionado aos professores para planejar e preparar suas atividades pode ser comparado a um “[...] cobertor curto e, invariavelmente, tem-se de escolher que parte na nossa vida ele vai cobrir, correndo o risco de tornar doentes as partes descobertas” (Manffra, 2014, p. 23).

A complexificação da docência enquanto ação foi acrescida, nos últimos anos, da multiplicidade de funções atribuídas ao professor universitário. Elas extrapolam as atividades atinentes ao ensino, à pesquisa e à extensão sendo-lhe atribuídas funções institucionais, de planejamento, de gestão. Ou seja, professores universitários assumem multitarefas a partir do que Wiebusch e Bolzan (2018) chamam de ‘quadripé’ universitário: atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Constantemente os professores são solicitados a participarem ativamente em decisões administrativas, na elaboração de currículos, na análise e implementação de políticas institucionais e governamentais. A este rol de funções ainda são acrescentadas a responsabilidade pelo domínio de novas tecnologias, o desenvolvimento de metodologias inovadoras e o aprimoramento do pensamento científico e crítico. Todas essas funções requerem tempo dos docentes, um tempo que muitas vezes eles não têm.

A partir dessa falta de tempo e da impossibilidade de dar conta de todas as demandas é que Chauí (2001) argumenta em torno do que chama de incompatibilidades da docência. A multiplicidade de funções, além da complexidade da constituição pessoal e profissional, expõe a amplitude de influências e exigências à docência universitária. Trata-se, de um movimento de intenso, de reconstituição da docência nesse nível de ensino.

Além disso, cabe-nos destacar a singularidade da docência nas universidades comunitárias. O modelo comunitário de universidade marca o processo de interiorização da Educação Superior nas terras catarinenses. Esse perfil sugere que a universidade seja inovadora e conhecedora da realidade e dos problemas existentes em seu entorno - o que fica intrínseco aos seus projetos, que buscam contemplar o desenvolvimento socioeconômico e a capacitação tecnológica regional. Com esta constituição, o modelo comunitário também se apresenta como agência de produção e de difusão do saber.

É a partir desse contexto e mobilizando os referenciais aqui apresentados, que se desenvolveu pesquisa de abordagem qualitativa, que teve como objetivo investigar as concepções de docência dos professores iniciantes, bacharéis da área de Ciências Agrárias, nas universidades comunitárias da mesorregião Oeste de Santa Catarina¹.

A aproximação com o tema da docência universitária, por parte das autoras, tem base em suas atuações nesse contexto e em suas pesquisas desenvolvidas. A atuação em universidade comunitária, situada no interior do estado de Santa Catarina, também mobilizou o interesse das autoras. A mesorregião Oeste Catarinense, além de ter marcada em seu desenvolvimento a presença das universidades comunitárias é impactada pelo agronegócio. Assim, optamos pelo estudo da docência nas Ciências Agrárias, exercida por bacharéis tendo, na mesorregião, uma grande representatividade de zootecnistas, médicos veterinários e agrônomos.

A pesquisa adotou a entrevista on-line para a coleta de dados junto a sete professores, formados nos cursos de Medicina Veterinária, Zootecnia e Agronomia, com até 5 anos de experiência docente e atuantes em duas universidades comunitárias na área de Ciências Agrárias².

Os resultados, tratados por meio da análise de conteúdo, enfatizam as concepções de docência e tomam como referência as bases para o exercício docente; a formação; as atividades docentes; a área das Ciências Agrárias, o modelo comunitário de universidade e o contexto.

Concepções de docência de professores bacharéis iniciantes na carreira

Considera-se importante destacar a compreensão de que, mesmo diante das implicações e tramas do contexto e das elaborações do campo da docência universitária, o que acaba por conferir um caráter a essa docência um caráter identitário – distinguindo-a das demais docências, aquelas ‘não-universitárias’. Essa singularidade se constitui em meio às relações institucionais e contextuais, à área do conhecimento específico com o qual trabalha o professor, à experiência, à subjetividade. Com este contexto singular a docência é uma forma e não uma fôrma (Pensin, 2019).

Múltiplas são as bases sobre as quais os professores constroem sua docência, assumem e reforçam modelos mais ou menos coerentes de exercício da profissão, orientados àquilo que Cunha (2011) denomina boas práticas.

As entrevistas desenvolvidas ao longo da pesquisa trouxeram dados referentes às ‘bases para o exercício docente’, as quais foram analisadas a partir dos referenciais teóricos, práticos e pedagógicos, mobilizados pelos professores para as suas ações. Os professores manifestaram:

A base seria livro. E o que eu trago de novo [...] é de artigo [...]. Eu encontro muitos erros em livros [...] O artigo traz aquilo que acabou de sair do forno, tem que ser os dois juntos. O pedagógico é a vida que ensina e as capacitações do NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico (Julieta).

Exercer a profissão no serviço público acabou me dando muito mais base e conhecimento teórico e prático para incrementar a aula. Vídeos de experiências são fundamentais. Na veterinária, o aluno está acostumado a ter prática, [...] é um curso muito prático. [...] Precisamos da prática, [...] [e não somente] do ensino teórico baseado na leitura [...]. Eles dão o conhecimento deles [...]. Aprendo muito com eles, sempre digo “vocês têm que falar, porque eu aprendo muito com vocês” (Ofélia).

Escolho alguns artigos científicos para complementar e mando para eles por e-mail [...]. Coloco uns casos clínicos meus, livros e revistas científicas [...]. Pego quatro ou cinco livros [...], separo o que acho importante e coloco o que tenho de rotina na minha vivência da clínica. Eles gostam disso. Livros, vídeos, artigos e vivências. Quando eu

¹ Neste trabalho apresentamos um recorte aprofundado de parte de uma pesquisa maior.

² Projeto de Pesquisa submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética número 25378919.0.0000.5367 e Parecer de Aprovação número 3.728.462.

participo de congresso, trago algo novo. Participo de grupos de WhatsApp sobre discussão de casos clínicos, Telegram, alguma coisa sempre vem desses outros lugares também (Bianca).

Eu foco em livros, [...] utilizando os da biblioteca e agora tem uns e-books. Mas os livros acabam ficando desatualizados. Eu foco bastante em artigos científicos (Emília).

Eu trabalho bastante com livros e complemento com artigos científicos. Tento me manter atualizado assistindo [a] palestras, frequentando congressos [...]. É uma maneira de elaborar melhor a aula técnica. Do ponto de vista prático, não tem outro método. É atendendo. Felizmente a medicina veterinária tem as aulas práticas (Cláudio).

[...] artigos científicos, materiais base, livro. Mas não adianta ler apenas artigos, pois eles são recortes da realidade dos livros. Se focar só em artigos, você fica limitado, porque você lê aquele recorte [...]. Então, precisa buscar em ambas as fontes: livros e artigos. Converso com produtores ou com os nossos alunos, nós aprendemos também coisas da prática, do dia a dia. [...] Eu gosto bastante do YouTube, que hoje traz muito conhecimento, tem [...] palestras ou alguém de renome falando (Romeu).

As bases teóricas dos entrevistados estão, muitas das vezes, orientadas ao embasamento dos componentes curriculares sob sua responsabilidade e convergem para livros e artigos da área. Acerca dos referenciais de ordem prática, observamos uma mescla nas respostas, hora valorizando suas próprias vivências profissionais, seja na prática clínica ou no serviço público, hora valorizando o conhecimento vivenciado na prática pelos alunos.

Foi marcante a expressão de que a base prática da atuação se dá muito pela troca de conhecimento com os alunos, pois, muitos sendo produtores ou filhos de produtores rurais, são estimulados a socializarem suas experiências de lida no campo, proporcionando uma construção conjunta de conhecimentos, em que a teoria e a atividade prática dos professores se unem à empiria dos alunos.

Já as bases pedagógicas foram pouco referenciadas pelos respondentes, ou seja, há uma lacuna quanto às bases pedagógicas assumidas por esses professores para o desenvolvimento da docência. Salvo Julieta, que afirma tacitamente que para sua prática pedagógica “[...] a vida ensina [...]” e “[...] o Núcleo de Apoio Pedagógico auxilia [...]”, os outros participantes não apontaram suas bases pedagógicas para o exercício da docência. Esta constatação preocupa, pois, esses professores universitários desconhecem autores, teorias e orientações específicos de seus campos de atuação profissional.

Isso lembra Possamai (2003) quando sinaliza para a disponibilidade de os professores bacharéis reverem suas práticas e concepções docentes assim que reconhecem que suas formações são incompletas. Percebemos também, um movimento para composição dos referenciais através de recursos tecnológicos digitais – apontados por Bianca e Romeu –, de redes sociais e de compartilhamento de informações, o que pode ter ganhado ênfase a partir do trabalho remoto, forçado pela pandemia da Covid-19.

Analisa-se a ‘formação’ para a docência dos professores bacharéis através de seus processos formativos, tanto institucionais quanto buscados de forma individual. Os professores manifestaram:

No doutorado temos um componente curricular chamado estágio de docência, em dois semestres, onde acompanhamos os professores nas aulas e eles nos permitem dar algumas aulas, confeccionar e corrigir provas. [...] É um pouco limitado porque não podemos dar todas aulas [...]. Então, aprendemos na raça. [...] Nós temos cursos de capacitação de professores todos os semestres [...], do NAP, são excelentes e nos dão uma direção. [...] São temas bem pertinentes, temas de dúvidas nossas, principalmente em relação a como fazer uma prova [...]. Todos (os) que eu consegui fazer, eu fiz, mas alguns acabam sobrepondo os outros em horários (Julieta).

Fiz muitos cursos, mas voltados a minha área. [...] Tudo isso me ajudou quando eu entrei para trabalhar, o conhecimento desses cursos. É algo que eu quero voltar a fazer, cursos por fora [...] (Gertrudes).

Sinto necessidade de fazer pós em ensino superior, [...] para aprender um pouco mais da parte pedagógica. [...] Eu tenho necessidade sim, porque há termos que eu não compreendo [...]. Eu não sei, preciso pesquisar, buscar entender (Ofélia). Todo ano a universidade tem um ciclo de docência com várias palestras. É bem organizado. Você escolhe os temas que deseja participar, a universidade oferta essas palestras, mas não é a mesma coisa que ter a formação. Eu não tenho dificuldade para formular minhas aulas porque eu sei sobre o que estou falando. Mas devem existir ferramentas ou técnicas que se aprende na Pedagogia mesmo (Bianca).

No final do doutorado, tivemos a oportunidade de fazer uma formação de professores com duração de um ano e meio, nos finais de semana. [...] Foi uma busca minha, algo a mais para o meu currículo, para o meu conhecimento, porque durante a pós-graduação, mestrado e doutorado, nós temos as práticas de docência, mas são poucas horas e, não é aquela responsabilidade. Final de julho tiveram duas semanas de capacitações noturnas [...] foi [...] para ouvir e aprender um pouco mais, mas vai de praticar (Emília).

Todo semestre tem uma semana de capacitação docente, em que tem várias palestras focadas exclusivamente em métodos e didáticas novas [sic]. [...] Eu não vejo um favorecimento institucional para procurar, por exemplo, uma bolsa ou algo nesse sentido. Teve uma vez eu queria fazer uma especialização em cardiologia [...] (Cláudio).

A parte pedagógica, com certeza, foi a universidade. Claro que no mestrado temos algumas disciplinas sobre filosofia e ensino, mas depois, foi a universidade, mas a parte administrativa fui eu quem busquei (Romeu).

Quanto ao estágio docente na pós-graduação, evidencia-se a partir dos relatos de Emília, Romeu e Julieta, que este não se configurou suficiente para sustentar a prática pedagógica no início da docência. Apesar de terem a formação para o magistério feita em cursos de mestrado e/ou doutorado – o que é o recomendando pelas políticas educacionais vigentes –, os professores reconheceram que a formação *stricto sensu* é insuficiente para o exercício da docência.

É possível considerar um significativo movimento das universidades comunitárias, através de seus setores de apoio pedagógico, para atender a muitas das necessidades docentes. Nas formações promovidas institucionalmente, algumas questões são positivamente evidenciadas como a periodicidade e o tipo de conteúdo abordado que vem ao encontro das necessidades dos entrevistados. Por outro lado, alguns professores desatacaram a sobreposição de atividades e a consequente indisponibilidade para participar dessas formações.

Ainda, há o reconhecimento por parte dos professores, de que a formação para a docência é dinâmica, inexaurível e constante. Caberia uma investigação mais aprofundada sobre essas formações ofertadas pelas instituições, especialmente quando se corrobora com a ideia de elas serem importantes e fundamentais para formação dos professores, com especial atenção àqueles profissionais bacharéis que se tornam docentes e carecem de conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, lembramos Possamai (2003), que aponta a importância de se conhecer e atender às necessidades formativas dos bacharéis que iniciam a carreira docente.

No quesito autoformação, percebe-se entre os participantes que essa busca está direcionada à aplicabilidade dos conhecimentos, como também em manter suas competências devidamente atualizadas. A exemplo de Emília, que fez uma especialização específica para formação de professores, em outros participantes também se evidencia o desejo de realizar pós-graduação em ensino, atribuindo a esta formação a possibilidade de construção de noções sobre o saber ensinar.

Já em outros casos, a autoformação é tomada apenas pelo viés dos saberes da área específica de formação, o que imprime um afastamento da identidade profissional docente e pode colaborar para a desprofissionalização da categoria. Cunha (2006, p. 262) chama isso de “[...] discurso da desprofissionalização [...]”, pois os professores reconhecem a necessidade de múltiplos saberes, inclusive o pedagógico, contudo continuam a reforçar o conhecimento específico como principal território de sua docência.

A maioria dos professores entrevistados, além das atividades de ensino, envolve-se em distintas atividades docentes relativas à pesquisa, à extensão e à gestão, conforme evidenciam os relatos:

Auxílio na gestão da fazenda. Juntamente com outros professores nós conseguimos tocar a fazenda sem funcionário [...]. Nós desenvolvemos pesquisa, mas infelizmente faltam alunos interessados, recursos [...]. Também conseguimos fazer a parte de extensão (Julieta).

De extensão não sei direito dizer. Tenho vários projetos de iniciação científica, que se enquadram em pesquisa, tenho os Trabalhos de Curso (Gertrudes).

Ano passado, a coordenação me convidou para dar expediente dentro da Clínica Escola [...], prestar serviço para clínicas de pequenos, clínicas cirúrgicas [...], fico como responsável pelo setor [...]. Com pesquisa é praticamente nula (Bianca). Nos projetos de extensão nós temos parcerias [...], em pequenas propriedades. O meu projeto de extensão, o qual eu amo, nós fazemos em conjunto com o mestrado. [...] eu estava no quinto semestre e fiquei 10 anos dentro desse laboratório, entre iniciação científica, mestrado e doutorado. Foi ali que me despertou para uma área mais voltada à pesquisa focada bastante em parasitologia. Ali começaram os desafios na iniciação científica. A minha orientadora me proporcionou muito isso. Eu digo isso hoje para as minhas orientadas “eu tive quem me cativou nesse sentido e eu quero agora fazer o meu papel também com vocês”. É o que eu procuro fazer aqui com as minhas orientadas de iniciação [...]. Eu fiquei como responsável pelo laboratório [...] (Emília).

No meu primeiro semestre, tive a felicidade de orientar um aluno na iniciação científica, mas eu não vejo muito interesse dos alunos. Tentei ter um segundo aluno. Tem algumas questões que talvez possam desestimular alguns alunos e, até mesmo essa questão burocrática, mas não existe pesquisa sem burocracia. [...] tenho em torno de dezoito horas de docência e cerca de vinte horas de responsabilidade técnica, é uma função administrativa [...]. Agora estou tentando utilizar os alunos para me ajudar a produzir, [...] publicar em uma revista [...]. Eu atendo animais da comunidade, mas é aula prática, então não é um projeto de extensão [...] (Cláudio).

Sou responsável por dois laboratórios e por uma pós-graduação, por definir cronogramas e quem serão os professores. Não a parte burocrática e financeira, mas a parte técnica. Temos um centro de inovação e pesquisa, [...] do qual eu faço parte, ajudo na tomada de decisões (Romeu).

Eu moro em [outro Estado] e quando vou para universidade, dou aula de manhã e à tarde. Então não consigo conciliar com extensão e pesquisa [...], eu não executo porque não tenho tempo (Ofélia).

Quanto à participação nos projetos de extensão, Gertrudes demonstrou desconhecimento, Ofélia e Cláudio relataram que não desenvolvem. O pouco envolvimento de alguns professores com as atividades de extensão pode ser consequência de seus contratos emergenciais (Gertrudes e Ofélia trabalham aproximadamente 10 horas semanais). A prestação de serviço desenvolvida pela Bianca e a responsabilidade pelo laboratório por parte de Romeu podem ser atividades de extensão, porém não se teve clareza sobre essas informações. O envolvimento ativo com atividades de extensão foi narrado por Julieta e Emília, sendo que esta última relata uma relação de paixão pelo projeto.

A relação com a comunidade é um dos pilares das universidades comunitárias, e nesta investigação identificaram-se certas limitações impostas ao trabalho docente para o cumprimento das atividades de extensão. Percebeu-se que, tanto a missão como a visão institucional das universidades comunitárias na mesorregião Oeste catarinense têm um longo percurso até tornarem-se de fato promotoras da transformação social através da extensão e da pesquisa.

Dentre as atividades de gestão relatadas por Julieta, Bianca, Emília, Cláudio e, Romeu, estão a participação nas decisões da Clínica Escola, responsabilidade nos laboratórios, coordenação de pós-graduação, auxílio na tomada de decisão em Centro de Inovação e Pesquisa, responsabilidade técnica em função administrativa e gestão de fazenda. Ofélia afirmou não desenvolver essa atividade e Gertrudes não a mencionou. Esse não envolvimento, novamente, articula-se às professoras horistas. Alguns professores incorporam naturalmente atividades de gestores, talvez motivados por suas dimensões pessoais e administrativas (Zabalza, 2004).

Por outro lado, podemos analisar essa participação frente ao imperativo da eficiência e da produtividade. Para Farias e Pensin (2019, p. 4897) “A necessidade constante de melhor desempenho traz exigências sobre os resultados e imprime uma espécie de orgulho na entrega do serviço de qualidade”. Sob essa égide do mercado, a sobrecarga de afazeres é uma lógica que se institui requerendo performatividade profissional, em que os resultados são medidos pelo rendimento e onde se entende também, estar implícito o desejo de reconhecimento e de visibilidade.

A pesquisa foi manifestada como interesse entre os participantes, que verbalizaram desejo em estarem mais envolvidos nesses projetos. Cláudio, Gertrudes e Emília relatam orientações de iniciação científica; Julieta, Emília e Romeu mencionam o desenvolvimento de pesquisa junto à fazenda, ao laboratório e ao centro, o que sugere estudos em equipe.

De outro modo, os professores também apontaram algumas dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento da pesquisa, como o pouco interesse dos alunos, a falta de recursos, a burocracia – o que pode desestimulá-los. Essa é uma situação estrutural, institucionalizada na universidade, que interfere no modo como a docência é concebida. Vale ressaltar que é comum a decepção de muitos mestres e doutores, especialmente os recém-formados, que ingressam na docência universitária na expectativa de desenvolver a pesquisa e não encontram condições para tal (Feldkercher, 2018).

Os dados nos permitem evidenciar a presença de professores que possuem condições de somente ‘dar aulas’ na universidade. Por outro lado, observamos que grande parte dos professores desenvolve atividades concernentes ao ‘quadripé’ universitário (Wiebusch & Bolzan, 2018): de ensino, pesquisa, extensão e gestão, o que indica a complexidade da docência universitária e a intensificação do trabalho docente. A universidade tem por si a vocação política e científica que muitas vezes são incompatíveis. Um dos fatores de incompatibilidade é a “[...] temporalidade que rege a docência e a pesquisa e a que rege a política” (Chauí, 2001, p. 120).

Outro fator de incompatibilidade entre as vocações decorre, segundo a autora, da estrutura social brasileira, que promove a exclusão. A universidade, nesse sentido, é reprodutora dessa situação excludente, quando não alcança as condições necessárias de ordem formativa e de estímulo à pesquisa científica. A autora estende sua análise a outros importantes fatores de incompatibilidade, dentre eles o fato de as universidades deixarem por conta do mercado a definição das prioridades de formação e de características inerentes ao processo de pesquisa. A condição apontada por Chauí (2001) se apresenta nas universidades comunitárias pesquisadas na medida em que a articulação ensino, pesquisa e extensão, na formação profissional dos cursos ofertados, é limitada devido a algumas temporalidades. O que se percebe é a priorização da formação de profissionais voltada a suprir as demandas do mercado local ou regional.

Ao olhar-se para a ‘área das Ciências Agrárias e o modelo comunitário’, foi possível atribuir características próprias ao exercício docente dos profissionais inseridos nesse contexto, uma vez que, na constituição do modelo comunitário, o desenvolvimento econômico regional está imbricado, pois a região apresenta vocação econômica para o agronegócio.

Sobre essa singularidade, os participantes relataram:

[...] é muito dinâmico porque Ciências Agrárias não trata[m] só de animais; a gente trata das plantas, que é o alimento, das pessoas que estão envolvidas, dos produtores e proprietários de animais, donos das fazendas[...]. O primeiro impacto que tive quando vim para cá foi: estou no celeiro catarinense (Julieta).

Nos meus trabalhos com os alunos nós nos desafiamos, considerando o contexto, tentando ser inovador[es] no quesito de ter argumentos práticos, simples e baratos que auxiliem o produtor, [...] que tragam utilidade [...]. Sempre buscamos sanar as dúvidas do produtor, problemas da nossa região, com o viés inovador e aplicável (Gertrudes).

A veterinária vai para a escola ensinar, olhar microscópio, ver parasitas, ensinar sobre a raiva e sobre doenças que os animais podem transmitir aos seres humanos. A universidade pública onde me graduei não tinha muito dessa característica de comunidade [...]. Aqui vejo toda essa preocupação, de procurar aluno, de ter bolsas, o cuidado com o aluno é diferente. É muito legal, porque o aluno percebe isso e retribui ao professor em sala de aula, com respeito, com consideração (Ofélia).

Acho que a principal ideia de ser comunitária é porque não tem fins lucrativos, é uma universidade voltada para a comunidade, para atender a necessidades e urgências da comunidade e formar profissionais voltados para aquela realidade (Bianca).

É perfeito, foi o que mais me cativou, porque eu sou da zona rural. A maioria dos meus alunos são filhos de produtores. É um lugar que eu amei desde o princípio em função da humildade das pessoas, dos alunos [...]. Chegar aqui e ver os alunos que chegavam às 7h30 da manhã, que acordaram às 5h para fazer ordenha, que estão com as mãos calejadas e os dedos rachados e estão aqui estudando... Isso me desperta, me identifico, me coloco no lugar deles, tento ajudar, porque sou uma pessoa simples, me criei dessa forma (Emília).

[...] eu percebo que aqui tem uma estabilidade um pouco maior como professor comparado a uma instituição privada [...]. Pensando na Medicina Veterinária, [...] essa região é muito forte na área de suínos. Acredito que a carga horária nessa área é maior [...]. A universidade [...] tem esse papel de formar mais profissionais para determinadas áreas. [...] Uma área que mais tem alunos interessados é pequenos animais, cães e gatos, o que também não deixa de atender à demanda da região, afinal toda região tem demanda para pequenos animais. Nas reuniões [...] sempre é levada em consideração a área da indústria alimentícia e principalmente, a questão dos suínos, porque é uma área que aumentou e o aluno tem uma inserção muito mais fácil no mercado (Cláudio).

Um professor [da área das Ciências Agrárias] tem um conhecimento muito generalista [...] no sentido bom. [...] Nós conseguimos conversar sobre diversos assuntos, estudamos legislação agrária, genética e construções. [...] No sentido mau, tem muitos professores teóricos e pouco práticos [...]. Se durante a graduação você não fizer estágios, não trabalhar e não viver a Agronomia, você vai se tornar uma pessoa que entende muito da teoria e que não consegue relacionar e conectar com a prática. [...] Nós dependemos financeiramente do aluno. [...] Aqui nós tratamos melhor os alunos, nós conversamos mais e, de certa forma, nós acabamos exigindo menos também, porque nós temos que sobreviver financeiramente, eu não posso fazer o que eu quiser [...] (Romeu).

A análise sugere o intercruzamento entre Ciências Agrárias e o modelo comunitário ao evidenciar que existe um significativo esforço para adaptar o aparato universitário às condições regionais, à formação de mão de obra para a agroindústria e para propiciar melhorias aos produtores rurais. Esse intercruzamento é visto pelo estreitamento da relação professor/aluno. Os professores estabelecem relação empática e acolhedora com os alunos que se dedicam às atividades na área rural, voltam-se a auxiliá-los e a conhecer suas rotinas de campo. O intercruzamento é visto também, pela aproximação da universidade com a sociedade ao seu entorno.

Para os participantes, o que caracteriza a docência na área das Ciências Agrárias é o fato de a área do conhecimento ser considerada dinâmica, pois abrange desde os processos produtivos até a saúde animal. O olhar para o modelo comunitário – e que evidencia também características da área – destaca o viés inovador da docência, com aplicabilidade prática, proximidade com os produtores rurais, resolutividade de problemas, aproximação da universidade com as escolas e projetos de extensão.

A visão dos participantes de uma universidade voltada para a comunidade, sem fins lucrativos, demonstra que estes atores já incorporaram os valores propostos no planejamento estratégico das universidades comunitárias, destacadamente a cooperação e responsabilidade social e a integralidade. Ainda, chama a atenção a visão do aluno como cliente, como financiador da universidade, o que é ponto nodal. Partindo da análise de que o modelo comunitário não visa ao lucro, o rebaixamento de exigências aos alunos pode estar travestido de compreensão sobre a realidade local, camuflando o aspecto clientelista, meio pelo qual, supõe-se a sobrevivência das instituições de ensino superior não estatais. Essa menção se configura como importante concepção uma vez que desnuda a questão da qualidade do ensino.

A qualidade é vista como um objeto de disputa ideológica. De um lado tem-se o aceno para uma condição emancipatória do ensino, em que se aposta na solidariedade; de outro lado, a possibilidade de um sistema de ensino voltado às demandas do mundo produtivo que “[...] têm a competitividade como êmulo” (Cunha, 2006,

p. 260). Desta forma, ao mesmo tempo em que as instituições se tornam competitivas, imprimem o caráter competitivo nos futuros profissionais, por elas formados.

Ao considerarmos os impactos do 'contexto' na docência, identificamos tanto uma lógica do mercado presente nas práticas universitárias quanto alterações no fazer docente promovidas pela pandemia do coronavírus. Em seu conjunto, os relatos têm como ponto alto a dinamicidade e a permeabilidade que a docência apresenta na contemporaneidade:

Tento ao máximo agir com cooperação porque isso faz a gente crescer muito mais do que agir de forma competitiva [...]. [busco atuar com um] caráter inovador [...], para ter um resultado inovador, [...] que [resolva] problema para o produtor, [solução para] algo que o esteja fazendo perder dinheiro ou produtividade. Buscar sempre maximizar os índices. Conhecendo os problemas da região, buscar ser inovador, trazer respostas que venham agregar e trazer soluções para o produtor [...]. Tenho que estar em constante evolução com que existe no mercado, ou seja, atenta (Gertrudes).

Imagina agora então, na pandemia, eu ensinando o Raio-X on-line? Eles devem me odiar, não é fácil [...]. Quando eu fiz o primeiro esqueleto demorei muito tempo, passei dias e dias durante a noite, até 1 ou 2 horas da manhã, fazendo e pesquisando, corrigindo provas e trabalhos no final de semana. Por um tempo ainda aguento, mas mais tarde, só me enxergo sendo professora (Bianca).

[...] perde-se tempo para preparar o material, porque não são apenas as horas de aula, são 40 horas, mais o tanto que precisa se dispor além disso [...]. [Nessas] aulas on-line estamos tendo essa dificuldade, [...] do contato. [...] Deixam a miserável da professora aqui falando sozinha, [...]. É bem difícil administrar laboratório, graduação. Tenho perfil de querer dar conta de tudo, de perfeccionismo, de achar que tem que publicar, que tem que dar conta. É muita cobrança (Emília).

Me sinto feliz dentro da instituição. É um ambiente de trabalho muito melhor que uma instituição puramente privada, dá uma estabilidade maior e consequentemente, você se sentindo mais seguro, você rende mais. Com o passar do tempo, você começa a perceber o quanto as publicações são interessantes para você passar em concurso e tudo mais, inclusive se tornar um profissional de destaque, porque quando você publica um artigo em determinada revista da tua área, quem é daquela área vai ler o teu trabalho. Então você se torna conhecido, esse foi um estímulo para mim [...]. Vários alunos conseguiram estágio remunerado e saíram empregados. É uma preocupação em tentar abastecer essa mão de obra e também enxergar quais são as áreas que têm maior demanda (Cláudio).

O objetivo da maioria dos nossos alunos não é fazer mestrado ou doutorado e nós entendemos isso. Nós temos que passar para eles o que eles precisam saber para atuar, para voltar para casa e trabalhar com o pai [...], para que eles possam melhorar a renda da família, ficar no campo. [...] um aluno que quer mestrado e doutorado, vai fazer em uma federal ou estadual, por conta da pesquisa, é mais fácil o acesso a programas de mestrado e doutorado. Nós temos esse viés mais prático, de ministrar aula para filhos de produtores, para pessoas que já trabalham na área [...]. Nós tratamos eles como clientes e, no fundo, acaba tendo essa relação [...]. A pandemia esfriou muitas relações, afastou o aluno do professor, afastou o aluno do conhecimento e afastou o professor também. Não é a mesma motivação dar aula on-line [...]. Eu sempre falo "o produtor não quer controlar doença, ele quer ganhar dinheiro". Então não tenho só que ensinar o aluno a controlar doença, tenho que fazer ele descobrir qual que é a melhor forma do produtor ganhar mais dinheiro, porque se ele ganhar mais dinheiro, todo mundo vai estar bem também. É uma cadeia (Romeu).

Durante a entrevista com Romeu, o mesmo foi indagado sobre o aluno ocupar o papel de cliente, e nesta condição, qual seria o papel ocupado pelo professor? A resposta proferida pelo participante foi: "Difícil, né?". O papel do professor diante dessa configuração mercadológica remete a uma possível concepção de docência, onde o lugar do professor é difícil de ser localizado e reconhecido pelos próprios profissionais.

A perspectiva da instituição superior como agência corresponde ao contexto de empresariamento e à lógica mercantil que afeta a Educação Superior, "Espera-se do professor que seja um agenciador que necessita, para o desempenho de sua ação, ser empoderado" (Pensin, 2019, p. 172). A lógica do mercado faz da universidade uma agência, em que o conhecimento é negociado, tornado mercadoria, e os processos formativos podem se constituir em treinamentos e desenvolvimentos pragmáticos e utilitaristas e tudo gira em torno de agradar e satisfazer o cliente. Foi possível evidenciar que o professor sente a pressão dos clientes/alunos tendo em vista o desembolso financeiro destes. Essa lógica mercantil pode ser observada entre os docentes quando a entrega do 'produto' está pautada na aplicabilidade prática e não investigativa do conhecimento.

Outros impactos ainda são sentidos na docência como, por exemplo, a ênfase em publicações, que estão voltadas a dar visibilidade e incremento curricular. A partir do relato de Gertrudes, verifica-se a menção acerca de uma rivalidade competitiva no que tange às publicações. Apesar de a participante afirmar que não deixa essa interferência mercadológica chegar até seu ambiente de trabalho, é fato que a competitividade por publicações é uma realidade, permeia a docência dos professores, sejam mestres, doutores ou pós-doutores. Essa temática também é abordada por Cláudio, quando o mesmo enfatiza que as publicações atribuem visibilidade profissional em seu meio.

Muitos relatos dos professores também ressaltam a insaciável e inalcançável busca pelo conhecimento e pela formação, o que, de certo modo, perturba a qualidade de suas vidas, pela pressão, pelas cada vez mais altas exigências no trabalho do professor. Nesses elementos vê-se uma concepção de docência flexível e imprevisível (Pimenta & Anastasiou, 2005), exigente demais aos professores, ou o que Manffra (2014) denomina de ‘cobertor curto’.

Do ponto de vista social, observa-se que para os professores, a inserção profissional dos alunos está reproduzindo suas condições familiares e a alocação no mercado de trabalho está focada em abastecer a necessidade de mão de obra local. Infere-se que essa condição possibilite a reprodução e não a ressignificação da realidade dos alunos através da Educação Superior.

A perspectiva de mercado está qualificando e nominando as universidades através da *commoditycidade* impondo um modelo de Educação Superior. Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 76, grifo do autor) explanam que, principalmente nos centros urbanos mais populosos, a “Presença de clientela, seja pelo número, seja pela pressão para ‘diplomar-se’, está assegurada”. Os autores enfatizam essa condição a partir do processo expansivo quantitativo de instituições e de matrículas, bem como na transformação dos fundamentos da Educação Superior que formam clientes, sendo que cada vez mais, o saber está afinado e traduzido como *commodity*.

Outra marca contemporânea é a pandemia do coronavírus, que tem trazido consequências ainda não mensuráveis, mas impactantes à educação como um todo. A forma como a Educação Superior está se configurando, nesta conjuntura pandêmica, incrementou uma realidade que já vinha se desenhando, qual seja a consolidação da transmissão remota do conhecimento. As aulas on-line incrementam a *commoditycidade*, sendo que, segundo Bianchetti e Sguissardi (2017), a educação e a formação são sacrificadas no altar do mercado, afetando sobremaneira o modo como os professores atuam e como concebem sua docência.

O uso de tecnologias para suprir a ausência de aulas presenciais revelou o sentimento de abandono e de falta de reciprocidade pelo qual a docência passa. O relato de Emília traduz bem essa condição. Além da distância, as salas virtuais estão carecendo de envolvimento, de participação e de reverberação, sem os quais o professor pode ficar distanciado, tendo a sensação de que ministrou aula para computadores e não para alunos que estiveram conectados.

Diante da exposição dos autores e do relato dos participantes, pôde-se inferir que as influências mercadológicas já impactavam a docência. Com o cenário da pandemia do Coronavírus, essas influências se intensificaram.

A relação estreita professor/aluno, que figura nas Ciências Agrárias como fator de vínculo e de construção conjunta do conhecimento, ficou ameaçada, e o distanciamento na dimensão pessoal implicou na suspensão de atividades de extensão e de pesquisa, afastando a própria universidade do seu entorno social.

Esse distanciamento também configura uma nova relação com o saber. Na visão mercadológica, a virtualidade do ensino tende a torná-lo num *e-commerce*, característico de venda não presencial.

Considerações finais

As concepções de docência dos professores bacharéis pesquisados, iniciantes na carreira, são formadas pela convergência das bases para o exercício docente, da formação/autoformação, das atividades docentes exercidas, da área das Ciências Agrárias e do modelo comunitário bem como pelo contexto de atuação desses docentes. Essa convergência também expressa a complexidade da docência na Educação Superior. A presença de professores iniciantes na docência com expressiva titulação é cada vez mais constante, porém, esses professores apresentam poucos conhecimentos referentes às práticas de ensino.

A docência na universidade comunitária acaba assumindo as exigências do mercado; a formação nesse contexto atrela-se a lógica da oferta e procura. Esses indícios podem ser uma das preocupações dos professores, incluso os iniciantes, que devem exercer a docência ultrapassando o atendimento da demanda funcionalista-instrumental que forma mão de obra especializada para o mercado de trabalho e, buscando criticidade e cooperação para todos os segmentos com os quais se relaciona.

O início da carreira é um momento de superação emocional, portanto, basilar para a constituição do ser, quando se lida com uma gangorra de emoções, que vão desde a superação dos desafios até a euforia das conquistas. Observou-se certo entusiasmo em seus ingressos na carreira docente e o enfrentamento de alguns desafios que não paralisaram ou desmotivaram; ao contrário, foram impulsionadores de suas construções como docentes. A constituição de suas bases de atuação, calcadas em processos formativos, ainda se encontram em desenvolvimento, ao passo que se assoberbam de atividades, sejam elas inerentes ao ensino ou adjacentes a ele, como as atividades de gestão, o que reflete uma lógica empresarial na docência.

As bases para o exercício docente estão centradas no conhecimento prático de seus componentes, para os quais também tendem a direcionar seus processos formativos, apesar de reconhecerem suas necessidades para o fazer pedagógico. Nas Ciências Agrárias e no modelo comunitário de universidade em que esses professores são pertencentes, busca-se a proximidade de relações com os alunos, com a socialização do conhecimento e com o entorno social. Contudo, o contexto socioeconômico, agravado pela Covid-19, tem demonstrado que estruturalmente, as instituições e seus profissionais estão cada vez mais envolvidos em lógicas de agenciamento.

Referências

- Bianchetti, L., & Sguissardi, V. (2017). *Da universidade à commoditycidade: onde como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo, SP: Unesp.
- Cunha, M. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 258-271. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>
- Cunha, M. I. (2011). *O bom professor e sua prática* (24a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Farias, T. M. Z., & Pensin, D. P. (2019). Docência na educação superior: Gerencialismo e performatividade docente. In *Anais do 14th Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)* (p. 4896-4898). Curitiba, PR: PUCPR.
- Feldkercher, N. (2018). A transição de estudante a professor universitário. *Linguagens, educação e sociedade*, 23, 168-188. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v1i38.6024>.
- Manffra, E. F. (2014). Profissão: professora. In R. M. S. Nicola (Org.), *Ensaio sobre docência universitária* (p. 15-23). Curitiba, PR: PUCPRESS.
- Pensin, D. P. (2019). *A constituição da docência na educação superior*. Curitiba, PR: Appris.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2005). *Docência no Ensino Superior* (2a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Possamai, F. (2003). *A pedagogia do bacharel: a práxis do ensaio e do erro: um estudo de caso na Universidade da Região de Joinville*. Joinville, SC: Univille.
- Wiebusch, A., & Bolzan, D. P. V. (2018). Docência universitária: um estudo com professores iniciantes. In E. M. Wiebusch, & M. I. C. Vitória (Org.), *Estreantes no ofício de ensinar na educação* (p. 121-144). Porto Alegre, RS: Edipucrs.
- Zabalza, B. M. A. (2004). *O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas* (E. Rosa, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Tania Maria Zaffari Farias: Licenciada em Educação Artística. Graduada em Psicologia. Graduada em Gestão Pública. Mestre em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8742-6420>
E-mail: taniamariazaffarifarias@gmail.com

Daniela Pederiva Pensin: Licenciada em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7591-9922>
E-mail: danielapensin2016@gmail.com

Nadiane Feldkercher: Licenciada em Pedagogia. Mestre, doutora e pós-doutora em Educação. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Docente colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina e integrante do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8208-3369>
E-mail: nadianef@gmail.com

Nota:

As autoras foram responsáveis pela concepção do trabalho, pelos estudos teóricos sistematizados, pela coleta e análise dos dados e pela redação do manuscrito.