

# OS DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA DOS PROFESSORES DE UM CURSO TECNOLÓGICO E OUTRO DE LICENCIATURA

## THE CHALLENGES OF THE EDUCATIONAL PRACTICE OF THE TEACHERS OF A TECHNOLOGICAL COURSE AND ANOTHER OF DEGREE

Lucas Braga da Silva **1**  
Jeany Castro dos Santos **2**

**Resumo:** O artigo foi resultado de uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO em Porto Nacional, com um grupo de professores que atuam no ensino superior, em que o objetivo do estudo foi analisar acerca da situação profissional dos docentes e os desafios desses em sua prática educativa. Especificamente os docentes que atuam nos dois cursos superiores ofertados pela instituição, sendo tecnologia em logística e licenciatura em computação. A pesquisa foi realizada entre o período de outubro a dezembro de 2016 e para tanto, utilizou-se a aplicação de questionário para obtenção dos dados. Alguns dos desafios apontados pelo grupo estudado foi a desvalorização do profissional da educação, ausência de formação pedagógica e didática, desinteresse dos alunos pelas aulas, dificuldade de escrita dos acadêmicos, conhecimentos básicos muito superficiais. Foi possível concluir que o perfil profissional desses docentes, é de profissionais satisfeitos com a carreira e, que os desafios dos professores dessa instituição se relacionam a prática pedagógica e educativa, aspecto que exige a interação professor-aluno-sistema escolar.

**Palavras-chave:** Ensino superior; Desafios; Docente.

**Abstract:** The article was the result of a research carried out at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins - IFTO in Porto Nacional, with a group of teachers who work in higher education, in which the objective of the study was to analyze the professional situation of teachers and their challenges in their educational practice. Specifically the teachers who work in the two higher courses offered by the institution, being technology in logistics and degree in computing. The research was carried out between October and December 2016 and for that, the application of a questionnaire was used to obtain the data. Some of the challenges pointed out by the group studied were the devaluation of the education professional, the absence of pedagogical and didactic training, the lack of interest of the students in the classes, the difficulty of writing the students, and very superficial basic knowledge. It was possible to conclude that the professional profile of these teachers, is professionals satisfied with the career and that the challenges of the teachers of this institution are related to pedagogical and educational practice, an aspect that requires teacher-student-school system interaction.

**Keywords:** Higher education; Challenges; Teacher.

Mestrando em Comunicação e Sociedade (Universidade Federal do Tocantins); Especialista em docência do ensino superior (Universidade Norte do Paraná); Graduando em administração (Universidade Federal do Tocantins) e Graduado em tecnologia em logística (Instituto Federal do Tocantins). E-mail: lucaslogistica19@gmail.com

Doutoranda em Desenvolvimento Regional pela UFT; Mestra em Desenvolvimento Regional pela UFT; Especialista em Formação de Professores para Ensino Superior pelo CEULP/ULBRA (2004) e em Gestão de Projetos Públicos pela FAESP; Graduada em Sistemas de Informação pelo CEULP/ULBRA e em Matemática pela UNITINS. E-mail: jeanycastros@gmail.com

## Introdução

As últimas décadas representaram um período de intensas transformações no ensino superior no Brasil, que vai desde a inserção de novas tecnologias de informação e comunicação a flexibilização dos cursos de graduação e pós-graduação. Trata-se de um cenário que se modifica bastante com o advento da globalização e ainda pode ser alvo de inúmeras transformações. Pensar o ensino e aprendizagem requer especificidades na construção de conhecimento, que envolve não apenas o professor ou o aluno, mas ambos interligados em condição de complementaridade (BECKER, 2001).

Nas palavras de Costa (2008), a docência, seja ela no ensino superior ou na educação básica, é uma ação educativa, que se constitui no ensino-aprendizagem e em contextos participativos e democráticos. Para Moreira (2013) o termo “educação” significa um conjunto de hábitos e valores. Já o conceito de ensino significa repasse de conhecimento. Neste sentido, ao tratarmos do termo “ensino da educação superior” nos referimos ao conhecimento acumulado historicamente e que é ensinado aos alunos.

O termo “educação no ensino superior” corresponde a uma gama maior de regulamentos e regras definidos, inclusive, por lei, tal como na Lei de Diretrizes e Base da Educação - LBDEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Este sistema conta com instituições públicas, privadas e mistas, que ofertam cursos de graduação e pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado. Há ainda, uma variedade de decretos, regulamentos e portarias complementares que esse sistema está regulamentado.

Na visão de Brzezinski (2002), uma das grandes estudosas do campo da educação, percebe-se que ao exercer a profissão, o docente se depara com diversas situações que nem sempre são agradáveis e que não estimulam mudanças, pois estão sujeitos a adoecimento físico e mental que pode ser decorrente do desgosto profissional, baixo prestígio profissional e a ausência de uma escola participativa e democrática. De acordo com Freitas (2007), é preciso um investimento massivo por parte do Estado, para que as políticas educacionais contemplem de forma articulada e prioritária as condições de trabalho, os salários, as carreiras, a formação inicial e continuada de professores (tanto da educação básica quanto superior).

O Ministério da Educação e a Secretaria da Educação Tecnológica (MEC/SETEC) esbarram com um quadro de profissionais que nem sempre são capacitados para a docência do ensino superior. Essa carência, de acordo com o apresentado, pode ser decorrente do baixo número de profissionais graduados em cursos de licenciatura, pouca atratividade; se comparada com as formações voltadas para o mercado ou até mesmo a inserção de bacharéis e tecnólogos na docência sem um preparo adequado antes de ingressar na carreira (BRASIL, 2008).

A seleção de docentes para atuar no ensino superior não está pautada em formação pedagógica e didática adquiridas em cursos de licenciatura ou pós-graduação, mas sim em produção acadêmica, seguindo a lógica produtivista orientada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Na pesquisa realizada, foi possível verificar a presença de docentes com formação didática e pedagógica adquirida em cursos de licenciatura, como apontado por Morosin (2000), bem como outros sem essa formação. Além daqueles que possuem apenas experiência profissional na área de atuação, como é caso de professores com especialização, mestrado e doutorado, no entanto, sem experiência em sala de aula.

Gatti (2014) destaca que o perfil vigente para contratação nas universidades públicas, em que se prioriza o pesquisador, deve ser discutido sob o risco dos formadores de professores serem pessoas que, muitas vezes, nunca passaram por formação pedagógica e não conhecem a prática docente. O conhecimento sobre a área específica da graduação difere do conhecimento para o ensino, porque este último é de natureza interdisciplinar por envolver a associação entre conteúdos e perspectivas pedagógicas.

Assim, é importante frisar que, para lecionar no ensino superior, o professor deve “saber ensinar” e ter consciência de que conhecimentos específicos não são suficientes, mas também os saberes pedagógicos, metodológicos e didáticos (BARROS, 2012). A ausência de saberes necessários à prática docente, conforme citado pelo autor, pode ser visto como um desafio, ao passo que o ensinar recursos metodológicos para que o aprendizado ocorra.

Santos e Santos (2002) apresentam pensamento semelhante, o de que o ensino superior

precisa ser entendido como um processo de crescimento em mão dupla, no qual a interação entre docentes e discentes contribua para o crescimento individual e que seja posteriormente compartilhado com a sociedade através do entrelaçamento entre ensino e pesquisa.

Entretanto, a formação docente de acordo com Libâneo (2010), é um processo permanente e envolve a valorização identitária do profissional, exige-se ainda que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade.

Portanto, a proposta de discussão deste estudo é analisar a situação profissional dos docentes do ensino superior, destacando o perfil profissional e as dificuldades que existem no ambiente acadêmico. Desta forma, o ensino superior apresenta um grande desafio, o de ser inventado ou reinventado diariamente. Substituir formas tradicionais de ensino por novos espaços de aprendizagem, com o uso de metodologias de aprendizagem ativas para a prática docente.

## **O desafio do professor do ensino superior**

Dados do Ministério da Educação e Secretaria da Educação Tecnológica (MEC/SETEC) constata que o mercado de trabalho, especificamente o da docência no ensino superior, se depara com a ausência de qualificação de quem irá exercer a docência como profissão. Isto tem se tornado uma realidade muito difícil para a educação profissional, superior e tecnológica. Em muitos casos o ingresso na carreira se dá pela necessidade de preenchimento de uma vaga e não porque o inscrito é capacitado (BRASIL, 2008).

No ensino superior é possível observar um cenário diversificado de professores. Há bacharéis, tecnólogos e licenciados nas diversas áreas do saber. Em síntese, o perfil de quem atua na docência nesta etapa do ensino, é o pesquisador. Porém, ser um bom pesquisador não é suficiente, é preciso adquirir saberes específicos à docência e as áreas específicas. É manter uma inter-relação recíproca entre os saberes técnicos, os didático-pedagógicos e metodológicos (BARROS, 2012). Entretanto, a ausência de saberes necessários à prática docente, é um desafio, ao passo que não basta apenas ensinar, mas buscar meios para que o aprendizado ocorra, além de integrar ensino, pesquisa e extensão.

Muito de senso comum ainda permeia a atividade docente, como aponta Masetto (2002), dentre outros. A começar pela ideia, criticada pelo autor, de que “[...] quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (MASETTO, 2002, p. 61), o que não é necessariamente verdadeiro. Por exemplo, alguém que finalizou o ensino médio, subentende-se que se tenha alguns conhecimentos básicos, mas não significa que seja capaz de dar aulas de inglês, matemática ou português para diversas turmas do ensino fundamental. De acordo com Cortela (2016) a problemática da pedagogia universitária que mais se destaca é a de ordem didático-pedagógica, pois segundo Almeida (2012) é difícil reconhecer os erros nos métodos de ensino e inovar nas práticas educativas.

Os desafios da docência universitária são intensos e potencializados diante das demandas criadas pela inclusão de estudantes com deficiência, somadas à frágil identidade profissional, aspectos salientados por Isaia e Bolzan (2009). As autoras afirmam que 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” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 168).

Ao exercer a docência com “o diferente”, abre-se uma possibilidade para que profissionais de distintas áreas do conhecimento, atuantes na educação superior, descubram que, mesmo que dominem o conteúdo específico e acumulem títulos acadêmicos, isso não basta, pois a docência é outra profissão, é o encontro com o novo, com o imprevisível (PIECZKOWSKI, 2016).

De acordo com Libâneo (2010), para exercer a função de docente, não basta apenas conhecimento técnico de uma determinada área, é necessário saberes pedagógicos, didáticos, metodológicos e, disciplinares. Além disso, é relevante considerar, conforme cita Silva (2017), que na relação professor-aluno há diversas situações que requer uma atitude estratégica para cada uma delas, quais sejam: alunos com dificuldades de aprendizagem, com problemas psicológicos, que se acham melhores do que os outros e sempre procuram chamar atenção, aqueles que não prestam atenção nas explicações dos conteúdos das aulas, os que nunca entregam trabalhos em dia, os sensíveis a determinadas abordagens da disciplina, os trapaceiros e os desmotivados.

A isso, Marcelo (2009) acrescenta o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos

(a quem se ensina) e de si mesmo. Salienta-se também, de acordo com Pimenta e Almeida (2011, p. 160), que:

Assim como não basta conhecer o conteúdo de uma disciplina para se tornar um bom professor, também não basta ser pesquisador, para saber transformar a sala de aula em um espaço de pesquisa é importante viver a experiência de integrar estas ações adequando-as ao perfil do seu discente.

De acordo com Altet (2001), o docente é um profissional do ensino e da aprendizagem, formado para conquistar as competências necessárias ao ato de ensinar (o saber ensinar) e não apenas para dominar conteúdos de ensino (os conhecimentos disciplinares).

Todavia, como o profissional não foi formado para ser professor (os que possuem bacharelado), as dificuldades são ainda maiores, pois

[...] os professores aprendem pouco do conteúdo, quase nada de como manejar uma sala de aula e gastam muito tempo com teorias pedagógicas e ideologia. [...] Na maioria dos cursos para formar professores, há uma presença excessiva de teorias pedagógicas e de concepções do mundo. [...] O professor não aprende o que deverá ensinar e não aprende como o fazê-lo. Os professores dos professores têm diplomas de pós-graduação, mas, em sua maioria, jamais ensinaram o que os alunos irão ensinar. Diante disso, os professores entram em sala de aula sem a devida preparação (CASTRO, 2009, p. 161).

Apesar de alguns desses profissionais possuírem formação pedagógica e didática, a prática educativa, principalmente, no início, tanto para quem foi ou não formado professor, é um desafio. O profissional, frente a essa situação, deve buscar se profissionalizar para melhor atender as competências a ele exigidas e conquistar êxito com a profissão.

Para alguns docentes, a profissão diz respeito somente a ensinar, porém não adianta nada ensinar sem que os alunos aprendam. Por isso, deve-se levar em conta a inter-relação entre as partes (professor e aluno) para que favoreça o aprendizado do aluno. O professor, através dos métodos utilizados para exposição do conteúdo, deve provocar o aluno para que a informação seja transformada em conhecimento. Nesse espectro, Freire (1992) acredita que o conhecimento não é apenas lógico, é dialógico, e a educação deve ser sempre problematizada, transformando a contradição entre educador e educando em uma relação que possibilite a ambos ensinar e aprender.

No contexto apresentado, Knowles; Holton e Swanson (2011) destacam que estar inserido no ensino superior requer algumas reflexões, quais sejam: estratégias de ensino-aprendizagem que favoreçam despertar o interesse dos alunos pelas aulas, no modo como o professor ensina, os conhecimentos das práticas cotidianas dos alunos, exposição da importância do aprendizado para a vida pessoal destes e estabelecer um ambiente motivador.

Desse modo, o autor abaixo nos apresenta algumas “competências para a docência no ensino superior”:

evidenciando que no processo de ensino-aprendizagem os docentes dentre outras deve conhecer “como se aprende na educação superior, quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas, que valham para alunos do ensino superior” (MASETTO, 1998, p. 19-21).

Em termos práticos, o educador de adultos precisa lançar mão de estratégias para engajar seu aluno e entender a necessidade daquele aprendizado. Essas estratégias podem ser por meio de dinâmicas, perguntas, textos, figuras, ou o que o educador achar relevante perante o grupo de aprendizes. Cabe lembrar que conhecer os alunos e sua motivação para a aprendizagem auxilia o professor a escolher estratégias mais adequadas ao grupo (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Behrens (2006, p. 169, grifo nosso) propõe que os docentes devem considerar nas suas ações didáticas, procedimentos que envolvam:

- a **crítica**, que permite uma relação dialógica, crítica e reflexiva entre professores e alunos; - a **argumentação**, que possibilita a defesa de ideias elaboradas e produzidas com fundamentação; - a **pesquisa**, que propicia uma investigação dos referenciais teórico-práticos disponíveis em recursos bibliográficos e eletrônicos, que permitem subsidiar a produção de conhecimento próprio; - a **participação**, que instiga o envolvimento efetivo nas atividades propostas, estimulando a responsabilidade entre pares; - a **análise**, que busca desenvolver atitudes críticas e reflexivas perante a elaboração e produção do conhecimento; - o **trabalho individual e coletivo**, que contempla a elaboração responsável nas atividades individuais para subsidiar com propriedade as produções coletivas; - e a **criação**, que permite e estimula a proposição de problematizações que levem à autonomia e à iniciativa, instigando processos criativos.

Na contemporaneidade, práticas pedagógicas antigas, não surtem mais efeito, a docência em qualquer nível deve ser inventada e reinventada, é necessário práticas inovadoras no processo ensino-aprendizagem, práticas essas que levem os alunos a serem transformadores do conhecimento, não uma mera cópia do que se é ensinado em sala de aula.

O melhor planejamento da aprendizagem de adultos, segundo Rogers (2011, p. 52, 56 e 57),

visa minimizar as desvantagens e maximizar as vantagens da experiência que os adultos levam com eles para o processo de aprendizado. Quanto mais os alunos estiverem envolvidos e fornecerem suas próprias experiências, maiores as chances de que eles aprendam rapidamente.

Destarte, o docente deve comprometer-se com a aprendizagem, fazer a transposição didática de um conteúdo específico para um indivíduo, levando em conta as particularidades de cada sujeito, mesmo trabalhando numa sala repleta de alunos com outras especificidades e demandas.

## Material e métodos

A pesquisa foi realizada entre outubro e dezembro do ano de 2016, no Instituto Federal do Tocantins, *campus* Porto Nacional, distante da capital, Palmas, aproximadamente 60 km conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016). Para obtenção dos dados foi utilizado o método de questionário em que foram coletadas as seguintes informações: características, ações e percepção do grupo de professores estudados. Para alcançar o objetivo geral, foi necessário investigar as percepções dos docentes do ensino superior desta instituição.

Desta forma, optou-se pela aplicação de questionário com a utilização de amostra aleatória não probabilística por conveniência, no qual este instrumento de coleta de dados foi distribuído no início da primeira semana do mês de outubro de 2016 e recolhidos no final desta mesma semana. A amostra foi constituída pelo total de respostas obtidas neste período por um grupo de 25 docentes (sendo que este número não correspondia ao total de professores que atuavam nesta etapa do ensino) que atuam no ensino superior, distribuídos entre dois cursos de graduação (tecnologia em logística e licenciatura em computação), ofertados pela instituição em estudo (OLIVEIRA, 2001).

Vale ressaltar que houve questionário aplicado a um grupo de professores que ministram aulas nos períodos iniciais (12) e finais (8). Optou-se por aplicar questionário a professores destes períodos, porque cada um deles possui uma perspectiva diferente para o período que os alunos ingressam na graduação e quando saem.

O questionário foi constituído de perguntas abertas (opiniões sobre fatos ou conceitos), semiabertas (respostas com justificativas) e fechadas (uma única resposta dentre várias alternativas). Bem como, visita *in loco*, seguida da distribuição e posterior coleta dos questionários entregue aos professores e alunos. É importante salientar que foi solicitado, aos respondentes dos questionários, que assinalassem apenas uma alternativa dentre várias.

Após o recolhimento dos dados adquiridos pelo questionário, os mesmo foram tabulados em forma de gráficos e/ou tabelas. Posteriormente, as respostas dos questionários foram analisadas com base em análise de conteúdo categorial temática (BARDIN, 2009). Um dos procedimentos analíticos utilizados nas questões abertas e semiabertas foi o agrupamento das respostas em categorias, tendo como critério a semelhança de seu significado e análise do conteúdo.

A análise prosseguiu da seguinte forma: a) inicialmente realizada uma pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento e interpretação dos dados. Na primeira etapa separou-se as respostas por categorias: no caso dos questionários com respostas fechadas, as respostas foram agrupadas conforme as alternativas e as abertas conforme a semelhança dos significados das respostas. Em um segundo momento realizadas leituras no material coletado, a fim de apreender de uma forma geral as ideias e os seus significados. Por fim, realizada uma análise crítica dos dados obtidos com base nos objetivos propostos, pois assim possibilitou confirmação ou não para as posições (BARDIN, 2009).

## **Satisfação financeira x realização profissional: o desafio da docência no ensino superior**

### **Perfil profissional dos docentes**

O IFTO, *câmpus* Porto Nacional, na época contava com 38 (trinta e oito) professores que atuavam no ensino superior, nos cursos de licenciatura em computação e tecnologia em logística. Desses, alguns também ministravam aulas no ensino médio integrado ao curso técnico, em cursos como, administração, informática e meio ambiente. E no técnico subsequente, que contava com os seguintes cursos, a saber, logística, informática e vendas.

Das respostas obtidas pelo questionário, ao qual se perguntou sobre o perfil profissional dos docentes, a maior parte deles (56%) são mestres, nenhum deles afirmou ser doutor, pós-doutor ou possuir somente graduação e, (44%) são especialistas na área em que atuam (pedagógica ou técnica). Com a análise dos dados obtidos pelo questionário, observou-se que ao ingressarem na carreira docente, alguns não possuíam nem especialização. Após o ingresso na carreira buscaram se especializar tanto na área de atuação como na área pedagógica e didática. E que alguns dos especialistas e mestres eram respectivamente, mestrandos ou doutorandos.

Embora (52%) dos professores afirmaram terem formação pedagógica e didática é importante frisar, que alguns adquiriram por meio de curso de pós-graduação lato e stricto sensu. Os demais, correspondente a (48%), disseram que não possuem formação pedagógica e didática, alguns atuam na área técnica em que se graduaram.

Por se tratar de uma instituição que oferta educação profissional e tecnológica, contemplando a formação inicial e continuada, educação básica, técnica de nível médio e superior. É nítido o ingresso de profissionais docentes sem experiência alguma em docência, haja vista que no ato de sua contratação os saberes pedagógicos, didáticos e disciplinares não são exigências para a posse no cargo. Porém, mesmo que não haja estes saberes, cabe ao docente buscar se profissionalizar para melhor atender as demandas de seus alunos (MARCELO, 2009).

O quadro 1 apresenta dados relativos a satisfação dos professores que atuam no ensino superior do IFTO.

**Quadro 1.** Satisfação dos professores quanto à carreira

<b>Resposta</b>	<b>Justificativa</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	Pela qualidade de vida na profissão.	92%
	Foi uma oportunidade que surgiu, hoje me sinto satisfeito (a).	
	Pela remuneração e fazer parte da rede federal de ensino.	
	Auto realização, vocação, uma paixão pela docência. Sentir-se realizado em ser professor.	
	Escolha que fiz, seguir carreira docente. Pelo fato de gostar de ministrar aulas.	

Não	Nenhuma justificativa.	0%
Em parte	Não me sinto totalmente preparado (a) para exercer a docência, visto que não tive formação pedagógica para tal.	8%
	São muitos objetivos educacionais difíceis de atingi-los.	

Fonte: Próprios autores (2016)

É inexpressível o percentual de professores que se sentem insatisfeitos com a falta de experiência, o que entra em contradição com os dados levantados em relação a formação pedagógica e didática, em que 52% não possuem tal formação. No que diz respeito a questões salariais, se dizem muito satisfeitos, 92% se sentem satisfeitos em virtude da estabilidade financeira que a função docente lhes proporcionou (ver quadro 1). Neste sentido é importante ressaltar que para alguns professores a satisfação é restrita ao salário, a uma oportunidade que surgiu (aprovação no concurso) e, não de fato a carreira como docente.

Em um estudo realizado por Lopes e Lopes (2012) sobre os desafios docentes da educação básica em Porto Nacional, publicado na revista científica do Instituto Federal de Alagoas, consta que (38%) dos profissionais docentes não se sentem satisfeitos com a carreira. Realidade diferente da apresentada neste estudo em que 8% se declararam parcialmente satisfeitos com a atuação na educação do ensino superior e nenhum deles se mostrou insatisfeito.

A maior parte dos profissionais (64%), que atuam como docente no ensino superior, concluíram seu curso de graduação em instituição pública. E os demais (28%) em instituição de ensino superior (IES) privada e (8%) mista. Em relação ao tempo em que esses professores lecionam vê-se que a maioria (48%) atua em sala de aula no período de quatro a dez anos, (40%) entre onze e vinte anos. Enquanto (12%) deles são recém-chegados na profissão, estando alguns em estágio probatório ainda, de 1 a 3 anos.

Para a grande maioria (60%) existe a oferta de formação pedagógica e didática ao corpo docente da instituição. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, também afirma a resposta dos professores. As respostas dos demais (40%), com base na pesquisa, se justifica pelas falhas das políticas públicas de capacitação docente (técnica e pedagógica e didática).

O quadro 2 retrata se os professores se sentem preparados para ministrarem aulas no ensino superior.

**Quadro 2.** Preparação para atuar no ensino superior

Resposta	Justificativa	Porcentagem
Sim	Consigo desenvolver com excelência as competências, habilidades e atitudes propostas pelo sistema de ensino.	88%
	Sinto-me preparado pela satisfação dos alunos pelas aulas ministradas.	
	Acúmulo de demandas diversificadas.	
	Devido às vivências acumuladas com o exercício da profissão docente.	
	Os anos de experiência em docência ininterruptos faz com que o professor se sinta preparado.	
Não	Necessita mais capacitação para exercer a função.	12%

Fonte: Próprios autores (2016)

Nota-se que 88% dos docentes se consideram preparados para estar em uma sala de aula do ensino superior e apenas 12% não se considera capacitado para tal. A maior parte, que representa mais de 50% se diz preparado devido aos anos de experiência nessa etapa do ensino

e da reciprocidade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, mas, por outro lado, alguns ainda se consideram despreparados pela ausência de formação específica para a docência (ver quadro 2).

Posteriormente, foi perguntado, o que é ser professor, as respostas continham afirmações como as que segue: compartilhar conhecimento, é uma forma de intervenção na sociedade visando transformá-la para melhor, ser amigo, pai, irmão, conselheiro e um orientador, provocar o aluno a aprender, ser educador e sentir prazer diário pelo aprendizado dos alunos.

A cada início de ano ou até mesmo semestre é um desafio ao docente, visto que os alunos nem sempre são os mesmos do período ou ano anterior. Novos alunos e junto com eles, personalidades diversas, em que o professor tem o desafio de lidar com as diferenças encontradas em sala de aula. O professor como (inter) mediador do conhecimento deve proporcionar um ambiente em que haja uma boa relação entre professor e aluno. Ensinar de modo que o aluno aprenda e apreenda o conteúdo. Estabelecer uma boa inter-relação com o seu aluno. Um processo educativo dialógico. Fazendo com que o aluno não crie bloqueios para o aprendizado (FREIRE, 1992; BASSO, 1998).

### **Dificuldades no exercício da profissão docente no ensino superior**

No quadro 3 é possível verificar os desafios desses professores no exercício da profissão.

**Quadro 3.** Desafios encontrados pelos professores que atuam no ensino superior

<b>Justificativa</b>	<b>Porcentagem</b>
Mesmo no ensino superior alguns alunos ainda são indisciplinados, possuem comportamento inadequado para este nível.	12%
Alguns alunos não têm compromisso com o início das aulas.	20%
Falta compromisso por parte de alguns alunos com as atividades e avaliações propostas pelos docentes.	32%
Desinteresse de alguns alunos pelas aulas.	12%
Salas de aula lotadas.	4%
Todas as alternativas anteriores estão condizentes com a realidade enfrentada em sala de aula.	16%
Nenhuma das alternativas anteriores.	4%

Fonte: Próprios autores (2016)

De acordo com a análise dos dados que (12%) dos docentes afirmam que o desinteresse de alguns alunos pelas aulas e mesmo no ensino superior alguns alunos ainda são indisciplinados, possuem comportamento inadequado para este nível, são desafios nessa prática. O maior desafio apontado pelos docentes foi a falta de compromisso dos discentes para com as atividades propostas pelos mestres (32%). Há também professores que não consideram que possuem desafios na sua atuação na docência do ensino superior (4%). (16%) considera que todas as situações apresentadas condizem com a realidade vivenciada em sala de aula, (20%) que os alunos não são comprometidos com os horários das aulas (ver quadro 3).

Para que esta realidade seja modificada, Behrens (2005, p.43) evidencia que o paradigma tradicional, pautado em metodologias de ensino centralizadas na cópia e em aulas expositivas puramente teóricas, as aulas são monótonas, chatas, desinteressantes e sem dinâmica, deve ser superado. O professor como intermediador do conhecimento deve inovar na explicação dos conteúdos das aulas, de modo que desperte o interesse do aluno pelo aprendizado.

Ensinar nesta etapa do ensino não é tarefa fácil. É necessário traçar objetivos de ensino e aprendizagem que levem em consideração os caminhos que podem ser percorridos para que haja o aprendizado dos alunos, as situações problema que abarcam este processo, a motivação dos alunos para não só aprender, mas apreender os conteúdos, dentre outros aspectos que não devem ser deixados de lado (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

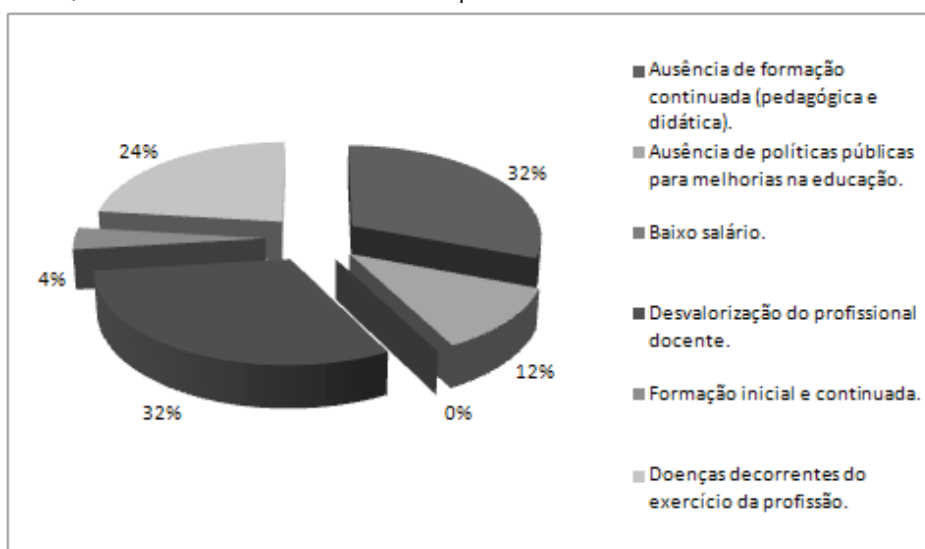
Por sua vez, Masetto (1998) evidencia que é necessário aos docentes do ensino superior,



conhecimentos relacionados à educação de adultos, que envolve o modo como este público aprende e como deve ser levado o processo de ensino-aprendizagem. Enquanto educador, o professor desta etapa do ensino deve mobilizar estratégias de ensino que conduzam ao aprendizado do aluno. Por outro lado, Rogers (2011) enfatiza que neste processo uma das estratégias seria de envolver os alunos nas aulas, principalmente, por meio das experiências que estes carregam consigo.

O gráfico 1 mostra questões desafiantes no exercício da profissão docente.

**Gráfico 1.** Questões desafiantes no exercício da profissão docente

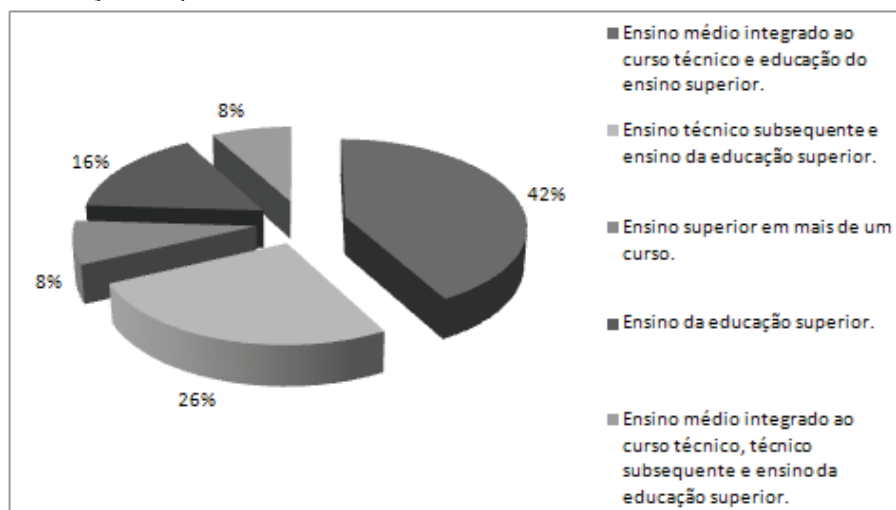


**Fonte:** Próprios autores (2016)

Percebeu-se que apesar de uma quantidade mínima de professores afirmarem que as doenças decorrentes do exercício da profissão ser uma questão desafiante (24%). Em seu artigo publicado na revista EDUCTE, Lopes e Lopes (2012) afirmam que os principais problemas docentes na educação básica em Porto Nacional, se relacionam a: problemas na garganta, stress, irritação, bursite, labirintite, problema mental e na coluna, desgaste no osso no ombro, pressão alta, dores na cabeça e no ouvido. Nenhum dos docentes considera o baixo salário um desafio no exercício da profissão. A maior parte dos docentes (32%) consideram a ausência de formação continuada (pedagógica e didática) e a desvalorização do docente as questões mais desafiadoras no exercício da profissão (ver gráfico 1).

No gráfico 2 é apresentada dados relativos a atuação dos professores em sala de aula.

**Gráfico 2.** Atuação dos professores em sala de aula



**Fonte:** Próprios autores (2016)

Por se tratar de um IFTO, a atuação dos professores do ensino superior está condicionada a educação básica, profissional, tecnológica e superior, além de orientação a alunos concluintes do curso de graduação, projetos de extensão e pesquisa e, alguns possuem função de coordenação. Atuam em cursos de nível técnico integrado ao ensino médio, técnico subsequente, cursos de formação inicial e continuada, cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharia.

Os dados da pesquisa mostram que (76%) dos profissionais exercem a função de docente e, que somente (24%) atuam tanto em sala de aula como em coordenação. Dessa forma, a atuação do docente pode ser vista como um desafio, visto que suas aulas podem ser distribuídas no ensino básico, técnico, cursos de formação inicial e continuada e, no ensino superior, além de alguns exercerem função como coordenador (ver gráfico 2).

O quadro 4 ilustra os desafios docentes que atuam em sala de aula, coordenação, orientação a alunos concluintes de graduação e, dedicação a projetos de pesquisa e extensão.

**Quadro 4.** Desafios para docentes que atuam em sala de aula, coordenação, orientação a alunos concluintes de graduação e, dedicação a projetos de pesquisa e extensão

Respostas	Justificativa	Porcentagem
Sim	É um desafio porque são públicos diferenciados, onde a preparação deve ser específica para cada alunado.	75%
	A coordenação é muito burocrática e acaba prejudicando as atividades docentes.	
	Acúmulo de demandas diversificadas.	
Não	É necessário planejamento adequado, compromisso e disciplina do docente para com as atividades que lhe são destinadas.	25%
	Porque a carga horária docente é baixa e pode se conciliar com as demais atividades, sem prejuízo de outras.	

**Fonte:** Próprios autores (2016)

Ao perguntar os professores com relação ao exposto na tabela anterior, (25%) afirmou não ser um desafio atuar em coordenação, ministrar aulas, orientar alunos com seu trabalho de conclusão de curso e dedicação a pesquisa e extensão. Contudo, observou-se que os profissionais responsáveis por estas respostas e pelo respectivo percentual, são docentes com mais de 20 anos de carreira, o que para eles realmente não é desafiante tal atuação. No entanto, os demais professores (75%) ao serem interrogados pelo mesmo questionamento, declararam ser um desafio conciliar sala de aula e a função administrativa de coordenação. Para tanto, notou-se que são professores novatos, alguns sem formação pedagógica (o que prejudica tal atuação) e sem um correto planejamento a cerca das atividades a eles propostas (ver quadro 4).

É retratado no quadro 5 os desafios para docentes que atuam em sala de aula em cursos variados, orientação a alunos concluintes de graduação e, dedicação a projetos de pesquisa e extensão.

**Quadro 5.** Desafios para docentes que atuam em sala de aula em cursos variados, orientação a alunos concluintes de graduação e, dedicação a projetos de pesquisa e extensão

Respostas	Justificativas	Porcentagem
Sim	Pelo fato de atender públicos variados, a abordagem do conteúdo, a didática e a linguagem utilizada deve se levar em conta características desse público alvo, portanto é um desafio.	75%
	É desafiante porque são realidades e abordagens diferentes que o professor enfrenta ao entrar em sala de aula.	

Não	Não é um desafio pelo fato de as disciplinas ministradas pelos docentes serem correlacionadas.	25%
	Está atrelado a formação do professor, então não é um desafio.	
	Não é desafiante porque muda o perfil dos alunos, porém o professor é o mesmo.	

**Fonte:** Próprios autores (2016)

Para 75% da amostra é desafiante atuar na educação básica e no ensino superior, pois envolve diversos públicos e cada um com suas especificidades. Mas, por outro lado, um total de 25% destaca que não é desafiante, para eles não é desafiador porque os conteúdos são correlacionados, há mudança apenas da disciplina e pelo fato do conteúdo estar ligado a formação do professor (quadro 5).

Um dos professores comentou sobre os desafios em atuar em sala de aula, orientar alunos com sua monografia e se dedicar a projetos de pesquisa e extensão: no meu caso, é um desafio, porque possuo a mesma carga horária que os demais colegas, porém minha atuação docente é mais complexa, visto que exerço a função docente na educação básica e no ensino superior, a quantidade de turmas chega a 10 por semestre, correspondendo a cerca de 400 alunos. Enquanto, outros professores com a mesma carga horária, atuam em 3 a 4 turmas, o que corresponde a 120 e 160 alunos aproximadamente.

Nessa etapa da pesquisa o questionário teve como respondentes alguns dos professores (12) que ministram aulas no primeiro período, dos cursos de licenciatura em computação e tecnologia em logística. Ao serem perguntados sobre os desafios docentes quando os acadêmicos ingressam na universidade, os mesmos afirmam: falta conhecimento do seu papel como aluno da educação do ensino superior, carência de formação do ensino básico, conhecimento prévio ruim, falta de conhecimentos básicos para iniciar assuntos específicos e muito despreparados para o nível de ensino que estão.

Um dos docentes ao ser indagado isoladamente, diz que a escolha do curso e a falta de objetivo profissional são desafiantes ao docente porque acarreta o desinteresse. O aluno prestou vestibular e foi aprovado, entretanto não é o curso que ele almeja ou se identifica. É desafiante, pelo fato de estar formando um profissional que não está disposto a exercer a carreira. O único objetivo desse aluno é o diploma no fim do curso.

Já nesta fase do trabalho a pergunta foi direcionada aos docentes (8) dos cursos citados na questão anterior, que lecionam nos períodos finais da graduação. Perguntando-se os desafios docentes quando os acadêmicos estão no último período da graduação, eles declaram que: é desafiador porque o professor tem que se sujeitar a reensinar o que já foi ensinado, falta conhecimento básico, científico e prático sobre o curso escolhido e, dificuldade com a escrita do trabalho conclusão de curso. Segundo uma professora, os períodos finais da graduação são os piores para ministrar aulas. Os alunos não se interessam pelas aulas, estão loucos para concluir o curso. É desafiador porque falta disciplina por parte dos discentes.

### **Considerações finais**

Com o fim de tecer algumas considerações. Retoma-se os objetivos inicialmente propostos o qual refere-se a situação profissional e os desafios dos professores que atuam no ensino da educação superior no IFTO em Porto Nacional em que foi possível verificar que os mesmos foram atingidos.

Os resultados demonstraram que a docência não era algo almejado por todos os professores que ingressaram na carreira. Para alguns foi apenas uma oportunidade que surgiu, outros por questões salariais e até mesmo uma qualidade de vida melhor no trabalho. Mas de modo geral, na atuação docente, sentem-se satisfeitos, situação inversa da realidade docente da educação básica.

Ao que foi possível observar os profissionais dos docentes que atuam no ensino da educação superior nessa instituição possuem formação para o magistério do ensino superior, todavia de acordo com os dados coletados na pesquisa a prática docente é incompatível com a formação

obtida o que resulta no desinteresse dos alunos pelas mesmas.

Para que seja possível enfrentar os desafios que envolve as diversas situações de ensino, não basta apenas o professor tomar suas devidas providências, a coordenação e a gerência de ensino também tem seu papel neste processo, além de competência profissional e sensibilidade ética. É necessário inovação dos docentes em suas aulas, de modo que o discente sinta atraído pela aula e que inove com qualidade.

Os principais desafios desses profissionais docentes se relacionam a prática educativa em sala de aula, ausência de formação pedagógica e didática, desvalorização do profissional docente, falta de compromisso dos discentes para com as atividades propostas pelos professores, atuação em cursos variados e, atuação em sala de aula e em coordenação.

Como a instituição oferece formação pedagógica e didática e condições para o docente se qualificar, falta um pouco mais de interesse pela busca do conhecimento e inovação das práticas educativas por parte de alguns. É importante enfatizar as teorias de McGregor, que em uma delas, o funcionário é relaxado, preguiçoso e gosta pouco de trabalhar (teoria x). Já na outra, o funcionário gosta das responsabilidades e a busca dentro da empresa (teoria y).

Nesse caso, a teoria de McGregor, denominada X, conforme respostas de alunos, é evidente, pois alguns ministram aulas por causa do salário no fim do mês, não se importa com o rendimento dos alunos e, falta compromisso com o exercício da profissão.

## Referências

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

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, F.; PAQUAY, L. ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 23-35.

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

BARROS, J.C. **O papel do professor no ensino superior**. 2012. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Faculdade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abril, 1998.

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. POA: Artmed, 2001.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, M. A. Metodologia de aprendizagem baseada em problemas. In: VEIGA, I.P.A. (org.). **Técnicas de Ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papyrus, 2006.

BRASIL. Presidência da República do. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Brasília: 2008.**

BRASIL, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal: concepção e diretrizes**. SETEC, 2008.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/96**. Brasília: 1996.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CASTRO, C. M. Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, F.; PESSOA, S.; HENRIQUES, R.; GIAMBIAGI, F. (Orgs). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 145-169.

COSTA, J. S. Docência no ensino superior: professor aulista ou professor pesquisador? \* **Caderno discente do instituto superior de educação**, Aparecida de Goiânia, ano 2, n. 2, p. 2, 2008.

CORTELA, B. S. C. Práticas inovadoras no ensino de graduação na perspectiva de professores universitários. **Rev. Docência Ens. Sup.**, v. 6, n. 2, p. 9-34 out. 2016.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, p.1-18. 2013.

FREIRE, P. **Política e educação: questões da nossa época**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, H. C. L. A nova política de formação de professores: prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100, p. 1203-1230, outubro, 2007.

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. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE – Instituto brasileiro de geografia e estatística Dados estatísticos do município de Porto Nacional. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=171820>>. Acesso em 06 de dezembro de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Inep/Seec)**. Censo do Ensino Superior, 2011. Brasília. Inep, 2012.

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.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do Ensino superior: Um processo que se aprende? **Revista do centro de Educação UFSM**, 2001, vol.29, 2011.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Tradução: HOLLER, Sabine Alexandra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. In: LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSHI, M. S. (Orgs.). **Docência em formação**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, K. M. V.; LOPES, A. A. Professores de Porto Nacional e os desafios da profissão docente. **Revista científica do IFAL**, v. 1, n. 4, janeiro – julho, 2012.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009.

MASETTO, M. T. (Org). **Docência na Universidade**. 11 ed. São Paulo: Papirus, 1998.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MEC. **Lei 10.172**, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010. Brasília, DF: Plano, 2001.

MOREIRA, A. **Professor não é educador**. Belo Horizonte: Editora Edésio Fernandes, 2013.

MOROSIN, M. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, n.2, p.11-21, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). **Mudanças sociais e mudanças na educação**: da educação de elite a educação de massas. In: Profissão-professor. Porto: Porto, 1991.

OLIVEIRA, T. M. V. de. Amostragem não Probabilística: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. **Administração On Line**, v. 2, n. 3 jul./ago./set. 2001.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 583-601, set./dez. 2016.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ROGERS, J. **Aprendizagem de Adultos**: fundamentos para Educação Corporativa. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, C. A. M.; SANTOS, T.L. O processo educacional no ensino superior – um enfoque no curso de ciências contábeis. Anais do XVI Prêmio Fenecic, Universidade Federal do Pará/UFPA, Belém/PA, 2002.

SILVA, L. B. da. **Desafio e prática docente**: o professor do ensino superior. 2017. 21 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em docência do ensino superior) – Centro de Ciências Empresariais e Sociais Aplicadas, Universidade Norte do Paraná, Porto Nacional, 2017.

Recebido em 8 de agosto de 2018.

Aceito em 29 de novembro de 2018.