

TECNÓLOGOS EM LOGÍSTICA: ENTRE TEORIA, PRÁTICA E DOCÊNCIA*LOGISTICS TECHNOLOGISTS: BETWEEN THEORY, PRACTICE AND TEACHING*¹Lucas Braga da Silva.²Josilene Tavares Barbosa dos Santos.³João Manuel de Sousa Will.¹Universidade Federal do Tocantins. E-mail: lucasilva119@mail.uft.edu.br.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6034-4057>²Universidade Federal do Tocantins. E-mail: marianajosilene@gmail.com.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9497-5508>³Universidade Federal do Tocantins. E-mail: sunzon26@hotmail.com.
Orcid: <https://orcid.org/000-0003-3681-579X>

Artigo submetido em 15/11/2021, aceito em 31/07/2023 e publicado em 21/09/2023.

Resumo: O artigo aborda os aspectos do ensino (teoria e prática) aplicado pelos docentes do curso de Tecnologia em Logística, que possuem formação superior nessa área, de uma instituição de Ensino Superior de um município do Tocantins, no sentido de compreender as dificuldades enfrentadas para exercer a profissão. O desenho metodológico é qualitativo ancorado em entrevista temática e análise de conteúdo. O texto enfoca em relatos apresentados por três professores formados em logística e que atuam em disciplinas específicas da área. Os resultados e análises perpassam uma discussão acerca das dificuldades dos tecnólogos em logística com relação ao ensino, a trajetória profissional e a prática pedagógica no ensino superior. Com isso, espera-se oferecer reflexões acerca da docência exercida por tecnólogos em logística e subsídios para pensar em estratégias para a formação docente.

Palavras-chave: formação de professores; didática; docência no ensino superior.

Abstract: The article addresses aspects of teaching (theory and practice) applied by professors of the Technology in Logistics course, who have higher education in this area, from a Higher Education institution in a municipality in Tocantins, in order to understand the difficulties faced in exercising the profession. The methodological design is qualitative, anchored in thematic interview and content analysis. The text focuses on reports presented by three professors trained in logistics and who work in specific disciplines in the area. The results and analyzes permeate a discussion about the difficulties of technologists in logistics in relation to teaching, professional trajectory and pedagogical practice in higher education. With this, we hope to offer possibilities on teaching conducted by technologists in logistics and rights to think about strategies for teacher training.

Keywords: teacher training; didactics; teaching in higher education.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a oferta da educação profissional e tecnológica no Ensino Superior tem-se ampliado a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996. O art. 36, reserva a educação profissional e tecnológica para integrar a educação do país na educação básica e superior. Esta modalidade educativa pode ser presencial, semipresencial e à distância (BRASIL, 1996). Nessa, entram as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (CRUZ; SOUSA; CARNEIRO, 2013; SILVA; SANTOS, 2017). Sublinha-se que a educação à distância com base no art. 8º da nova LDB foi regulamentada, visando que o poder público possa incentivar o seu desenvolvimento em todos os níveis de ensino e de educação continuada. O Ensino Superior tecnológico não é novo no cenário educacional brasileiro, mas somente no fim da década de 90 houve uma expansão. Isso porque o Ministério da Educação e suas respectivas secretarias passaram a discutir e implementar políticas públicas de oferta desses cursos no país (GUINELLI; PANTOJA; LAZARIN, 2016).

Nesse ínterim, a logística e os seus sistemas ganharam bastante reconhecimento no mundo empresarial, o que provocou aumento na demanda de profissionais e de cursos ofertados (GEORGES; SEYDELL, 2017), o que perpassa por problemas como “a carência de pessoal docente qualificado” (MACHADO, 2008, p. 14) e outras situações que envolvem desde o ingresso de profissionais docentes com formação técnica ao desconhecimento dos aspectos didático-pedagógicos inerentes à prática educativa (MACHADO, 2008; GUEDES; SANCHEZ, 2017). Nesse contexto, estão os professores tecnólogos em logística e outros sem formação didático-pedagógica (SILVA; SANTOS, 2018).

Os cursos de tecnologia em logística não requerem uma formação em licenciatura para a atuação profissional como docente (SILVA; SANTOS, 2018; SILVA; WILL, 2019). O que é requerido é a formação técnica em nível superior, mas quando o professor está em sua atividade docente, percebe que é preciso uma inter-relação entre os aspectos técnicos e didáticos (GUEDES; SANCHEZ, 2017; SILVA; SANTOS, 2018; SILVA; WILL, 2019). Machado (2008) explica que o docente precisa de habilidades e competências para possibilitar uma formação crítica e reflexiva ao aluno com relação ao mundo do trabalho e os seus sistemas tecnológicos.

Os problemas em evidência carecem de investimento na formação e capacitação didático-pedagógica de professores (ZABALZA, 2004; MACHADO, 2008; CRUZ; SOUSA; CARNEIRO, 2013) em áreas pedagógicas e técnicas, pois ainda existem “concepções teóricas sem consistência” e “políticas públicas de caráter restrito e descontínuo” (MORAES; PEDROSA, 2009, p. 174) e saberes pouco valorizados por alguns docentes (ABREU, 2009; GUEDES; SANCHEZ, 2017).

Tardif (2012) entende que, na sala de aula, os conteúdos ministrados tendem a ser teóricos, com poucas atividades práticas, nas quais os professores têm dificuldade de lecionar o conteúdo, mediante a falta de formação na área didático-pedagógica para selecionar e ensinar os conteúdos contidos no planejamento das aulas. No entanto, a prática educativa do docente não se limita à sua disciplina, ao conteúdo das aulas e ao seu planejamento, pois vai além disso, como adquirir saberes educacionais e pedagógicos necessários e integrá-los aos disciplinares e experienciais.

Cabe assinalar, portanto, a necessidade de superar a simples exposição e a memorização dos conteúdos trabalhados em sala de aula, pois, como mediador do conhecimento, o docente deve dispor de estratégias metodológicas que viabilizem o aprendizado (ANASTASIOU, 2002). Não basta proporcionar a exposição de tópicos sem que

o aluno aprenda, mas sim que ele compreenda o conteúdo e saiba aplicá-lo em sua formação. Para isso, a interação entre professor e aluno deve ser explorada nas aulas (MOREIRA; RIBEIRO, 2017; SILVA; WILL, 2018).

Com relação a este estudo, o mesmo toma como referência os docentes do curso de Tecnologia em Logística, ofertado por uma instituição de ensino superior localizada em um município do Tocantins, a qual desde 2010 oferta o referido curso e outros nas áreas de administração, informática e licenciatura. Cabe destacar que o curso conta com professores de áreas técnicas como Administração, Economia, Logística, Engenharia de Produção, e licenciaturas como Pedagogia, Matemática e Letras, o que perpassa por contextos e situações distintas.

Para tanto, a presente pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: quais as dificuldades vivenciadas por professores formados em logística e que ministram aulas em componentes específicos da referida área? Esta pesquisa se concentra em abordar aspectos do ensino (teoria e prática) e da docência dos professores com formação em Tecnologia em Logística de uma instituição de Ensino Superior do Tocantins, no sentido de compreender as dificuldades no percurso da docência no ensino de disciplinas específicas de logística, lacuna evidenciada na pesquisa de Georges e Seydell (2017). Além dessa introdução que apresenta a problemática discutida e os respectivos objetivos, a pesquisa ainda conta com um capítulo teórico que trata da docência no ensino tecnológico, a metodologia adotada para a coleta de dados e desenvolvimento da pesquisa, a análise e a discussão dos dados coletados e as considerações finais.

2 ENSINO TECNOLÓGICO

Para atuar na docência em logística em componentes específicos e no ensino tecnológico, assim como no Ensino Superior de modo geral, basta apenas formação técnica adquirida em cursos de bacharelado, engenharia ou tecnologia, em alguns casos é necessário algum curso de pós-graduação, porém isso tem se mostrado ineficiente, é preciso inovar no processo de ensino-aprendizagem por meio de técnicas, por exemplo, inserção de pesquisa, integração de duas ou mais áreas do conhecimento, desenvolvimento da crítica e cooperação entre os colegas de trabalho (SILVA; SANTOS, 2018; SILVA; WILL, 2019).

O que é priorizado em muitos casos é o perfil pesquisador, o que pode levar a uma sobreposição em relação as atividades de ensino e extensão. O Ensino Superior deve ser pautado não apenas em pesquisa, ensino ou extensão isoladamente, mas trabalhados em conjunto e inter-relacionados (GATTI, 2014). Assim, o professor do ensino superior possui um compromisso em desenvolver este tripé em formato isolado ou em parceria com colegas e alunos.

Conforme evidenciado por alguns autores (BEHRENS, 2005; RIBEIRO; BITENCOURT, 2018; SILVA; WILL, 2019), o docente enfrenta desafios no mundo do trabalho, que exigem desse profissional a busca por novas qualificações e a aquisição de novos saberes constantemente. É isto que o torna apto a exercer suas funções na construção de um conhecimento inovador e capaz de promover a transformação pessoal e social dos estudantes mediante o conhecimento crítico, o desenvolvimento da capacidade da habilidade discursiva e do debate em sala de aula (GUINELLI; PANTOJA; LAZARIN, 2016; GUEDES; SANCHEZ, 2017).

Cimadon (2008) considera que o docente não precisa ser um militante político para atuar de forma social ativa e crítica, isto pode acontecer mediante o conhecimento das

diversas realidades sociais do contexto vivenciado. Neste sentido, perspectiva-se a formação crítica e ativa dos estudantes, capazes de entender as relações cotidianas intrínsecas na sociedade e suas particularidades. Esta é uma alternativa para o professor interagir com o aluno e ajudá-lo a compreender a realidade social bem como envolver-se, assumindo compromissos e responsabilidades. Para isso, leva-se em conta a organização das diferentes classes sociais, diante da hegemonia do Estado.

Silva e Will (2019) enfatizaram que os professores do Ensino Superior nem sempre tiveram o interesse pela docência (SILVA; SANTOS, 2018). Em alguns casos, como o de tecnólogos em logística, os autores observaram que o interesse veio como uma oportunidade de ingressar no mercado de trabalho. Cabe destacar que esta realidade é comum em outras áreas da docência (CASTANHO, 2002; ASSIS; CASTANHO, 2006), contudo, a experiência com a profissão, rotina com os alunos ao ministrar as aulas podem contribuir para novas perspectivas com relação à docência.

Georges e Seydell (2017) concordam que o ensino em disciplinas da Logística enfoca no sistema logístico e suas atividades, métodos de decisão e tecnologia, o que deve corroborar com atividades práticas e teóricas, nas áreas de logística empresarial, cadeia de suprimentos, logística reversa, logística internacional, gestão de estoques, entre outras. Porém, as experiências dos estudantes de Ensino Superior, especialmente os de cursos tecnológicos, se limitam ao espaço de sala de aula e sem a inserção de novas práticas acadêmicas (GUINELLI; PANTOJA, LAZARIN, 2016).

Assim, é bastante comum a pouca participação dos estudantes nos projetos de iniciação científica, nos grupos de pesquisa, de extensão, na divulgação da ciência e tecnologia e nos eventos científicos, os quais nem sempre despertam o interesse dos alunos (GUINELLI; PANTOJA, LAZARIN, 2016), além de ser comum que a situação seja limitada pela falta de recursos ou pela oferta reduzida, não sendo expansiva a um grande contingente. Isso vem se constituindo em um desafio na prática educativa do ensino tecnológico, pois a cada dia que se passa é exigido novas metodologias e práticas de ensino inovadoras e de qualidade.

Diante da nova exigência de inovação e qualidade, a pesquisa como produção institucionalizada não é de acesso de todos, assim, é importante refletir a relação entre ensino e pesquisa, conforme a concepção de Castanho (2005). A autora parte do princípio de que o Ensino Superior não se separa da aprendizagem, assim sendo, para aprender é necessário operacionalizar com os dados. Desse modo, são os alunos que vão em busca das informações, são eles que estabelecem as relações entre os fatos. Nesta perspectiva, o ensino pressupõe aprendizagem e pesquisa. Essa orientação faz a conexão entre o ensino e a pesquisa “através do eixo articulador do currículo, nos cursos de graduação” (CASTANHO, 2005, p. 83).

No exercício da profissão como professor tecnólogo em logística, o docente pode enfrentar dificuldades para ensinar, que estão relacionadas à ansiedade ao começar aulas com uma turma nova, receio de não saber o suficiente para ensinar, problemas com a interação com os alunos, lidar com alunos que têm a mesma idade do professor, entre outros. Muitos são os contextos que o professor é submetido e que a insegurança é algo natural e pode acontecer a qualquer momento (SILVA; WILL, 2019).

George e Seydell (2008) explicam que os professores que atuam em disciplinas da área de logística enfrentam dificuldades voltadas aos conhecimentos teóricos acerca da área, aliadas a isso vêm as dificuldades de promover o aprendizado e de lidar com o processo pedagógico, e também com as tecnologias de apoio a decisão, disponibilidade de empresas para visitas técnicas e seleção do material bibliográfico para as aulas.

Portanto, um dos elementos a ser discutido nesse sentido, é a formação técnica, pedagógica e continuada, mas longe de pensar que essa é a única possibilidade de construção dos saberes docentes para formar tecnólogos, pois, a insuficiência dos saberes para ensinar pode provocar a dificuldade de ajudar os estudantes a construir conhecimentos especializados. Sendo assim, o ensino de má qualidade provoca a ausência de perspectivas profissionais para os alunos, pois em alguns casos, as informações a respeito são precárias ou o curso não atende às aspirações pessoais (GUINELLI; PANTOJA; LAZARIN, 2016; SILVA; SANTOS, 2018).

No entanto, mesmo no Ensino Superior em Logística, existem desafios voltados não somente ao ensinar e ao preparo para a docência, mas também aos alunos que não se comprometem com as aulas e o aprendizado, as próprias dificuldades enfrentadas pela vida dos alunos, acúmulo de demandas voltadas ao ensino, pesquisa e extensão (SILVA; WILL, 2019), atuação em mais de um nível de ensino, políticas de capacitação que não refletem a realidade de sala de aula, entre outros (SILVA; SANTOS, 2018).

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes e que vão se constituindo, segundo Machado (2008), a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Silva e Will (2019) destacam que a prática na área profissional de logística pode contribuir com os aspectos inerentes à docência. Essa tendência reflexiva vem se mostrando como um paradoxo na formação de educadores fortalecendo uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e das instituições escolares.

Contudo, a precarização no mundo do trabalho tem perpassado todas as profissões, inclusive os docentes que também vendem a sua força de trabalho, e sofrem a exploração no trabalho subcontratado, terceirizado e fragmentado. Com vencimentos baixos para o profissional de educação, o professor precisa trabalhar muitas vezes em três instituições de ensino para garantir a sua sobrevivência. O professor precisa apresentar um perfil dinâmico, com aporte teórico e prático, e para isso, o mesmo deve estar em constante qualificação, o que muitas vezes, apresenta desgaste profissional. Visto que, precisa exercer uma carga horária excessiva e, conseqüentemente, falta tempo para o seu aprendizado intelectual (MACHADO, 2008). No entanto, no ensino Superior Tecnológico embora presentes as dificuldades, como apontam Silva e Santos (2018), os professores demonstram satisfação em relação à sua carreira profissional.

A relação professor e aluno é um ponto relevante que emerge neste contexto de ensino. É um dos aspectos importantes para facilitar ou dificultar o ensino-aprendizagem. Em sala de aula, a relação entre os seus membros tem como base a autoridade do professor que assume responsabilidades, atitudes e posturas profissionais em uma relação que envolve as concepções, as emoções e as afetividades docentes e discentes. Nesta dimensão, encontram-se diversas posturas assumidas pelos docentes do Ensino Superior, alguns querem fugir da hierarquia e da imposição, assim, procuram assumir uma relação horizontal e com isso, às vezes deixam de lado as responsabilidades que são “inerentes ao papel profissional que exercem, por receio de uma eventual má interpretação de suas atitudes” (VASCONCELOS, 2005, p.65). Nesta perspectiva, assume-se uma postura *laissez-faire*. Caso assumam uma atitude autoritária, pouco contribuem com a formação dos alunos. A autora, faz a opção pelo diálogo, pela conscientização e pela motivação sem perda da autoridade docente e da qualidade da educação.

Segundo o que Sordi (2005) explica, a qualidade da educação superior tem feito parte de discussões e preocupações docentes e de autoridades oficiais, este é um parâmetro utilizado para avaliação institucional, dos professores e dos alunos. Desse modo, a avaliação

de aprendizagem não deve ser subestimada. Segundo o autor, os instrumentos de avaliação de aprendizagem são produzidos por opções políticas, mas tecnicamente são destituídos de intenções. Os exames e provas têm sido caracterizados muito mais como instrumentos de seleção e mérito do que a interpretação dos dados e dos seus efeitos para a reelaboração dos conhecimentos do processo formativo.

Georges e Seydell (2008) recomendam algumas atitudes para auxiliar os docentes que estão à frente das disciplinas de logística: iniciar o curso com uma disciplina que enfoque as definições atuais acerca de logística e cadeia de suprimentos, apresentar a logística a partir de casos empresariais, abordar as questões históricas, empregar recursos tecnológicos, elaborar exercícios com a finalidade de instigar o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, apresentar recursos midiáticos e realizar visitas técnicas sempre que possível, escolher um livro base para a disciplina e focar aspectos da logística, decisão e tecnologia.

Portanto, a tarefa de pensar o sistema educacional na contemporaneidade não é simples. As novas exigências e as constantes transformações no contexto do Ensino Superior, abrem espaço para a produção do conhecimento, ajudando o aluno a produzir e resolver problemas vinculados a sua futura profissão. O entendimento do hoje e do passado sempre foi problemático, por isso se faz necessário incorporar técnicas, valores e conhecimentos adequados ao contexto atual (MANFIO; SEVERO; WOLLMANN, 2016).

3 MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo enfoca em relatos de três professores de uma instituição de Ensino Superior de um município do Tocantins. Os professores atuam no curso de Tecnologia em Logística e que são formados na área. A escolha metodológica pelo referido grupo ocorreu pelos seguintes motivos: (I) estudar a docência no ensino superior a partir de um viés de quem é formado na área e ministra disciplinas específicas, (II) viabilizar as vozes de professores em menor número comparado ao quantitativo de administradores, (III) possibilitar aos participantes uma reflexão com relação a sua trajetória como docente e em uma área específica e (IV) compreender as dificuldades docentes a partir da logística, uma área que contém poucos estudos voltados à ela.

Diante da problemática apresentada, entendeu-se que melhor seria a caracterização do estudo como qualitativo, pois contou com instrumentos de coleta de dados com respostas abertas e com a subjetividade dos sujeitos pesquisados. A abordagem qualitativa, mediante seus métodos, possibilita uma rica apreensão, percepção, descrição e explicação sobre as temáticas investigadas. Também contribui com a análise dos dados no estabelecimento das relações qualitativas (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Esta pesquisa foi classificada como exploratória e descritiva. Isto porque tanto objetivou contato com o problema como descreveu características do objeto estudado e teve um embasamento de revisão bibliográfica em livros, artigos e em documentos (legislações) (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O grupo de professores foi selecionado a partir do que é posto no site da instituição. Houve a identificação de todos os professores do curso e em seguida, o acesso ao currículo Lattes. A partir da consulta ao currículo Lattes foi possível identificar a formação dos professores em áreas e identificados aqueles formados em logística. Os participantes da pesquisa foram identificados como Professor 1 (P1), Professor 2 (P2) e Professor 3 (P3). O critério para a seleção do referido grupo foi a conveniência dos participantes (PRODANOV; FREITAS, 2013). Os outros professores do curso não participaram do estudo pelo fato de

atuarem em áreas diferentes dentro do curso e com um viés mais voltado para as suas áreas de formação.

Para a recolha dos dados adotou-se a entrevista temática. De acordo com Lima (2016), este método tem a vantagem de contato direto com o interlocutor que apresenta diversos comportamentos, por exemplo, tom de voz, expressões faciais, hesitações e informações dificilmente reveladas na escrita. Fortin (2009) a define como comunicação verbal, ocorrida na relação entre entrevistados e respondentes, com a finalidade de recolha dos dados a partir das questões da investigação.

A entrevista realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2017 foi baseada no modelo semiestruturado com um roteiro contendo as temáticas. Para Leite (2008), neste modelo o entrevistador elabora previamente um roteiro e efetua com questões selecionadas, seguindo um planejamento prévio.

Em um primeiro momento as entrevistas foram gravadas por meio de gravador de aparelho celular e posteriormente transcritas conforme a fala dos participantes e em alguns casos textualizadas. Na análise de dados adotou-se a análise de conteúdo, conforme os seguintes critérios: pré-análise, exploração do material, e, por fim, a interpretação dos dados coletados (BARDIN, 1977).

4 O ENSINO, A DOCÊNCIA E OS TECNÓLOGOS EM LOGÍSTICA

Nesta pesquisa, buscou-se verificar os desafios dos professores que atuam no ensino tecnológico em logística e que possuem graduação nesta mesma área. Logo, para compor a amostra do estudo procurou-se por aqueles que se formaram em cursos dessa área. No caso, apenas três professores foram encontrados dentro desses parâmetros.

Em um primeiro momento, foi questionado ao grupo de professores em relação ao ingresso na carreira docente. Para P2 e P3, egressos da unidade de ensino, a docência não estava em seus planos, mas, prestaram concurso para docente da graduação nesta mesma instituição e foram aprovados nas provas de escrita, de didática e de títulos. Deste modo, adotaram a docência como profissão, como uma oportunidade que surgiu e não pelo fato de realmente gostar. Somente a partir das primeiras aulas e do contato rotineiro com as atividades docentes é que passaram a se apaixonar pela docência. Em contrapartida, P1 pensava em ingressar na docência, no ensino básico ou superior, pois desde criança se mostrava interessado pelo ato de ensinar.

De acordo com Castanho (2002), a docência em áreas técnicas não é almejada por todos os graduandos ou graduados. Apenas diante de alguns acontecimentos específicos, como desemprego e problemas financeiros que a docência é considerada como profissão.

P2 e P3 comentaram que, no ato de ingresso (2013), na docência sofreram resistência de alguns colegas de trabalho, na visão destes respondentes, esta situação ocorreu pelo fato de tornarem-se colegas de profissão dos antigos professores. Eles perceberam a falta de aceitação por parte de alguns deles, principalmente no sentido de que eles não deveriam estar ali ministrando aulas. Pode-se inferir que esta resistência dos professores experientes aos professores iniciantes se expressa de diferentes formas. Nesse caso da aprovação na carreira docente, eles estavam abandonando as identidades de estudantes para assumirem a de professores, para tomarem decisões juntamente com os seus antigos professores, que em vez de estabelecerem uma relação de autoridade, passariam a uma relação horizontal.

Na temática trabalho docente são destacadas algumas dificuldades por P3. Dentre elas, a prática do ensino tecnológico enfrenta alguns obstáculos para a sua execução.

“Assim, hoje o que eu vejo na instituição, a grande deficiência que eu vejo é a questão de livro didático, principalmente da minha disciplina. Ela é muito específica. E a questão da biblioteca ter livros atualizados no momento, a gente têm livros da época que eu era aluna em 2010. O nosso acervo da área [de logística] ainda está muito deficiente. [Ah, mas você pediu?] Sim. Todo ano a gente manda uma lista de livros que deveria ser comprado pela instituição, mas no momento não deu, algum problema deu na licitação, só sei que os livros não têm (P3).”

A dificuldade recai na ausência de recursos didáticos e pedagógicos. Segundo Silva e Will (2018) essa realidade é evidenciada, além do Ensino Básico, na universidade (Georges; Seydell, 2008). Sobre esse assunto dos recursos didático-pedagógicos disponíveis para a execução das aulas, um dos professores relata o seguinte:

“Os recursos didáticos e pedagógicos acabam atendendo sim. Eu vejo que a nossa realidade é favorável. Não é excelente, ela contribui para o desenvolvimento das aulas. No entanto, o que eu acho de mais dificultoso é em relação à falta de formação continuada [isso eu acho que deixa um pouco a desejar]. E também o que estressa às vezes é em relação a burocracia de escrever plano de aula [talvez eu não esteja acostumada ainda com isso]. O mais estressante da profissão é diário e plano de aula, você tem que entregar plano de aula no sistema, passar para outro sistema [é bem chato essa parte]. Mas no restante, é tranquilo! (P2).”

Outros indicadores de dificuldades abordados pelo respondente são a ausência de formação continuada e a elaboração dos planos de aula. A questão do plano é vista como desafio para os professores do curso tecnológico. Em contrapartida, a pesquisa de Silva e Santos (2018) mostra que na licenciatura é destacado o mesmo problema do plano de aula, como dificuldade para o ensino. Sendo assim, pode-se inferir que essa habilidade de elaboração prévia ao ensino não se restringe aos professores tecnólogos, isto parece ser uma dificuldade mais ampla. Para Moreira e Ribeiro (2017) alguns professores nem se preparam adequadamente para as aulas.

De acordo com Cimadon (2008) grande parte dos professores do ensino superior dão menos importância ao plano de aula, isto porque ainda não perceberam que a qualidade de suas aulas e do curso depende, fundamentalmente, do seu planejamento.

Outra temática citada pelos professores é o relacionamento com os seus alunos. Para os professores o relacionamento costuma ser agradável. Isto pode ser devido ao campus ser pequeno. Nessa perspectiva cabe citar a fala de um dos professores:

“A minha relação com aluno ela é extremamente profissional, mas é um profissional educado, muito aberto. Estou à disposição de ajudar, de cooperar e de trabalhar juntos. Entendo algumas dificuldades, entendo alguns percalços no caminho, mas eu procuro sempre mostrar pra ele que a escolha da profissão, que o laborar é muito difícil. Mas a gente tem que ter disciplina, aí eu procuro mostrar pra ele o sentido de disciplina, uma boa conduta, do que é ser responsável. Mas a minha relação é muito boa. Lógico, acima de tudo tem que ter muita paciência, muita educação pra cooperar, pra trabalhar, pra tentar trazer ele cada vez mais pro nosso lado, pro nosso meio. Mas é um relacionamento muito bom, respeitoso! Sempre há espinhos e pedras no caminho, alunos e alunos (P1).”

No discurso do respondente fica claro que estabelecer uma relação adequada no processo de ensino-aprendizagem é um desafio diante de alguns percalços que surgem nesta relação de professor e aluno. Diante da dificuldade encontrada, P1 lança mão da profissionalidade e assume algumas atitudes positivas como ser educado, ajudar, cooperar e

ter paciência. Para Silva e Will (2018), a inter-relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem contribui positivamente para a apreensão do conteúdo lecionado em sala de aula.

O reconhecimento profissional também é destacado pela pesquisa. Nessa instituição de ensino, um dos professores declara que:

“Eu me considero bem reconhecido profissionalmente. Essa profissão que a gente ama, se entrega, se dedica que é ser docente, é muito bonita, o retorno é magnífico. Ver os alunos cumprimentando a gente com muito carinho, muito respeito por onde quer que a gente passe é muito bom, aspecto profissional, aspecto emocional, aspecto pessoal. Eu sou apaixonado pela minha profissão! O aspecto financeiro hoje realmente poderia ser melhor, mas não dá pra reclamar não, tá bom. Não tá ótimo, mas tá bom! Agora sempre há o que melhorar, sempre há o que progredir, sempre há o que desenvolver, sempre há o que crescer, melhorar (P1)”.

O professor realça alguns aspectos do reconhecimento da profissão docente, por um lado destaca a satisfação emocional, afetiva, por outro, a salarial. Muito se ouve falar que os professores são mal remunerados. P1 acredita que essa realidade é um pouco mais comum com quem atua nas escolas dos estados e municípios brasileiros. No ensino profissional e tecnológico, essa realidade se modifica bastante, pois os professores se consideram bem assalariados e remunerados. Outro aspecto é a satisfação pessoal pelo tratamento e reconhecimento deles pelos alunos.

Também foi indicada a questão do ambiente físico. Para o respondente, a instituição apresenta uma estrutura muito boa, assim como relata o professor P1:

“Como diria um grande filósofo “onde há uma vontade há um caminho”, mas a estrutura física da instituição é muito boa, excelente. Quando eu jovem não tinha um terço dessa estrutura pra estudar. Estudava em um colégio estadual no município X na região bem norte, extrema do estado Y e era horrível a estrutura física, os banheiros, as cadeiras, não tinha ventilador, aquele calor insuportável. E hoje eu vejo que a estrutura física melhorou incomparável, não dá nem pra comparar, é muito boa, é muito boa. Não há o que reclamarem.”

Como observa-se na fala do docente, a estrutura física é muito satisfatória, é algo que traz recordação e reflexão, a ponto de diferenciá-la do espaço físico da sua experiência estudantil. P1 faz a diferenciação entre a estrutura da unidade de ensino e das escolas estaduais e municipais, considerando que a instituição apresenta uma boa estrutura física para receber os seus alunos e funcionários. Nesse sentido, é reconhecido como um espaço adequado ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos no âmbito da realidade social e regional do estado. Silva e Will (2018) desenvolveram pesquisa em uma unidade de ensino e também identificaram estrutura física adequada.

Na instituição de ensino, os professores podem assumir diferentes funções ao mesmo tempo, isso pode contribuir ou dificultar a docência de acordo com a opinião de um dos respondentes pelo acúmulo de funções, como é relatado:

“No início eu até peguei uma coordenação, eu era coordenadora do estágio. Eu não gostei, porque eu me adaptei melhor, gosto da sala de aula, tenho gostado da sala de aula e vi que isso atrapalhou a sala de aula. Eu prefiro ficar só me dedicando à sala de aula (P2).”

P2 destaca dificuldade em conciliar as atividades ligadas a sala de aula — ensino, pesquisa e extensão — e a coordenação. De acordo com Silva e Santos (2018) há dificuldades para os docentes conciliarem as atividades de gestão administrativa e de sala de aula, pois ambas as atividades demandam assuntos distintos e que necessitam de maior dedicação.

Nas instituições com a oferta de ensino tecnológico e superior, também tem o ensino, pesquisa e extensão, ao qual fazem parte de um tripé importantíssimo para as atividades de ensino-aprendizagem (SILVA; SANTOS, 2017). Nesse sentido, P2 relata o seguinte:

“Nós temos infraestrutura, a gente têm alunos que podem receber bolsas por isso. Eu acho que é possível a gente realizar a extensão. A pesquisa ela é mais complicada pela estrutura organizacional da instituição, pelos alunos que a gente recebe. Até a gente conseguir extrair um trabalho de conclusão de curso de um aluno é bem complicado. Para os alunos fazerem pesquisa tem que ter todo um trabalho por trás, né! Os alunos chegam muito crus aqui e aí a gente precisa [...]. De uma forma ou de outra a gente acaba focando muito nas disciplinas e acaba às vezes desfocando da pesquisa. Os alunos não procuram! Geralmente aqui na instituição a gente procura os alunos. Eu mesma tive um problema com uma aluna na extensão, porque a aluna não tinha interesse. Às vezes os alunos não têm muita visão.”

A temática ensino-aprendizagem inclui a questão do ensino, da pesquisa e extensão. Na opinião da professora percebe-se o reconhecimento da importância desse tripé para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, fica clara a dificuldade de fazer essa relação ensino, pesquisa e extensão. São destacadas quatro situações: a estrutura organizacional, a dificuldade dos alunos de se engajarem e desenvolverem essas atividades, a escrita científica e a concentração docente no ensino. A dificuldade na relação de ensino, pesquisa e extensão é realçada por Ribeiro e Bitencourt (2018), diante da precariedade dos recursos disponibilizados. Silva e Santos (2018) sublinham as dificuldades dos estudantes com a escrita acadêmica. Enquanto Vilela e Melo (2017) destacam os saberes docentes necessários a essa prática que as vezes não são suficientes. Porém, também existe a necessidade de estimular à participação de alunos em projetos de pesquisa e extensão (SILVA; SANTOS, 2017).

Outras questões abordadas foram a metodologia de ensino e a avaliação. Para tanto, é dado destaque ao posicionamento do professor respondente:

“Avaliar é complicado! Ensino é muito tranquilo, todo professor numa sala de aula ele mostra as referências, ele mostra as regras pra essas referências, ele mostra um caminho, ele mostra a fonte ao qual ele está tirando aquelas informações. E deixa muito claro que pro aluno expandir, crescer, melhorar ele precisa ir na fonte que nós professores utilizamos, porque numa sala de aula de 50 minutos é impossível você passar todas as informações necessárias pra um aprendizado e a gente sabe muito bem que não é só ouvir, precisa ouvir, falar, ler, ler, ler, falar, ouvir uma informação pra realmente ter um ensino. Agora avaliar o que tu, nós ensinamos é complicado. Até hoje eu acho avaliação super complicado! (P1)”

P1 trata da avaliação fazendo uma contraposição com o ensino. O ensino é percebido como atividade sem problema, visto que permite proporcionar situações de demonstrações de referências, de apontar a fonte das informações e recomendações ao aprendizado e desenvolvimento dos alunos relacionando algumas habilidades. A docência se baseia na aprendizagem dos conteúdos essenciais à formação dos alunos. No entanto, concebe a avaliação do conteúdo ensinado como sendo de difícil trato, mas não especifica a complicação enfrentada.

Analisando essa questão abordada por P1, é possível inferir que a docência tem a função de ajudar a construir princípios e valores éticos, orientar as referências e contribuir com os alunos para traçar os caminhos, bem como, estruturar e organizar o tempo em sala de aula num processo de discussão com os alunos e a equipe pedagógica, considerando as necessidades dos alunos. Destaca-se que reconhecer a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem e uma forma de descomplicá-la é avaliar antes, durante e no final do processo de ensino da disciplina.

A avaliação pode apontar várias situações, até mesmo a reorganização do ensino, bem como a necessidade de melhores estratégias de aprendizagem. Estratégias que podem ser ensinadas pelos docentes. Também pode apontar as dificuldades discentes, que às vezes se relacionam com a operacionalização do conhecimento.

A avaliação é um modo do docente verificar em que pontos os alunos sentem dificuldades. É por meio disso que as falhas e lacunas no processo de ensino-aprendizagem podem ser repensadas para a reelaboração do conhecimento. Seria bem mais fácil apenas ensinar sem verificar se o aluno aprendeu o conteúdo ou onde sentem mais dificuldades. Há alunos que expressam suas dúvidas e outros que não se sentem à vontade para isso. Na avaliação isto pode ser descoberto a fim de identificar possíveis falhas para propor melhorias (SILVA; WILL, 2018).

A formação docente tem sido um dos aspectos abordados pelos professores entrevistados. Dentre a atividade docente está a formação inicial e continuada. Para este indicador um dos professores diz o seguinte:

“Na verdade, sempre acontece os editais pra você participar de congresso, mas assim nada assim: vamos ter uma semana de formação continuada, vamos ter uma semana falando sobre isso. O que acontece às vezes no início do semestre é a semana pedagógica, aí tem alguns profissionais, mas em forma de palestra. Não tem uma coisa que você vá aprofundar (P2).”

Essa busca e necessidade de aprendizagem contínua e de desenvolvimento pessoal e profissional, segundo Zabalza (2004), é uma condição configurada no contexto da estrutura educativa, curricular e organizacional, visando o desenvolvimento da formação.

Outro aspecto da docência é motivar os alunos a participar das aulas e atividades propostas. Isto implica no envolvimento dos professores e alunos. Deste modo, um relato é exposto a seguir:

“Então, eu particularmente discordo dessa questão de motivar. Eu acho que a motivação parte única e exclusivamente do ser, da pessoa. Incentivar eu posso, mas motivar é ele! Ele que tem que se olhar, ele que tem que se amar, ele que tem que desejar, ele que tem que ter esse desejo e essa necessidade de galgar, de conhecer, de ganhar, de conquistar. Ele precisa entender que mérito é importante e eu incentivo, mas motivar é a pessoa (P1).”

Na percepção deste professor, a motivação interna é exclusivamente pessoal. Ele entende que o estímulo externo, como o incentivo que ele faz não tem possibilidade para despertar o motivo do seu aluno aprender. É como se a motivação não precisasse de interação. Behrens (2005) e Castanho (2005) enfatizam que é necessário que o estudo ou processo de aprendizagem tenha significado para o acadêmico. Por isso há necessidade de o docente estimular a aprendizagem por meio de estratégias e metodologias de ensino que despertem o interesse dos alunos pela aula.

Outra questão diz respeito ao interesse e comprometimento dos discentes com as aulas. Um dos professores opinou sobre a questão dizendo que “os alunos não se interessam, se eles faltam não se interessam em buscar o conteúdo, não entregam os trabalhos, faltam provas (esses alunos acabam reprovando), às vezes alguns acabam desistindo pelo próprio desestímulo deles” (P2). Essa opinião coincide com os achados de Silva e Santos (2018), quando dizem que no ensino superior há alunos que não possuem compromisso com as atividades acadêmicas propostas para as aulas. Embora, possa destacar que essas opiniões representam apenas a visão docente sobre os alunos.

Os alunos na prática curricular formam várias competências, habilidades, atitudes e constroem conhecimentos. Nesta questão objetivou-se verificar a percepção de um dos professores quanto ao nível de conhecimento de seus alunos:

“Sempre tem aqueles que você consegue ministrar uma aula sem parar pra explicar coisas básicas, mas também tem aqueles que às vezes você tem que parar pra explicar como que transforma horas pra minutos e minutos pra horas [existem esses alunos]. E isso acaba atrapalhando a pesquisa, a extensão, porque você tem que moldar o aluno. E o curso é reduzido, são três anos, você não consegue fazer um trabalho bem feito em três anos, a não ser que o aluno tenha muito interesse, mas você ir lá sozinho é complicado (P2).”

Nota-se pela fala do professor que o nível de conhecimento dos alunos pode ser considerado como uma dificuldade para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão. É importante refletir que os alunos são pessoas com níveis de conhecimentos, interesses, necessidades e desejos diferentes. Há a necessidade de organizar e estruturar um currículo adequado a realidade do mundo atual, das diferenças culturais da região e das necessidades formativas dos alunos.

Finalmente, verifica-se que de acordo com os discursos docentes apresentados, os professores estão sujeitos as diversas dificuldades em sua prática educativa, como: falta de interesse dos alunos pelo conteúdo das aulas; dificuldade de promover o desenvolvimento de um cidadão crítico e ativo, preocupado com a pesquisa e a extensão; dificuldade de lecionar e de utilizar metodologias inovadoras e criativas para o ensino superior; ausência da bibliografia básica como suporte das explicações das aulas, entre outros. Mas, por outro lado, há diversos outros entraves neste processo, como a ausência de formação didático-pedagógica, tanto pelo próprio profissional como da instituição e políticas públicas mais pontuais em relação à profissionalização e profissionalidade docente.

5 CONCLUSÕES

A pesquisa possibilitou a análise das dificuldades dos professores tecnólogos em logística para desenvolver a docência durante a trajetória profissional em uma instituição de ensino superior do Tocantins. De acordo com os dados coletados, os professores expressaram as suas lembranças vinculadas à prática educativa; identificaram as dificuldades no percurso da docência, trazendo à tona o cotidiano, as experiências de sala de aula e do ambiente educativo.

As temáticas abordadas foram: o ingresso na carreira; os recursos didáticos; o planejamento; a formação docente; o reconhecimento profissional; metodologia de ensino e avaliação; infraestrutura; e a relação ensino, pesquisa e extensão, que permitiram à análise das dificuldades e um olhar a partir de novas perspectivas no ensino. Vinculadas a uma educação de valorização, não somente, do ensino propriamente dito, como também dos docentes.

As temáticas desencadearam discursos que possibilitaram a identificação das dificuldades enfrentadas pelos professores tecnólogos em seu percurso na carreira docente, como: a aceitação deles pelos colegas experientes, no início de carreira; carência na formação docente no âmbito didático-pedagógico, para lecionar conforme os princípios inovadores da educação; dificuldade para planejar; escassez de bibliografia básica na biblioteca do instituição, para apoiar professores e alunos; desafios pessoais e emocionais para estabelecer uma relação de interação com os alunos, de modo que prevaleça o respeito e a tolerância para estabelecer um trabalho de cooperação e ajuda no processo de ensino-aprendizagem; desafio para buscar o reconhecimento da profissão docente, mediante reconhecimento social, posturas

docentes que expressam amor e dedicação pela profissão, pelo respeito e pela valorização salarial; dificuldade de implementar uma metodologia de ensino que possibilite a realização da avaliação, mediante as condições de organização do ensino; dificuldade de envolverem-se e envolver os alunos em atividades de pesquisa e extensão, diante da concepção vigente de pesquisa no ensino superior (pesquisa institucionalizada) e do interesse dos alunos que ainda é baixo (por esse tipo de pesquisa); na infraestrutura e condições do trabalho, é citada a dificuldade de conciliar ensino com atividades administrativas e de representação.

Concluiu-se que o ensino tecnológico desenvolvido nesta instituição perpassa dificuldades e desafios, que são de ordem de questões que vão desde a concepção de ensino e de avaliação à estruturação da prática curricular em sala de aula; à formação continuada dos professores e envolvimento dos alunos nas atividades educativas. Os professores do ensino tecnológico expuseram as suas dificuldades, contextualizadas no trabalho docente, e emitiram suas opiniões sobre questões relacionadas com a prática educativa vivenciada e desenvolvida por eles.

Portanto, percebe-se que ministrar aulas não é uma tarefa fácil e exige muita dedicação do docente. Apesar de não ser a profissão almejada por dois respondentes, a partir do ingresso na profissão docente, eles desenvolveram sentimentos de satisfação. Todo o grupo estudado expressou o desejo de continuar na docência, mas com o entendimento de que a busca da profissionalização, para inovar em sala de aula com qualidade, é uma atitude permanente. Assim, para estudos futuros sugere-se uma análise voltada a compreensão da atuação dos professores do ensino tecnológico tendo em vista superar as dificuldades vivenciadas no cotidiano da profissão.

REFERÊNCIAS

- ABREU, G. R. de. Ressignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.9, n. 21, p. 114-132, jan./jul., 2009.
- ANASTASIOU, L. das G. C. A ensinagem como desafio à ação docente. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, Santa Catarina, v. 4, n. 8, jan./jun., 2002.
- 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, 1977.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRASIL, Presidência da República do. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.
- 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, 2002.
- CASTANHO, S. Ensino com pesquisa na graduação. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CIMADON, A. **Ensino e aprendizagem na universidade**: um roteiro de estudos. Joaçaba: UNOESC, 2008.

CRUZ, K. S. L.; SOUSA, A. A.; CARNEIRO, I. M. S. P. A qualificação profissional dos egressos do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Ceará – IFCE. **Revista brasileira de educação profissional e tecnológica**, Rio Grande do Norte, v.1, n. 6, p. 85-94, 2013.

FORTIN, M-F. **O processo de investigação**: da concepção à realização. Loures: Lusociência, 2009.

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.

GEORGES, M. R. R.; SEYDELL, M. R. R. Dificuldades no ensino da logística. In: V CONVIBRA–Congresso Virtual Brasileiro de Administração. **Anais...** 2008.

GEORGES, M. R. R.; SEYDELL, M. R. R. Panorama da educação formal em logística e do mercado de trabalho na região metropolitana de Campinas. **Revista de Empreendedorismo, Negócios e Inovação**, v. 2, n. 2, p. 64-75, 2017.

GUEDES, I. A. C.; SANCHEZ, L. B. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do instituto federal do Amapá – câmpus Macapá: um estudo de caso. **HOLUS**, Ano 33, Vol. 07, 2017.

GUINELLI, J. V.; PANTOJA, C. E.; LAZARIN, N. M. Projeto de extensão no ensino tecnológico: ampliando experiências. **Extensio**, Florianópolis, v. 13, n. 23, p. 31-44, 2016.

LEITE, F. T. **Metodologia científica e técnicas de pesquisa**: monografias, dissertações e livros. São Paulo: Ideias e Letras, 2008.

LIMA, M. O uso da entrevista na pesquisa empírica. In: ABDAL, A.; OLIVEIRA, M. C. V.; GHEZZI, D. R.; SANTOS JÚNIOR, J. (Orgs.). **Métodos de pesquisa em ciências sociais**: bloco qualitativo. São Paulo: CEBRAP SESC, 2016. p. 24-41.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista brasileira de educação profissional e tecnológica**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MANFIO, V.; SEVERO, M. D.; WOLLMANN, C. A. Educação e Geografia Escolar: os Dilemas, Desafios e o Papel do Professor na Construção do Conhecimento. **Revista Perspectiva Geográfica - Marechal Cândido Rondon**, v. 11, n. 14, p. 63-73, jan.-jun., 2016.

MORAES, L. C. S. de.; PEDROSA, E. M. P. A formação de Professores para a Educação Profissional: um debate necessário. In: CHAVES, V. L. J.; CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. (Orgs.). **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

MOREIRA, J. da S.; RIBEIRO, M. L. Conhecimentos profissionais mobilizados por professores engenheiros para gerir dilemas da prática pedagógica, **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 124 - 141, jan./jun. 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C.de. **Metodologia do trabalho**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, T. R. C.; BITENCOURT, L. P. A pedagogia universitária do bacharel docente em ciências contábeis: as atividades da docência em pauta. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 5, n. 8, p. 183-195, nov. 2018.

SILVA, L. B da.; SANTOS, J. T. B dos. Ensino e Pesquisa: Uma análise da produção científica em tecnologia em logística nos anais de um evento em um Instituto Federal. **Educitec**, Número 06, ano 2017.

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 e Inovação**, Palmas, v.5, n. 9, p. 56-71, dez. 2018.

SILVA, L. B da.; WILL, J. M. de S. Tecnólogos em logística: da graduação a docência no ensino superior. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 10, p. 191-202, jul. 2019.

SORDI, M. R. L. de. Avaliação universitária: mecanismos de controle, de competição e exclusão ou caminho para a construção da autonomia, da cooperação e da inclusão. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. 1. Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VASCONCELOS. M. L. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: TEODORO, A. VASCONCELOS. M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior**: Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.

VILELA, N. S.; MELO, G. F. Ações formativas no contexto universitário: Saberes e identidade docente. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 94-109, jan./jun. 2017.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.