

# TECNÓLOGOS EM LOGÍSTICA: DA GRADUAÇÃO A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

## TECHNOLOGIES IN LOGISTICS: FROM GRADUATION TO TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Lucas Braga da Silva **1**  
João Manuel de Sousa Will **2**

**Resumo:** Neste artigo discute-se as vivências da prática educativa de professores formados na área de tecnologia em logística, ingressantes na carreira docente no ensino superior, em um Instituto Federal de ensino da região norte. O estudo é fruto de uma pesquisa qualitativa que obteve os dados por meio de entrevista estruturada concedida pelos professores da referida área. Adotou-se a análise de conteúdo dos dados e o resultado retratou o período de ingresso dos professores, demonstrando que vivenciaram situações desafiadoras, mediante a docência inicial com a sala de aula; evidenciou a falta de preparo adequado à docência, para superar as expectativas e conquistar confiança dos alunos em relação às aulas; dentre outros aspectos. Concluiu-se, portanto, que para os estudantes terem sucesso no processo de aprendizagem faz-se necessário uma inter-relação recíproca entre os aspectos didáticos, pedagógicos, técnicos e disciplinares. Além das respectivas capacitações contemplando estes aspectos.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Docência. Tecnólogos em logística. Desafios docentes.

**Abstract:** This article discusses the experiences of the educational practice of teachers trained in the area of technology in logistics, entering the teaching career in higher education, in a Federal Institute of education of the northern region. The study is the result of a qualitative research that obtained the data through a structured interview granted by the teachers of the said area. The data content analysis was adopted and the result portrayed the period of teachers' admission, demonstrating that they experienced challenging situations through initial teaching with the classroom; evidenced the lack of adequate preparation for teaching, in order to overcome expectations and gain students' confidence in relation to the classes; among other aspects. It was concluded, therefore, that for students to succeed in the learning process it is necessary to have a reciprocal relationship between didactic, pedagogical, technical and disciplinary aspects. In addition to the respective capacities contemplating these aspects.

**Keywords:** Higher education. Teaching. Logistics technologists. Teaching Challenges.

---

Graduado em Tecnologia em Logística pelo Instituto Federal do Tocantins. Graduando em Administração pela Universidade Federal do Tocantins. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Norte do Paraná. Mestrando em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: lucaslogistica19@gmail.com **1**

Graduado em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Administração Rural e Comunicação Rural pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Doutor em Ciência da Educação pela Universidade do Minho. Professor do curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: sunzon26@hotmail.com **2**

## Introdução

Os professores do ensino superior, constantemente, estão sujeitos as transformações da profissão docente, principalmente, nos saberes curriculares, considerando as novas diretrizes e novas orientações e teorias curriculares; os saberes didáticos, o modo como as aulas são ministradas; os saberes acadêmicos, no acesso as diversidades tecnológicas, entre outras exigências profissionais. A construção de novos saberes contribui com a formação e desenvolvimento das habilidades didático-pedagógicas nas atividades de ensino e estratégias de aprendizagem para que os alunos se apropriem do conhecimento de ensino-aprendizagem. Contudo, as diversas situações são vivenciadas pelos professores, como dificuldades em elaborar exercícios avaliativos, planejar aulas e executá-las, entre outras questões.

Diversos pesquisadores apontam que ser professor no ensino superior não é tarefa simples. Exige-se competências e habilidades para ensinar, pesquisar e fazer extensão. As dificuldades envolvem os cursos de licenciatura, bacharelado, tecnologia ou engenharia e, muito mais, aqueles que não tem formação na docência. Outro aspecto percebido é a ausência de saberes para atuar neste campo, mediante a carência de conhecimentos pedagógicos, didáticos e científicos da área de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; LIBÂNEO, 2010; GATTI, 2014).

Cabe destacar, que esse quadro produz um perfil de docente que ingressa no ensino superior, ou seja, pessoas jovens com idades de até 30 anos com escassa ou nenhuma experiência docente. Dentre as dificuldades deste profissional ingressante destaca-se o entendimento do âmbito acadêmico. Muitas das vezes repleto de conflitos e tensões inesperadas na sala de aula. Outras, a própria fragilidade da relação professor-aluno (CAPUZZO et al., 2018).

Há que considerar ainda a inclusão social, além da diversidade cultural. Isto porque no ensino superior é preciso, também, saber trabalhar com diferenças de gêneros e dificuldades variadas. Cada um com uma especificidade, como exemplo: indígenas, negros, deficientes, homossexuais, entre outros. Alguns com mais dificuldades do que outros para acompanhar as aulas. Outros que já se sobressaem. Isto revela uma dificuldade pelo fato de que nem sempre o professor está preparado para situações diversificadas e inesperadas (CAPUZZO et al., 2018).

Nas últimas décadas a atividade docente enfrenta variados desafios. Dentre eles, atividades acadêmicas excessivas; longas jornadas de trabalho dedicadas ao ensino, pesquisa e extensão; condições de trabalho precárias; vínculos contratuais precários; exigências elevadas com o nível de especialização; doenças físicas e psicológicas; baixos salários; baixa valorização da carreira. Além daqueles ligados diretamente ao ensino e a aprendizagem (MASCARENHAS, 2010; SAVIANI, 2011).

No campo da docência no ensino superior diversas questões são apontadas. Dentre elas a necessidade de enxergar o ensino além do mero conhecimento da matéria. Para ensinar não é suficiente apenas o conhecimento específico da área de formação. É necessário o domínio de saberes técnicos, didáticos, pedagógicos e científicos. Ensinar é uma tarefa complexa que exige especificidades ligadas a esta prática. É preciso, ainda, superar os velhos paradigmas da educação (GAUTHIER et al., 1998).

É importante considerar a visão de Libâneo (2010), no que diz respeito a profissionalidade e a profissionalização docente. Neste caso, envolve a formação inicial, continuada e o significado da profissão e o seu desenvolvimento ao longo da história. Nos contextos das instituições superiores, os currículos defasados, a pouca abordagem prática nos cursos de graduação, as práticas que desconsideram os contextos socioculturais dos alunos, são aspectos dentre outros, que marcam o distanciamento entre as práticas educativas e a realidade de ensino-aprendizagem.

Na realização da pesquisa a contribuição da escrita de trabalhos científicos teve um papel fundamental. Parte dos estudos realizados estão correlacionados diretamente aos cursos de bacharelado em administração. No entanto, há uma lacuna no que diz respeito incluir os cursos tecnológicos, como: logística, gestão pública e outros, como parte da área de gestão e negócios e discutir o ensino-aprendizagem nesses cursos, considerando os avanços da educação. Desse modo, este estudo visa refletir sobre a necessidade da formação pedagógica do docente do ensino superior que atua no ensino tecnológico. E, por fim, discutir as vivências de professores e contribuir para identificar desafios, necessidade de formação, instigar novas atitudes e outros.

1. Discute-se neste trabalho as vivências da prática educativa de professores formados na área de tecnologia em logística de um Instituto Federal de ensino da região norte, tendo em

vista apresentar os motivos, as experiências no ingresso da carreira e as perspectivas de continuar exercendo a profissão.

2. Percebe-se, que a docência na graduação exige habilidades e competências para atuar na área de ensino do curso, articuladas aos saberes da docência. Esta atividade vai além de saberes técnico-científicos adquiridos no período de estudante, o que desperta nos professores a necessidade de se qualificarem na especialização, mestrado ou doutorado. Muitos buscam programas e cursos que lhes possibilitem a construção de saberes didáticos e pedagógicos não estudados em cursos de bacharelado e tecnologia. Nota-se, ainda, que em muitos casos, estão no ensino tecnológico professores apenas graduados. Sendo assim, estes passam por momentos e experiências distintas, com turmas e alunos distintos. Isto lhes trazem angústias, mas despertam motivação para a construção de saberes docentes.

### **Docência no Ensino Superior**

1. Alguns autores como Masetto (2003), Cunha (2010), Almeida (2012), Cortela (2013), Gatti (2014), entre outros, apontam que a maioria dos professores universitários, não só no Brasil, não têm a devida formação pedagógica para atuar em atividades de ensino, repetindo, como docentes, o mesmo modelo formativo que receberam durante as graduações.

Para Isaia e Bolzan (2009, p. 168), os professores normalmente assumem a docência a partir do conhecimento específico de suas áreas de formação ou atuação, “centrando-se mais em suas especialidades, desconsiderando a função docente que está claramente vinculada ao compromisso formativo da educação superior”.

O entendimento de Assis e Castanho (2006, p. 8-9), nos revela uma realidade dos cursos de bacharelado, mas na atual conjuntura em que se encontra o ensino superior é importante também considerar os cursos de tecnologia, pois:

[...] nenhum deles apresenta em sua grade curricular, qualquer disciplina que se reporte às práticas pedagógicas já que o indivíduo ingressa na universidade a fim de exercer uma profissão, seja ela qual for – advogado, arqueólogo, físico, ator, engenheiro, biólogo...- e, apenas depois de conhecer o mundo universitário é que acaba considerando a docência como uma alternativa de exercer, de certa forma, a sua profissão. Antes disso dificilmente alguém ingressa em qualquer curso pensando “quero fazer o curso X para ser professor universitário”, tampouco ouve-se “quero fazer o curso que forma professores universitários”, mas muito se ouve “após terminar a faculdade farei uma pós para dar aula na universidade”.

Considerando a situação da graduação discutida pelas autoras, se reflete que, a docência universitária vem sendo uma consequência da vida acadêmica dos estudantes que concluem seus cursos. Castanho (2005) discute essa questão da formação do professor do ensino superior no Brasil, determinada pelo Ministério da Educação em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, conforme na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 66. As críticas feitas pelo autor traz à tona a organização destes programas, que dão ênfase aos conteúdos específicos e não focam os aspectos didáticos-pedagógicos. Deste modo, o professor universitário a se qualificar na pós-graduação continua com uma formação na área específica sem rigor pedagógico. A formação é voltada para pesquisador e não para a docência.

Outro aspecto diz respeito a inovação no ensino, não basta ser apenas inovador nas práticas educativas atuais, mas que seja de qualidade, pois inovar nem sempre significa que é de qualidade (ASSIS, CASTANHO, 2006). É necessário “[...] que o professor universitário procure compreender a sua prática e modifique aquilo que é necessário para construir uma atividade docente inovadora e de qualidade” (ASSIS; CASTANHO, 2006, p. 12).

Portanto, “pensar na atuação do professor no ensino superior exige pensar nos alunos que ele recebe vindos do ensino médio. E as diferenças de contextos são enormes” (CASTANHO, 2017, p. 15).

O ensino superior está inserido em um contexto globalizado, onde diversos tipos de aparelhos tecnológicos, como celulares, tablets e outros, possibilitam as novas gerações o acesso à internet. Cada vez mais essas tecnologias tomam conta dos lares, escolas e outros ambientes, levando informação e conhecimento de diversas áreas do saber. Diante de situações como esta, o professor necessita preparar-se com uma formação adequada. Isto não deve ser deixado de lado, considerando que pode levar a resultados negativos nos diferentes contextos de sala de aula (CASTANHO, 2017).

Em um dos estudos de Castanho (2017, p. 14), é relatada sua experiência com uma aluna de nível médio, de uma escola conceituada, que se preparava para o vestibular. A autora procurou saber o porquê da reclamação dos professores no que diz respeito ao uso de celulares sem permissão durante as aulas. Ainda intrigada, também investigou o que poderia ser modificado. Como resposta ela obteve: “é só dar aulas em que a gente se interesse”.

Deste modo, cabe apontar que a docência necessita ser pensada como algo complexo, envolve, entre outras questões, que vai além de falar, falar e falar, os saberes disciplinares e os saberes docentes. Para Borges e Gonzáles (2017, p. 52) a atividade docente requer o “domínio do que é ensinado, justificar a relevância do tema, agir metodologicamente tentando que as aulas sejam atrativas para os alunos e propor avaliações que verifiquem o conhecimento dos discentes” [...].

Deste modo, pode-se dizer que a prática docente no ensino superior perpassa dificuldades distintas. A qual envolve tanto o ensino-aprendizagem, como as políticas públicas e as instituições de ensino superior, os professores que assumem sala de aula sem experiência alguma e lidam com os alunos de diversos contextos educacionais.

## Material e Métodos

A abordagem da pesquisa foi caracterizada como qualitativa. E quanto aos objetivos, adotou-se um estudo descritivo. A escolha deu-se pelo entendimento que a mesma possibilitou o relato de características da trajetória profissional de professores (GIL, 2010). Com relação aos procedimentos metodológicos, desenvolveu-se a pesquisa de campo e de revisão de literatura. A revisão de literatura consistiu na consulta de livros, teses, dissertações e artigos, onde foi possível obter informações acerca do objeto estudado. E de campo caracterizou-se pelas investigações por meio da coleta de dados junto a este grupo (FONSECA, 2002).

O instrumento de coleta de dados utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa foi a entrevista estruturada em um roteiro. Para a coleta de dados utilizou-se gravador de celular, caderno de campo e observação para posterior transcrição das respostas.

Para a escolha da amostra foi pesquisado no site da instituição os nomes dos professores do curso para posterior consulta na plataforma lattes para verificar a sua formação. Nesta consulta foram identificados três professores pertencentes ao colegiado de logística da referida instituição e também formados nessa mesma área.

Contudo, ressalta-se que os docentes escolhidos assinaram um termo de consentimento e livre esclarecimento. Assim, o estudo contou com a participação de três professores do colegiado do curso, aqui identificados como Professor 1 (P1), Professor 2 (P2) e Professor 3 (P3). Durante a realização das entrevistas, se observou que estes docentes concluíram a graduação e ingressaram na docência do ensino superior. Tendo em vista isto, estes relataram a respeito do período em que iniciaram nesta carreira.

Os professores da respectiva área foram contatados presencialmente e em seguida foram informados sobre os objetivos, critérios da pesquisa e horário de realização das entrevistas. As entrevistas foram gravadas na instituição de ensino nos dias 04 e 07 de dezembro de 2017.

Os dados conseguidos por meio de gravação, anotações em caderno de campo, foram transcritos literalmente, textualizados e devolvidos aos participantes para leitura e realizado análise de conteúdo desses dados. Os dados coletados foram organizados de acordo com as seguintes categorias: ingresso na carreira docente, primeiras experiências em sala de aula como docente, habilidades docentes de planejamento, a avaliação da aprendizagem e formação didático-pedagógica (BARDIN, 2009).

## **Os Tecnólogos em Logística Ingressantes na Docência no Ensino Superior**

Nesta parte do trabalho são discutidas as vivências de professores tecnólogos em logística ingressantes na docência, especificamente de um Instituto Federal de ensino, situado na região norte. Trata-se, assim, de profissionais que ingressaram na docência no ensino superior em um curso tecnológico e que atuam na área e sem outra experiência no campo.

### **Ingresso na carreira docente**

Inicialmente os participantes relataram a respeito do ingresso na docência no ensino superior. Para P1 o “foco era passar em um concurso público”. De repente “surgiu a vaga para professor do curso de tecnologia em logística”. Na época ainda cursava “o 4º período do curso de logística” na mesma instituição que oferta o curso. Antes de participar do certame o entrevistado relata que nunca imaginou ser professor. Para ele este fato passou a ser cogitado a partir do momento em que visualizou a vaga do concurso público. Apesar de estar finalizando o curso, na época, conseguiu aprovação para atuar como professor. Depois de transcorrido algum tempo, foi chamado para tomar posse e iniciou as atividades docentes na instituição. Sobre essa experiência inicial o entrevistado relata que: “a partir daí eu comecei a gostar mais da profissão, comecei a conhecer a profissão de fato” (P1).

De acordo com Castanho (2003) a identidade docente é constituída a partir das experiências vivenciadas pelo professor na busca pela profissionalização da carreira no ensino superior, durante as aulas ministradas e em outras atividades externas desenvolvidas em parceria com os seus alunos.

Já P2 e P3 foram mais sucintos quanto ao seu ingresso na carreira docente. Diante disso coube citar a fala de P2 quando apontou que “estava pesquisando por alguns concursos na área” de logística. Destacou ainda o seguinte: “eu fiz a minha inscrição, participei do processo em três etapas [avaliação teórica, didática e de títulos] e fui selecionado para dar aulas no curso de tecnologia em logística” dessa instituição. Já P3 afirmou que era aluno da instituição quando participou do certame e que assim que concluiu a graduação tomou posse.

Cada participante apontou um motivo específico para o ingresso na carreira docente. P1 disse que “sempre foi a questão do ingresso no serviço público”. Já P2 relatou o que segue: “desde criança eu sempre gostei de ensinar”. Na época de sua infância o mesmo entrevistado ensinava alguns amigos, irmãos e colegas de classe. Nota-se, deste modo, que a docência pode ocorrer através da vocação desenvolvida pelas experiências vivenciadas pelo sujeito (CASTANHO, 2003). Para P1 e P3 o motivo do ingresso na docência tratou-se apenas de uma oportunidade de emprego. Em outros casos à docência pode ser desenvolvida devido a uma necessidade financeira e/ou de emprego do indivíduo (CASTANHO, 2002). Mas, após o ingresso, tanto P1 como P3 se apaixonaram pela profissão.

### **Primeiras experiências em sala de aula como docente**

Todo início de carreira é desafiante para todo e qualquer profissional. Na docência esse acontecimento não é diferente. Talvez envolver o ensino e a aprendizagem seja um pouco mais desafiador.

Esta parte do trabalho retrata algumas vivências no início da carreira destes profissionais. Dentre as quais, o primeiro momento em sala de aula. De acordo com P2 o seu primeiro momento foi tranquilo, mas destaca que sempre fica aquele pensamento de que a aula poderia ter sido melhor. Ele considera que “com o passar do tempo as coisas vão melhorando, vão se ampliando, vão se profissionalizando, vão crescendo, vão tomando novos desafios e dimensionamentos muito maiores”. Por fim, destaca que a “sala de aula nunca é uma rotina, nunca é uma rotina”.

P1 e P3, logo que ingressaram no curso como professores, assumiram disciplinas na graduação, na qual foram acadêmicos. Os alunos de P3, assim como relata o mesmo, apesar de ser aluno da instituição, receberam-no muito bem em sua primeira aula. Ainda P3, afirma que neste primeiro momento estava muito nervoso. Para ele isso se deve ao seguinte: “eu nunca tinha dado aula, só no dia do próprio concurso que a gente ministrou uma aulinha básica”. Mas, em nenhum momento P3 esconde o nervosismo de seu primeiro dia como docente. Nesse sentido, P1 relata o

seguinte:

Foi bem engraçado, porque logo que finalizei o curso eu já entrei no concurso, já entrei na instituição pra dar aula. Eu ainda dei aula pra alguns colegas meus que reprovaram de ano. Essa foi uma experiência, por um lado era engraçado, que você tem aquela questão de toda aquela liberdade que você tinha antes como aluno. E agora você é professor, você tem que ser sério, você tem que passar seriedade até pros outros alunos. E aí assim, nesse quesito achei um pouco complicado por causa disso, por causa da afinidade que eu tinha antes como colegas e depois passei a ser professor, querendo ou não fica um pouco diferente essa situação.

Uma das dificuldades vivenciadas por P1 refere-se a “chegar em uma sala de aula com pessoas ali que tinham quase que a mesma idade que eu ou mais, e aí você tem que dar aula para essas pessoas, você às vezes corrige essas pessoas, dizer que elas estão erradas”. Para ele é bastante desafiador “tentar dar o melhor de si, para que aquelas pessoas confiem em você”. Este mesmo entrevistado aponta que “até hoje, o primeiro dia de aula em uma turma que ainda não dei aula fico nervoso, fico pensando como que vai ser a turma, o que a turma vai achar de mim” (P1). Algo que também é dito por ele é o seguinte: “fico tentando superar as expectativas dos alunos em relação a minha aula, minha disciplina”. Por fim, destaca que “sempre tem esse friozinho na barriga”.

Tratando-se da primeira aula expositiva-dialogada destes professores, P2 destaca que não houve dificuldades. Para ele isto se deve a experiência prática que teve na área de logística antes de ingressar na docência. O entrevistado coloca que a prática chama mais atenção dos alunos e por isso levou a explicação da aula para esse lado. Na concepção de Ferreira (2010), a teoria associada a prática da profissão contribui para que os acadêmicos do ensino superior compreendam o mundo do trabalho e as relações deste com a prática profissional.

P3 aponta a dificuldade de dialogar em alguns casos, devido a timidez dos alunos. Por outro lado, o entrevistado também destaca o acesso as tecnologias da informação e comunicação como um meio dos alunos conhecerem um pouco mais do conteúdo e assim possibilitar melhores discussões em sala de aula. Para Anecleto (2018) as tecnologias de informação e comunicação possibilitam ao professor práticas de ensino dialógicas e interativas. Além de contribuir para aulas mais participativas.

P1 retrata a mesma dificuldade no trabalho docente, a questão da aula dialogada e da turma nova (o desconhecido) que cria conflitos e ansiedade com receio de não ter um saber adequado e habilidades para interagir de forma profissional com seus alunos, como segue o relato:

É [...] foi bem assim [...] da mesma forma que toda vez que eu pego uma turma nova, que eu entro numa sala nova é aquele friozinho na barriga. É aquela questão: Será se eu vou ser questionada com uma coisa que eu não sei responder? Isso é muito ruim. Você fica imaginando assim: meu Deus tomara que isso não aconteça. Mas você sempre tem que está preparado pra isso, às vezes acontece sim de um aluno perguntar e você não sabe responder. E aí você tenta [...] eu não tento enganar o aluno [...] sobre essa questão eu não sei, vou verificar e a gente debate na próxima aula, a gente volta com esse assunto na próxima aula ou pergunto para a turma se alguém da turma tem conhecimento, mas é bem friozinho na barriga; sempre.

A cada início de semestre e/ou ano letivo os professores recebem alunos. Em alguns casos novos alunos e outros os veteranos que apenas mudam de sala e/ou de disciplina. A dificuldade está em lidar com situações não previstas encontradas no momento das explicações dos conteúdos em sala de aula (SILVA; SANTOS, 2018). Bem como, se deparar com suas limitações relacionadas aos saberes e habilidades docentes.

Diante dos contextos socioculturais distintos apresentados em sala de aula à docência no

ensino superior exige novas competências, habilidades e atitudes para o ensinar e o aprender. Há a necessidade de o professor estar aberto a diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem e buscar o aperfeiçoamento necessário para ministrar as aulas (CASTANHO, 2003).

### **Habilidades docentes de planejamento**

No que diz respeito ao primeiro plano de aula, tanto P1 como P3 recorreram à coordenação de curso, projeto pedagógico do curso, colegas de profissão para auxiliar quanto ao uso de metodologias de ensino, e ao planejamento de uma aula. Nesse sentido, os dois entrevistados são unânimes em afirmar que buscaram apoio em sites da internet, artigos científicos, *youtube* e livros didáticos. P1 enfatiza que buscou contextualizar o conteúdo de sua aula de modo que os seus alunos entendessem, inclusive por meio de “uma linguagem mais informal para eles, para tentar melhorar o entendimento”. Para P3 o único aporte teórico-prático eram os planos de aulas apresentados por seus professores ainda quando era aluno. Ainda, verifica-se o que o outro entrevistado destaca:

Em meu primeiro plano de aula eu não entendia muito bem a função de um plano de aula, de uma atividade, de um plano de trabalho. Então eu fiz, acho que eu peguei de algum amigo e adaptei as minhas características, as minhas aulas, mas eu nunca segui um roteiro. E depois do segundo ano, eu comecei a entender pra que serve o plano de aula, ele é um norteador, dimensionador, ele é um farol que nos guia. E aí sim, eu passei a seguir ele, passei a apresentar aos alunos. Mas no primeiro momento eu não tinha muita noção, eu fiz por fazer. Foi muito engraçado olhar os primeiros planos de aula que eu fiz e os últimos. A diferença é muito grande, o posicionamento, a postura, a configuração, mas é normal (P2).

O planejamento da atividade de ensino precisa da construção de alguns saberes docentes, de algumas competências e habilidades. Saber planejar faz parte do aprendizado docente e deste modo, o significado atribuído ao plano de ensino é um traço de desenvolvimento na profissão. Os professores quando não planejam, improvisam as aulas. Talvez por não entenderem de fato a necessidade e importância do planejamento para as atividades de ensino e aprendizagem (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008).

### **A avaliação da aprendizagem**

Na primeira avaliação de conteúdos de P2, o entrevistado relata que foi muito ruim, sendo assim aponta o seguinte: “eu não tinha muita noção do que perguntar, de como perguntar, não tinha muita noção da capacidade dos meus ensinamentos: “Será que eu ensinei isso? Será que eu ensinei aquilo? Será que eu ensinei bem? ”.

Sobre a sua primeira avaliação escrita P3 ressalta: “Assim, no primeiro momento, a gente acha que elaborar prova é meio fácil, mas eu tive um pouco de dificuldade na elaboração. Tem a questão de colocar o conteúdo tudo certinho”. Nesse contexto, P3 cita que há colas, para ele: “a cola existe sim, de todas as maneiras possíveis, colinha na perna, colinha no celular, colinha em tudo que você imaginar eles têm. Eles trabalham muito bem a logística na cola”. A avaliação de conteúdos também é reconhecida por Cunha (2008) como uma dificuldade na docência no ensino superior.

A mesma insegurança apontada por P2 e P3 também foi verificada na fala de P1:

A primeira avaliação eu tentei configurar uma prova [...] tentei fazer uma prova que eu considero fácil, até porque eu não sabia se eu tinha atendido os alunos quanto a questão do conteúdo. Eu imaginava que sim, mas eu falei assim: não vou cobrar nada além do que eu falei, às vezes nem era do que eu tinha passado no próprio livro de leituras, essas coisas, apostila pra eles ler. Eu falei assim: vou cobrar apenas o que eu falei em sala de aula, o que eu enfatizei na sala de aula, o que eu dei

mais ênfase. E aí eu achei que foi uma prova fácil, eu tentei colocar ela, meio a meio, metade discursiva e metade objetiva. E quando eu fui corrigir a prova, eu fiquei abismado porque foi um fracasso. Muita gente respondeu errado, muita gente não sabia o básico do que eu tinha falado e repetido um trilhão de vezes na sala de aula. Então, isso pra mim foi um choque, e aí também me mostrou uma realidade. Às vezes você acha que você tá sendo [...] que você não tá tão adequado. Mas aí quando você recebe as provas e vê que os alunos não estão compreendendo ou porque não entendem mesmo, ou porque não prestaram atenção, não estudaram [...] a grande maioria porque não estudaram, aí você fala assim: não, mas eu fiz o trabalho, eu fiz isso porque eu tenho certeza que eu fiz. Mas aí você tem até uma certa tranquilidade de perceber que os alunos não estão fazendo a parte dele e você por ter cobrado o mínimo do mínimo, conseguiu colocar na prova isso e eles não conseguiram responder. E aí depois da prova, você tem que começar praticamente a falar de novo do mesmo assunto pra poder os alunos compreender pelo menos a essência do que você quer daquela disciplina. É bem complicado isso.

Avaliar os alunos no final de uma unidade de ensino, revela muitas questões, como: as dificuldades de ensinar do professor, as dificuldades de aprender dos alunos, a falta de compromisso com a formação por alguns alunos, as dificuldades de vida que interferem no tempo de aprendizagem, entre outras. Na visão de Silva e Will (2018, p. 64) a avaliação pode ocorrer no “momento inicial e durante o processo de ensino para sistematizar, organizar e reorganizar o conhecimento acessível aos alunos” e “no final como um modo de verificar o que realmente se constituiu em aprendizagem”.

P3 apresenta que alguns alunos possuem dificuldades de entendimento do conteúdo abordado nas aulas. Nesse sentido, o participante destaca o seguinte: “com esses alunos tem que fazer um trabalho por fora, dar uma recuperação, perguntar se precisa de atendimento. Tem o horário de atendimento, se o aluno precisar pode procurar a gente no decorrer da semana”. A pesquisa desenvolvida por Silva e Santos (2018) destaca que os estudantes do ensino superior possuem conhecimentos básicos muito superficiais e em alguns casos despreparo para esta modalidade de ensino. Apresentam deficiências que o acompanham em seu processo de escolarização (FERREIRA, 2010).

O ensino-aprendizagem envolve não apenas a avaliação escrita, mas também outros métodos, como seminários, pesquisas e textos científicos. Em relação aos desafios da primeira avaliação de trabalhos científicos de alunos, P2 enfatiza as dificuldades de escrita dos alunos que os acompanham desde o ensino fundamental ao médio. Devido a isso, o entrevistado considera necessário “uma adaptação, uma readaptação, esforço maior para ajudar a escrever boas escritas, boas redações”. A escrita científica é apontada na pesquisa de Silva e Santos (2018) como uma dificuldade dos acadêmicos assim como evidenciado no desenvolvimento deste estudo.

P1 e P3 são adeptos aos seminários, alguns alunos são mais tímidos e outros não. Para P1 nesse tipo de avaliação: “eu consigo verificar o nível de dedicação que eles tiveram para fazer aquele trabalho”. Só que de modo geral um entrevistado afirma que “os alunos deixam um pouco a desejar” (P1). A prática de seminários também é comum em um curso de contabilidade abordado na pesquisa de Mazzioni (2013) para avaliar os alunos no que diz respeito a desenvolvimento interpessoal e do domínio do conteúdo.

P3 informa que em alguns casos, os alunos possuem dificuldades para se expressar. Em suas aulas, este último entrevistado busca trabalhar essa inter-relação entre professor e aluno, isto é, manter um bom diálogo. Para Anastasiou (2002) o diálogo entre professor e aluno possibilita o aprendizado do aluno. Há uma parceria entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem. A autora considera possível superar a memorização de conteúdos pelo aprender. É observado por Anastasiou (2005) a dificuldade de alguns professores universitários quanto a interação com os seus alunos.

## Formação didático-pedagógica

Outro aspecto analisado diz respeito à formação didático-pedagógica, a qual é desafiante para P1 pelo seguinte: “essa é uma questão em que eu sinto dificuldade, porque eu me formei em um curso tecnológico, curso de curta duração, um curso que não tem formação para docência”. O mesmo entrevistado considera que: “quando você entra na docência você vê que docência não é só saber o conteúdo que você vai ministrar em sala de aula. É saber como passar aquele conteúdo, de que forma”. P1 ressalta que sente dificuldade nas questões da docência ligadas aos aspectos didáticos, pedagógicos e metodológicos. No caso da instituição que P1 trabalha, o entrevistado considera que estas questões deveriam ser debatidas com mais frequência.

A falta de preparo para dar aulas é realidade no estudo realizado com docentes da área da saúde (CASTANHO, 2002). A autora destaca através da fala de um entrevistado que a ausência de didática pode gerar algum tipo de sofrimento ao professor.

Assim como P1, P3 também sentiu dificuldades na parte didática e pedagógica da profissão docente. Nesse contexto, este entrevistado destaca que o desafio é a questão da formação. Ele afirma o que segue: “sou tecnólogo, não sou licenciado e a dificuldade está aí. Minha dificuldade é essa. Passar o conteúdo em sala de aula sem ter essa formação”.

Para Anastasiou (2005) a ausência dos aspectos didáticos e pedagógicos necessários a atividade docente corrobora para que os profissionais desta área que atuam nas universidades enfrentem dificuldades na exposição e planejamento das aulas. A gestão curricular dos cursos de graduação da área de gestão e negócios necessita ser pensada a partir das dificuldades e os contextos distintos que professores e alunos estão inseridos (WILL; PACHECO, 2012).

P2 destaca que: “a formação didático-pedagógica foi adquirida ao longo do caminho, do tempo. Eu não tenho especialização na área didático-pedagógica, não tenho especialização de docência do ensino superior”. Na fala de P2 observa-se que a atuação dele na docência é mais experimental e prática, isto é, na concepção do professor, os anos de experiência melhoraram os aspectos didáticos-pedagógicos. Este entrevistado considera necessário apenas uma formação específica na área de logística. Para ele os aspectos específicos da prática não são um desafio. Neste sentido, o saber da experiência é determinante no seu fazer docente.

P1; P2 e P3 foram unânimes quanto ao fato de permanecerem na docência. Apesar de P1 e P3 não terem almejado à docência como profissão, tanto um como o outro, dizem ser apaixonados pelo que fazem hoje. Os dois entrevistados apontam como necessidade a capacitação para atuar em sala de aula e por isso sempre buscam se profissionalizar. P3 destaca apenas o investimento das instituições de ensino em pós-graduação na área de logística como necessidade. P1 e P3 concordam no sentido de buscar cursos de licenciatura para aperfeiçoar em sua prática docente cotidiana. A necessidade de o docente do ensino superior se profissionalizar nas atividades de ensino e aprendizagem é destaque em algumas pesquisas (CASTANHO, 2002; CASTANHO, 2003; ANASTASIOU, 2005).

Os relatos retratam o que diz Ferreira (2010), que os saberes didáticos e pedagógicos ainda se constituem lacunas no ensino superior. Cunha (2008) e Ferreira (2010) acreditam que há professores com dificuldades para ensinar os conteúdos previstos diante dos contextos educativos e das mídias disponíveis.

Percebe-se, portanto, que a prática docente nem sempre é algo que chama a atenção de estudantes para exercê-la desde a época da graduação, alguns deles se tornam professores, como apontado aqui, devido a uma oportunidade que surgiu e que deu certo, mas, com o passar dos dias, meses e anos, se apaixonam pela docência e passam a se dedicar e a querer de fato. Devido a isso, o ensino superior enfrenta alguns desafios, como o de formar profissionais de áreas específicas, que não escolheram de fato esta profissão. Além das dificuldades destes em sala de aula, causadas pela insegurança e a deficiência de didática e saberes específicos da docência.

## Considerações Finais

A pesquisa possibilitou discutir as vivências da prática educativa de professores formados na área de tecnologia em logística de um Instituto Federal de ensino da região norte, tendo em vista apresentar os motivos, as experiências no ingresso da carreira e as perspectivas de continuar na carreira docente.

Os dados coletados retrataram que os desafios dos professores estão relacionados com as expectativas de superar as dificuldades docentes em relação ao desenvolvimento das aulas e melhorar a formação docente para exercer a profissão com confiança.

Ficou evidente que a docência não estava nos planos profissionais de dois professores, mas o ingresso destes na profissão contribuiu para despertar o interesse pela docência e para a profissionalização na área, visando construir saberes didático-pedagógicos. Portanto, mesmo que o motivo de ingresso na profissão tenha sido de subsistência e criação de condições de vida diante da oportunidade surgida, ficou visível que a mudança de interesse é criada pela condição, oportunidades e afinidade criada com a profissão docente. As dificuldades docentes têm sido a mola propulsora para despertar o desejo de ter uma formação na área educativa.

Concluimos, diante de algumas dificuldades para lidar com as questões dos alunos; para planejar; e construir saberes de ensino é preciso que os professores desenvolvam ações e assumam atitudes para ajudar na superação dos obstáculos.

Para este estudo não houve nenhuma limitação, toda a amostra prevista se dispôs a contribuir. Para a realização de pesquisas futuras a sugestão é de realizar um diagnóstico do ensino dos professores e da aprendizagem dos alunos nesta instituição de ensino. O conhecimento do processo de ensino-aprendizagem do ponto de vista do professor e do aluno ajuda a estabelecer estratégias de melhorias nesse processo.

Em virtude dos resultados obtidos, os saberes técnicos por si só não são suficientes para a formação discente, há necessidade de uma inter-relação recíproca entre os aspectos didático-pedagógicos e técnicos. Ainda que o “ser professor” seja construído no dia a dia do exercício da profissão, faz-se necessário de investimentos em capacitações técnico-didático-pedagógicas a fim de contribuir tanto para o ensino quanto para a aprendizagem.

## Referências

ALMEIDA, M. I. Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ANASTASIOU, L. das G. C. A ensinagem como desafio à ação docente. Revista pedagógica – UNOCHAPECÓ, v. 4, n. 8, p. 65-77, 2002.

ANASTASIOU, L. das G. C. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. Revista olhar de professor, v. 8, n. 1, p. 9-22, 2005.

ANECLETO, Ú. C. Formação de professores e ação educativa na era da cultura digital: algumas reflexões. **Revista de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 4, n. 8, p. 295-306, dez. 2018.

ASSIS, A. E. S. Q.; CASTANHO, M. E. L. M. Educação, inovação e o professor universitário. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LDA, 2009.

BORGES, R. M.; GONZÁLEZ, F. J. O início da docência universitária: a importância da experiência. Rev. Docência Ens. Sup., Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 50-62, jul./dez. 2017.

CAPUZZO, D. B.; AIRES, B. F. da C.; MACHADO, T. R.; MEIRELLES, V. R. C. Formação docente continuada no ensino superior: uma experiência e sete desafios para reflexão. **Revista Humanidades & Inovação**, Tocantins, v.5, n. 3, p. 178-184, 2018.

CASTANHO, M. E. Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v. 6, n. 10, p. 51-62, fev. 2002.

CASTANHO, M. E. de L. e M. Professor do ensino superior da área de ciências sociais aplicadas e sua prática pedagógica: história oral temática. **Revista de educação**, n. 15, p. 55-62, nov. 2003.

CASTANHO, M. E. Docência no Ensino Superior: desafios contemporâneos. **Evidência**, Araxá, v. 13, n. 13, p. 13-22, 2017.

CASTANHO, S. Ensino com pesquisa na graduação. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. 1. Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CASTRO, P. A. P. P. de.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA - Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, p. 49-62, jan./jun. 2008.

CORTELA, B. S. C. Professor universitário: o desafio da construção de uma profissionalidade docente. In: SILVA, L. F.; DIAS, M. S.; MANZANI, R. M. (Orgs.). **Cadernos de docência na educação básica II**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 9-28.

CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008. Porto Alegre. **Anais...** Recife: Edições Bagaço, 2008. v. 1. p. 465-476.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES: CNPq, 2010.

FERREIRA, V. S. As especificidades da docência no ensino superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A. e SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Unijuí, 1998.

GATTI, B. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, nº 2, p. 248-275, dezembro, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 163-176.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASCARENHAS, M. S. **Transtornos mentais comuns entre docentes do departamento de saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana**. 2010. Monografia (Graduação em Enfermagem) – Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista eletrônica de administração e turismo**, v. 2, n. 1, Jan./Jun., 2013.

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

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. *Póesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011.

SILVA, L. B da.; SANTOS, J. C dos. Os desafios da prática educativas de professores de um curso tecnológico e outro de licenciatura. **Humanidades & Inovação**, v. 5, n. 9, p. 119-132, out. 2018.

SILVA, L. B da.; WILL, J. M. de S. Graduação em administração: do ensino-aprendizagem aos processos de ensinagem. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v.5, n. 9, p. 56-71, dez. 2018.

WILL, J. M. de S.; PACHECO, J. A. Currículo e gestão curricular: uma reflexão inicial. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v. 4, n. 2, p. 220-226, Set./Mar. 2012.

Recebido em 25 de janeiro de 2019.  
Aceito em 10 de junho de 2019.