



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDNA MARIA LEITE DIAS

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR PARA A DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO**

FORTALEZA

2017

EDNA MARIA LEITE DIAS

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR PARA A DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Educação, currículo e ensino.

Orientadora: Prof.^a Dra. Meirecele Calíope Leitinho.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalogo, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- D531f Dias, Edna Maria Leite.
Formação Pedagógica do professor para a docência na educação superior: área de administração / Edna Maria Leite Dias. – 2017.
135 f. : il.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof.^a Dra. Meirecele Calíope Leitinho.
1. Educação Superior. 2. Formação Pedagógica Docente. 3. Programas de Formação Docente. 4. Administração. I. Título.

CDD 370

EDNA MARIA LEITE DIAS

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR PARA A DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Aprovada em: 30/10/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Meirecele Calíope Leitinho (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Ana Maria Iorio Dias
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Augusto César de Aquino Cabral
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz
Universidade Regional do Cariri (URCA)

À minha família: meus pais Deusdedith (*In memoriam*) e Celeste, meu esposo Joaquim e meus filhos Germano e Marilia, pelo incentivo e compreensão às minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a DEUS pelo dom da sabedoria e pela saúde que me concedeu para a conclusão desta tese.

De forma muito especial e com carinho, agradeço a todos e compartilho com vocês a minha alegria e felicidade.

À Minha família, pelo incentivo e por acreditarem nos meus sonhos e metas, que passaram a ser nossos;

À Prof.^a Dra. Meirecele Calíope Leitinho, minha orientadora, pela confiança, atenção e orientação técnica durante todo o processo de elaboração e conclusão desta tese;

À Banca de professores, Dra. Ana Iorio, Dr. Augusto, Dra. Marina e Dra. Zuleide pela disponibilidade e contribuição para a conclusão do curso.

Aos Professores do curso de doutorado pela dedicação e compreensão nos momentos difíceis vivenciados na realização e conclusão do curso;

Às Coordenações do curso de Administração das IES pesquisadas, pois sem a aquiescência deles não seria possível a realização da pesquisa;

À Equipe pedagógica e professores das IES pesquisadas pela disponibilidade e contribuição para realização da pesquisa;

Aos Meus colegas professores da Fametro pela colaboração, compreensão e incentivo no processo de elaboração e conclusão deste trabalho;

Às Minhas amigas do curso de doutorado da UFC pelo incentivo e contribuição para início e término do curso;

A Todos que colaboraram direta e indiretamente.

RESUMO

Uma das preocupações presentes no debate nacional e internacional sobre a formação pedagógica do professor para a docência na Educação Superior é a institucionalização de programas, projetos ou ações isoladas nessa formação, orientada por legislações específicas de cada país, que devem ser promulgados por órgãos reguladores da educação tais como Ministérios, Conselhos e Secretarias. A discussão sobre a Formação Pedagógica do Professor para a docência na Educação Superior intensificou-se a partir dos anos 1990 na Espanha, Portugal e Brasil, países que mais tiveram discussões teórico-práticas na organização de propostas de formação pedagógica do professor. No Brasil, de modo específico, a reduzida legislação sobre a formação em questão está na LDB no art. 66 e provocou, nas Instituições de Ensino Superior (IES) do país, a necessidade de organizar a referida formação, em programas, projetos ou ações isoladas. Muitas experiências já foram planejadas e desenvolvidas no país. É nesse contexto, e com nossa vivência na gestão pedagógica em uma IES privada, com sede em Fortaleza-Ce, que surgiu a motivação para investigar como a formação em questão, se constituiu na área de administração, em duas IES privadas em Fortaleza-Ce. A questão central da investigação foi “A formação pedagógica do professor para o exercício da docência na área de administração em IES privadas está institucionalizada, associando a dimensão pedagógica às específicas do conhecimento na área de administração?” A tese proposta “A Formação pedagógica para a docência na Educação Superior é fator determinante para o desempenho docente e deve ser institucionalizada em IES privada, integrando a dimensão pedagógica do conhecimento às da área de administração”. A abordagem foi qualitativa e a estratégia metodológica utilizada na pesquisa do tipo exploratória e descritiva. Como técnica de análise dos dados utilizamos a análise temática na perspectiva de Bardin (2011) para os dados secundários. A tese foi confirmada parcialmente, os objetivos foram atingidos e identificamos que os Programas de Formação Pedagógica dos professores, ofertados pelas IES pesquisadas, estão sistematizados e com frequência regular de formação docente, integram a dimensão pedagógica às dimensões de conhecimentos específicos na área de administração, ainda em fase de estruturação.

Palavras-chave: Educação Superior. Formação Pedagógica Docente. Programas de Formação Docente. Administração.

ABSTRACT

One of the current concerns related to the pedagogic training of teachers, debated nationally and internationally, is the institutionalization of programs, projects or isolated activities of formation guided by specific laws of each country, which should be promulgated by education entities, such as: Ministries, Councils and Secretaries. The discussion about pedagogic formation of teachers to practice teaching in higher education was intensified after 90ies in Spain, Portugal and Brazil, countries which had the most profound theoretical-practical discussions to organize the proposal of pedagogic formation of teachers. In Brazil, specifically, the reduced legislation on the training in question referred to in the LDB is art. 66, which provoked in the HEI of the country the importance of organizing this training in isolated programs, projects or actions defined within the framework of HEIs with internal evaluation. Many experiences has already been planned and developed in Brazil. In the context presented and due to our experience in pedagogical management in a private HEI located in Fortaleza – CE, that emerged the motivation to investigate how formation discussed was developed at the area of Administration in two HEI in Fortaleza-CE. The main point of investigation was: “Is the pedagogic formation of teachers to exercise teaching at Administration in private HEI’s institutionalized, integrating pedagogic dimension and specific dimensions of knowledge at Administration’s area? Based on the this point, we systematized: Pedagogic formation to teaching in higher education is a determinant point to teaching performance and must be institutionalized in private HEI, integrating pedagogic dimension to the dimensions of specific knowledge of Administration. The method of qualitative approach and the strategy performed at the research was exploratory and descriptive. We performed the thematic analysis described by Bardin (2011), for secondary data. The thesis was partially confirmed, the objectives were achieved and we identified that teaching pedagogic formation programs offered by the researched HEIs are systematized and with regular frequency of teacher training, integrating the pedagogical dimension with the specific knowledge dimensions in the area of administration, still in the structuring phase..

Keywords: Higher Education. Teaching Pedagogic Training. Teaching Pedagogic Programs. Administration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Gráfico 1- Síntese quantitativa de teses e dissertações BDTD\ IBICT (2012-2016)..... | 49 |
| Figura 1- Composição do percurso metodológico da investigação..... | 75 |

LISTA DE QUADROS E TABELAS

| | |
|--|-------|
| Tabela 01 – Estudos publicados em bases de dados e sites online (2012 a 2016)..... | 40 |
| Tabela 02 - Anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional sobre Formação de Professores (ANGRAD), no período 2012 a 2016 – Grupo de trabalho formação docente..... | 41 |
| Quadro 01 - Síntese do mapeamento anual da ANPED Formação Docente para Educação Superior (2012-2016)..... | 41-42 |
| Quadro 02 - Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados nas reuniões anuais da ANGRAD\ENANGRAD, categorias professor da Educação Superior e Formação Docente do curso de administração (2012-2016)..... | 45-46 |
| Tabela 03 - Teses e dissertações pesquisadas na plataforma IBICT\BDTD (2012-2016)..... | 49 |
| Quadro 03 - Síntese do mapeamento realizado em teses e dissertações publicados no portal da CAPES (IBICT\BDTD) sobre a temática de investigação, no período 2012-2016..... | 50 |
| Tabela 04 - Trabalhos encontrados em periódicos indexados pela CAPES (qualis A-1) sobre a temática de investigação, no período 2012-2016..... | 52 |
| Quadro 04 - Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados nos periódicos indexados pela CAPES sobre Formação docente e Educação Superior, no período 2012-2016..... | 52-53 |
| Quadro 05 - Seleção de artigos relacionados ao tema da Formação do professor para Educação Superior, 2012-2016- Plataforma ERIC..... | 55 |
| Quadro 06 - Demonstrativo dos atores sociais da pesquisa e instrumentos aplicados..... | 74 |
| Quadro 07 - Sistematização da Coleta dos dados da investigação..... | 87 |
| Quadro 08 - Semelhanças e diferenças da proposta de Formação Pedagógica Docente em IES Privadas..... | 88 |
| Quadro 09 – Análise temática, categoria programa de formação Docente. Eixo discursivo - Programa de Formação Docente na Educação Superior em IES privadas, na perspectiva da equipe pedagógica..... | 89-92 |
| Quadro 10 - Correlação de Indicadores: Instrumentos de Avaliação Externa I e de Avaliação de Cursos do INEP..... | 93-94 |
| Tabela 05 - Perfil dos docentes do curso de administração nas duas IES (respondentes do questionário)..... | 97 |
| Tabela 06 - Demonstrativo dos níveis de pós-graduação dos docentes e a relação de importância para a Formação Docente para a educação superior..... | 98 |

| | |
|--|---------|
| Quadro 11 - Percepção dos professores do curso de Administração sobre a carreira docente na educação superior..... | 99 |
| Tabela 07- Percepção dos docentes sobre Formação pedagógica, cursos e prioridades..... | 99 |
| Quadro 12 - Demandas dos professores do curso de Administração sobre cursos de formação pedagógica..... | 100 |
| Quadro 13 - Percepção dos professores sobre a carreira profissional do administrador..... | 101 |
| Quadro 14 - Percepções sobre Formação Docente na Educação Superior – interlocutores das IES (docentes\NDE e equipe pedagógica)..... | 102 |
| Quadro 15 - Análise temática, categoria formação docente. Eixo discursivo – Concepções da formação docente na perspectiva de professores do NDE do curso de administração e Núcleo Pedagógico das IES pesquisadas..... | 105-106 |
| Quadro 16- Percepções sobre Formação docente Educação Superior de representantes do Governo e da instituição que fomenta a graduação em administração..... | 107 |
| Quadro 17 – Análise temática, categoria formação docente. Eixo discursivo – concepções de Formação Docente para a Educação Superior, na perspectiva dos representantes do Governo e das organizações que fomentam a graduação em administração sobre a formação pedagógica docente para os cursos de administração..... | 108-110 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|----------|---|
| AC | Análise temática |
| ANGRAD | Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração |
| ANPAD | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAP | Centros de Apoio a Professores |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEFOCOP | Centros de Formação Contínua de Professores |
| CEP | Centros de Professores |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CI | Conceito Institucional |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONAES | Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COP | Centros de Orientação Pedagógica |
| CPA | Comissão Própria de Avaliação |
| CSE | Câmara da Educação Superior |
| DS | Programa de Demanda Social |
| EaD | Educação a Distância |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| ENANGRAD | Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração |
| ENFORSUP | Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior |
| EQ | Estado da Questão |
| ERIC | <i>Education Resources Information Center</i> |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FGV | Faculdade Getúlio Vargas |
| ForGRAD | Fórum de Pró-Reitores de Graduação |
| FURB | Universidade Regional de Blumenau |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia |
| IE | Instituições Externas às IES pesquisadas |

| | |
|----------|---|
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IFE | Instituições Federais |
| IGC | Índice Geral de Cursos |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INTERFOR | Encontro Internacional sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LOGSE | Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo |
| MEC | Ministério da Educação |
| NDE | Núcleo Docente Estruturante |
| NUML | <i>National University of Modern Languages</i> |
| PAE | Programa de Aperfeiçoamento de Ensino |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| PROSUP | Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SUSF | Estado Sistema Universitário da Flórida |
| TBL | <i>Team-based Learning</i> |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UP | Universidade do Porto |
| URI | Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 | Tese | 18 |
| 1.2 | Questão Central | 18 |
| 1.3 | Questões Específicas (secundárias) | 18 |
| 1.4 | Objetivo Geral..... | 19 |
| 1.4.1 | <i>Objetivos Específicos</i> | <i>19</i> |
| 2 | CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR..... | 22 |
| 2.1 | A Espanha e suas contribuições | 22 |
| 2.2 | Portugal e suas contribuições..... | 24 |
| 2.3 | Brasil e suas contribuições..... | 26 |
| 2.3.1 | <i>Aspectos Legais da Formação Pedagógica Docente no Brasil.....</i> | <i>29</i> |
| 2.4 | Os cursos de Administração no Brasil..... | 31 |
| 2.4.1 | <i>O Ensino no curso de Administração</i> | <i>33</i> |
| 3 | O ESTADO DA QUESTÃO (EQ): LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO..... | 38 |
| 3.1 | Estudos publicados em anais de eventos da ANPEd e ANGRAD\ENANGRAD... 40 | |
| 3.2 | Plataforma BDTD\IBICT - Teses e Dissertações | 49 |
| 3.3 | Formação Docente e Educação Superior: evidências em periódicos..... | 52 |
| 3.4 | Plataforma ERIC..... | 54 |
| 4 | FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.. | 59 |
| 4.1 | A Concepção de docência..... | 59 |
| 4.2 | Formação pedagógica e desenvolvimento profissional docente – concepções que se complementam e se retroalimentam | 62 |
| 4.3 | Educação Superior e formação docente | 69 |
| 5 | METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 73 |
| 5.1 | Percurso metodológico da investigação: descrição do processo metodológico em suas etapas..... | 73 |
| 5.1.1 | <i>Campos Sociais da Pesquisa</i> | <i>74</i> |
| 5.1.2 | <i>Atores Sociais da Pesquisa</i> | <i>74</i> |

| | | |
|-------|---|------------|
| 5.2 | Etapas do percurso metodológico..... | 75 |
| 5.3 | A análise temática e suas fases | 82 |
| 5.4 | A Pesquisa de Campo | 85 |
| 6 | APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS..... | 87 |
| 6.1 | Análise documental dos Programas de Formação Docente das IES e seus pressupostos | 88 |
| 6.2 | Documentos legais que orientam a avaliação da Educação Superior e sua correlação com os programas de formação docente das IES | 93 |
| 6.3 | Perfil dos docentes do curso de Administração..... | 96 |
| 6.3.1 | <i>O Perfil dos Docentes</i> | <i>97</i> |
| 6.3.2 | <i>A percepção dos sujeitos sobre a Formação pedagógica</i> | <i>98</i> |
| 6.4 | Resultados das entrevistas..... | 102 |
| 6.4.1 | <i>Concepções dos agentes sociais sobre a formação pedagógica docente para a educação superior.....</i> | <i>102</i> |
| 6.5 | Análise temática utilizando as categorias conceituais..... | 110 |
| 7 | CONCLUSÕES..... | 114 |
| | REFERÊNCIAS | 118 |
| | APÊNDICE | 127 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como tema “A Formação Pedagógica do professor para a Docência na Educação Superior: área de Administração”. Insere-se na linha de pesquisa educação, currículo e ensino, no eixo de formação de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), e tem como objetivo analisar a formação pedagógica do professor para a docência na educação superior, da área administração, na perspectiva de uma institucionalização.

A investigação teve como marcos legais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei nº 10.881, de 14 de abril de 2004.

No cenário da Educação Superior no Brasil, vem se desenvolvendo crescentes preocupações e questionamentos sobre a formação pedagógica para a docência. Nesse nível de ensino, pesquisas, publicações e eventos científicos sobre a temática vêm se efetivando face às exigências de um Ensino Superior de qualidade.

Se considerarmos que os avanços da tecnologia e dos meios de comunicação têm promovido mudanças institucionais e organizacionais diversas, vale afirmar que tem contribuído para transformações na forma de pensar e agir das pessoas, assim como a utilização da *internet* como sistema de comunicação global, com uma geografia da sociedade em rede que impacta as mudanças no mundo e nas instituições empresariais, as inovações na economia, na política e na cultura empresarial: ideias inovadoras e criativas aparecem como valores essenciais na atualidade (CASTELLS, 2003).

Veiga (2009, p. 14) destaca que, no campo da educação,

As propostas de mudanças nos paradigmas do conhecimento e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte [...] torna-se inquestionável uma nova forma dos processos de formação inicial e continuada de professores, bem como novo posicionamento dos que trabalham na educação.

A complexidade dessas mudanças impacta as políticas de expansão da Educação Superior, no segmento privado. O acesso à docência, por bacharéis em Instituições de Ensino Superior (IES¹), sem a necessária formação pedagógica para a docência nesse nível de ensino, impulsionou as IES a ofertarem essa formação em programas, projetos ou cursos isolados de formação.

¹ Veiga (2009), Dias (2010), Leitinho (2010), Almeida (2012), Cunha (2007), entre outros. Eventos ENFORSUP – Encontro Formação Professores da Educação Superior (2014).

O crescimento exponencial das Instituições de Ensino Superior (IES), no Brasil, o número crescente de cursos de graduação (bacharelados, tecnólogos, licenciaturas), o reconhecido exercício de profissionais bacharéis, que se tornaram professores para atender às demandas das IES, a maioria, sem uma formação pedagógica adequada para ocupar novos espaços ocupacionais, impulsionaram iniciativas diversificadas de formação para professores nesse nível de ensino para o exercício da docência.

Esse cenário reforça as discussões em torno da necessidade de oferta da referida formação, o que fortalece a justificativa desta investigação nas IES privadas: um Centro Universitário e uma Faculdade, situadas na cidade de Fortaleza-Ceará.

Nessa investigação, assumimos a concepção de formação pedagógica “como parte integrante do processo de desenvolvimento profissional docente, de caráter institucional, integrada a uma política de formação docente para a docência na Educação Superior” (LEITINHO, 2010, p. 30). Segundo Cruz (2006, p. 18), deve ser desenvolvido em “um clima organizativo, respeitoso, positivo e de apoio, que tem como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos e uma contínua e responsável renovação para os educadores”.

Veiga (2010, p. 16), afirma que a formação deve ser entendida como “elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, crítico, reflexivo e solidário”.

Na visão de Cruz (2006), o desenvolvimento profissional docente deve ser também compreendido como:

Evolução progressiva da função docente face aos modos e situações de maior profissionalismo que se caracterizam pela profundidade do juízo crítico e sua aplicação na análise global dos processos implicados nas situações de ensino para atuar de maneira inteligente (CRUZ, 2006, p. 20).

Essas concepções fundamentaram a compreensão do objeto de estudo da pesquisa, integrada à experiência de vida acadêmica da pesquisadora na educação superior.

Ressalto minha história de vida profissional como docente na Educação Superior que se iniciou na pós-graduação no Curso de Engenharia e Segurança do Trabalho, na Universidade de Fortaleza no ano de 1998 e também, como aluna do mestrado em administração; exerci à época a função de gerência na área de Serviço Social e saúde do trabalho e, por exercício da função, busquei uma formação em gestão, liderança e processos administrativos, fazendo cursos na área de administração gerencial. Como gestora, tive como

desafio central organizar os projetos de ação, metas e resultados em equipe interdisciplinar, na área.

As reflexões sobre a relação entre o conhecimento técnico e a experiência profissional na academia foram reforçadas quando fui aprovada em processo seletivo para a Faculdade Mater Christi², onde assumi a Diretoria Acadêmica da instituição, cujo critério seletivo foi a experiência docente e em gestão organizacional. Esse foi um grande desafio, pois só havia gerenciado, até o momento, organizações não educacionais.

Nesse processo vivenciado na educação, afirmo que a experiência em empresa foi uma das grandes contribuições para meu crescimento profissional na área de gestão em educação, pois tudo que vivenciei foi assimilado de forma satisfatória, ocorrendo a sistematização dos saberes entre a teoria, ação e reflexão.

Essa questão dos vários saberes e experiências que construí e reconstruí ao longo de minha vida se desenvolveram de formas integradas e sistêmicas, refletidas, vivenciadas e experimentadas.

Em 2005, ingressei na Faculdade Metropolitana de Fortaleza (Fametro) como docente no curso de Administração, bacharelado, ministrando a disciplina de Gestão de Recursos Humanos. Em 2006, assumi a direção acadêmica por cinco anos e, posteriormente, a assessoria de planejamento e avaliação institucional, na referida faculdade.

Foi a partir dessas experiências na Educação Superior, que decidi cursar o Doutorado em Educação, na UFC (2013). Ingressando em 2013.2. Esse ingresso superou as minhas expectativas, enquanto necessidades sentidas, de demandas que foram construídas e reconstruídas na minha caminhada profissional no mundo da Educação Superior. Despertei para a pesquisa! Estudei e levantei questionamentos sobre práticas pedagógicas. O doutoramento me proporcionou uma visão mais complexa do mundo da educação, com a descoberta de teorias educacionais, abordagens pedagógicas e história da educação brasileira dentre outros conhecimentos.

Minha história como docente e gestora de IES exercendo as funções de diretora acadêmica e assessora de planejamento e avaliação institucional nas faculdades Mater Christi e Fametro, considero um marco na minha decisão e motivação para cursar o doutorado em Educação; pois, ao exercer tais funções obtive mais experiência, adquiri saberes na área de educação, bem como identifiquei a necessidade de intensificar meus conhecimentos na referida área.

² Faculdade de Tecnologia Mater Christi na cidade de Mossoró-Rn. Instituição privada.

Foi nesse contexto que defini um projeto de investigação, no doutoramento em Educação. Defini-me por investigar a formação pedagógica do professor para a docência na educação superior, área de administração com as seguintes proposições.

1.1 Tese

A formação pedagógica para a docência na Educação Superior é fator determinante para o desempenho docente e deve ser institucionalizada em IES privada, integrando a dimensão pedagógica do conhecimento às específicas da área de administração.

1.2 Questão Central

Como se configura a formação pedagógica docente para a Educação Superior na área de administração em IES privadas?

1.3 Questões Específicas (secundárias)

As questões secundárias que nortearam a pesquisa consistem em:

- a) Qual a natureza da formação para a docência na área de administração?
- b) Qual legislação orienta suas propostas na formação?
- c) Como se constituem os processos formativos dos professores que atuam no Curso de Administração?
- d) Como os professores, gestores e coordenadores percebem a formação pedagógica ofertada pela IES?
- e) Existe uma integração entre o conhecimento pedagógico e as especificidades da área de administração? Se sim, como se configura essa integração? Se não, por quê?
- f) Quais semelhanças e diferenças existem entre as propostas de formação ofertadas pelas IES investigadas?
- g) Quais setores são responsáveis pela oferta de formação pedagógica do docente no curso de administração nas IES pesquisadas?

1.4 Objetivo Geral

Analisar como se constitui a formação pedagógica do professor para a docência na Educação Superior, na área administração.

1.4.1 Objetivos Específicos

1. Identificar o nível de institucionalização da formação pedagógica docente proposta nas IES pesquisadas;
2. Explicitar a percepção dos docentes, membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), gestores e coordenadores do curso de administração sobre a formação pedagógica para a docência na Educação Superior;
3. Sistematizar o perfil profissional dos professores que atuam nos cursos de administração das IES pesquisadas;
4. Identificar os fundamentos teórico-metodológicos\metodológicos da formação pedagógica dos professores presentes nos programas ofertados.

Apresentamos a seguir a lógica de organização das seções desenvolvidas na investigação: Introdução e cinco seções definidas após a introdução.

Primeira seção - apresentamos o contexto sócio histórico da formação pedagógica para a docência na Educação Superior na Espanha e Portugal e sua influência na realidade brasileira. Consideramos relevantes esses dois países europeus dada a existência de uma relação mais direta com os intelectuais brasileiros da educação, face ao intercâmbio de trabalhos científicos produzidos e apresentados em encontros, jornadas e seminários.

Dialogando com os autores, a exemplo de Leite e Ramos (2007), Garcia (1999), Dias (2009), Veiga (2009, 2010), identificamos que os três países (Espanha, Portugal e Brasil) apresentam em comum a evidência de posicionamentos de que os programas de formação docente para a educação superior devem ser regulamentados em políticas, que referidos programas têm como base comum a fundamentação teórica e procedimentos, mas que os processos de implementação são diferenciados entre si em suas regulamentações.

Apresentamos também como a formação docente nesse nível de ensino se desenvolveu nos cursos de Administração no Brasil. Ressaltamos a influência do curso de administração dos EUA na criação e expansão do curso de Administração no Brasil.

Segunda seção - trazemos o Estado da Questão (EQ), evidenciando a produção científica sobre a formação pedagógica para a docência na educação superior e de forma específica no curso de Administração, realizado a partir das buscas em portais e bases de dados do Brasil e da Plataforma ERIC - *Education Resources Information Center*.

Ressaltamos a publicação de sete estudos com ênfase na formação de professores no curso de Administração, o que representa 0,8 % do total de 865 produções sobre formação pedagógica na educação superior.

Esta seção nos permite compreender que, apesar dos estudos sobre a formação pedagógica dos professores no curso de Administração, ainda é pouco investigada e demonstra movimentos de preocupações com a referida formação, uma vez que os estudos evidenciam a necessidade de uma política regulamentada para a formação docente para a Educação Superior no Brasil.

Ressaltamos a importância do EQ para uma melhor compreensão e construção do objeto de estudo o que ampliou significativamente o referencial teórico.

Terceira seção – denominada “discutindo a formação pedagógica docente na educação superior” - apresentamos quadro teórico sobre a formação pedagógica do professor destacando a concepção de docência, formação pedagógica e desenvolvimento profissional docente para a educação superior na perspectiva de evidenciar as interseções teóricas dos referidos termos. Conclusivamente, essa seção objetiva ampliar a compreensão do pesquisador, bem como do leitor sobre quais dimensões discutimos a formação pedagógica docente para a Educação Superior.

Quarta seção – apresentamos a metodologia da pesquisa fundamentada na orientação da pesquisa qualitativa de Oliveira (2007) e Minayo (2014), bem como a análise temática na perspectiva de Bardin (2011). Descrevemos a metodologia utilizada em subseções que compõem o percurso metodológico da pesquisa no qual destacamos os campos sociais e atores sociais da pesquisa. As etapas do percurso metodológico, consolidadas em uma figura com seis eixos, possibilitaram a compreensão e o desenvolvimento de todo o percurso com maior segurança da escolha do método com a aproximação do objeto de estudo.

Quinta seção – descrevemos como a coleta e análise dos dados da pesquisa foram sistematizados a partir da aplicação das técnicas e instrumentos utilizados a exemplo da análise documental, o questionário e a entrevista para a consolidação dos resultados apresentados. Essa seção compõe a culminância da pesquisa, por tratar da consolidação das contribuições dos atores sociais descritas por meio das categorias e análise temática.

A seguir apresentamos as conclusões no processo de consolidação final dessa pesquisa à medida que fazemos reflexões em relação à análise dos resultados e objetivos da pesquisa, buscando evidenciar a confirmação ou não da nossa tese. E, como contribuição, registramos as limitações e sugestões para a realização de novas pesquisas sobre a temática investigada.

Apresentamos a seguir o contexto sócio-histórico da formação pedagógica do professor da educação superior, iniciando as nossas discussões sobre o nosso objeto de estudo.

2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Julgamos importante discutir o contexto sócio-histórico da formação do professor da Educação Superior em dois países europeus, Portugal e Espanha, e no Brasil por haver uma relação mais direta dos dois primeiros com o nosso no que se refere aos intelectuais da educação, face ao intercâmbio de trabalhos científicos produzidos e apresentados em encontros, jornadas e seminários sobre a referida temática já referenciada.

2.1 A Espanha e suas contribuições

Reportamo-nos aos estudos de Garcia (1999)³, como referência para contextualizar as contribuições da Espanha para a formação do professor para a docência na Educação Superior, visto que a contribuição do autor no contexto histórico da formação docente é reconhecida por diversos autores, a exemplo de Leitinho (2014, p. 799), que ressalta que “a contribuição é ampla, analítica e reflexiva e tem contribuído para orientar a organização de processos de formação pedagógica do professor da Educação Superior no Brasil”. A referida formação é desmitificada.

A formação do professor universitário na Espanha, segundo o Ministério de Educação e Ciência (MEC), abrange duas dimensões: O desenvolvimento profissional docente e o programa de formação docente (GARCIA, 1999).

O autor referenciado apresenta reflexões que contextualizam os papéis e funções do professor universitário, ressaltando as atribuições tradicionais do exercício da docência e da investigação, que exige uma maior dedicação de tempo e esforço e outras atribuições que devem ser desenvolvidas, tais como a gestão administrativa, organização de eventos acadêmicos e tutoriais.

Na concepção de Garcia (1999), cada função deve estar vinculada a uma ação, que requer conhecimentos e métodos específicos e estabelecem a necessidade de proposição de Programa de Formação Docente, adequados ao nível universitário.

Ainda referenciando Garcia (1999), a estrutura da formação do professor universitário na Espanha, deverá associar o desenvolvimento profissional do professor universitário a sua formação desde os seus primeiros anos de ensino.

³ A Estrutura e a organização do desenvolvimento profissional dos professores em Espanha (Cap. IV – V).

Garcia (1999) afirma que o desenvolvimento profissional do professor universitário iniciou-se na Espanha e foi estruturado a partir de conceito formalizado em documento oficial – relatório do Ministério de Educação e Ciência da Espanha - MEC (1992), que definiu esse desenvolvimento, enfatizando a “necessidade de desenvolver as funções básicas de docência, investigação e gestão” (GARCIA, 1999, p. 253). Complementa o autor, que essa proposta deverá ser defendida no sentido de que seja um processo do desenvolvimento do professor inter-relacionado ao desenvolvimento institucional.

Essa ideia contribuiu para que as instituições universitárias da Espanha se preocupassem em propor múltiplas medidas, objetivando a melhoria do desempenho dos professores universitários, definindo três princípios descritos no relatório do MEC/Espanha em 1992:

Primeiro princípio: o desenvolvimento profissional do professor deve ser focado na prática profissional dos mesmos, devendo desenvolver reflexões e críticas sobre as atitudes do próprio ensino. Segundo Princípio: diz respeito à necessidade de dar primazia às necessidades surgidas dos próprios professores [...]. Terceiro princípio [...] defende a necessidade de dar prioridades a iniciativas de grupos de professores em nível de departamento ou interdepartamentais (GARCIA, 1999, p. 254).

Para tanto, os departamentos foram consolidados com estruturas da organização da docência e da investigação, associada à organização e ao incentivo do processo de desenvolvimento profissional do professor universitário, não só dos departamentos, mas, também, de outras instâncias do universo universitário.

A Formação de Professores Universitários foi reconhecida pelo relatório do Ministério de Educação e Ciência MEC\Espanha (1992), a partir de parâmetros, *tais como as características dos professores iniciantes*, com menos de três anos de experiência; uma *menor carga horária docente*, atribuída pelos departamentos; *a integração com a investigação e a disponibilidade de tempo* para participação em congresso, seminários e grupos de discussão (formação inicial).

Observa-se que essa estrutura de formação docente inicial dá formação para a docência e a pesquisa, entre ser professor e investigador, pois com a carga horária distribuída de forma integrada, nos cursos de formação, oportuniza a participação e integração do professor em suas várias atribuições docentes.

Evidenciamos que a contribuição da Espanha para orientações e desenvolvimento de estudos sobre a formação docente no Brasil, a partir do que afirma Leitinho (2014, p. 801), “para a construção da ‘Teia’ de formação do professor da Educação Superior no Brasil,

havendo consonâncias entre suas ideias e reflexões críticas, com a produção científica dos autores brasileiros”.

2.2 Portugal e suas contribuições

Nas últimas décadas, os estudos desenvolvidos em Portugal sobre o processo de formação evidenciaram a ideia de que referido processo não deve se limitar somente ao repasse do conhecimento, mas também desencadear processos de aprendizagens que proporcionem a organização de novos conhecimentos. Segundo Leite e Ramos (2007, p. 27) “a essa concepção de formação, tem vindo associar-se o desafio da utilidade social do conhecimento que é transmitido e construído, o que, como é evidente, tem imposto novos papéis para os professores”.

As autoras comparam as expectativas da universidade sobre o professor (década 2.000) com o que se esperava deles no início dos anos 1970. Nesse contexto, destacam que a qualidade de bom professor esteve sempre associada à garantia de obter a atenção dos alunos ao conteúdo e ao cumprimento de tarefas visando proporcionar a compreensão deles. Já na de 2.000 “[...] espera-se também competência para inovar e intervir na problemática social” (LEITE; RAMOS, 2007, p. 28).

O que, na atualidade (ano 2017), evidencia a necessidade de que os professores, no exercício profissional, ultrapassem os limites do saber específico das disciplinas que ministram, ampliando as fronteiras do saber (LEITE; RAMOS, 2007).

As autoras, citando Lopes (2001), enfocam que não é apresentada uma adequada solução com o discurso da modernização no sentido de “ressignificar esse processo emancipatório para uma tomada de decisão da profissão docente no novo contexto social” (LOPES, 2001 apud LEITE, RAMOS, 2007, p. 343). Leite e Ramos (2007, p. 28) acrescentam outras análises:

Não é por acaso que algumas das mais recentes medidas da política educativa em Portugal têm apontado para as concepções de currículo não confinadas aos planos de estudos e aos programas das disciplinas. [...] necessidade de as instituições escolares de formação desenvolver em projetos fortemente relacionados com as características dos contextos sociais em que se situam.

Leite e Ramos (2007) enfocam que a formação docente universitária em Portugal necessitava de urgente formação que possibilitasse identificar e redimensionar conceitos, sendo estruturada nas seguintes bases:

- Ênfase do ensino articulado com o contexto social em que as universidades se situam;
- confronto dos saberes da experiência com os saberes teóricos, estabelecendo ações contínuas num processo de desenvolvimento profissional;
- a formação deve ocorrer com ênfase nas experiências dos formandos e ter como finalidade suscitar crescimento e mudança;
- amparam a ideia de possibilidades de que a formação contínua pode ser uma base estrutural para a compreensão dos fundamentos do exercício da docência, “principalmente no que diz respeito à dimensão pedagógico-didática”;
- considerar os novos públicos de estudantes (dada a expansão da Educação Superior) (LEITE; RAMOS, 2007, p. 30).

Nas universidades portuguesas, como a Universidade do Porto (UP), têm existido tentativas de efetivação de formações pedagógico-didáticas da docência, entretanto, referidas iniciativas ainda não foram suficientes para a institucionalização dessas, bem como o critério a ser adotado para o ingresso na docência (LEITE; RAMOS, 2007).

Complementam as autoras que, em relação à legislação de progressão na carreira docente, existem, na Universidade do Porto (Portugal), critérios de avaliação (provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica) para a categoria de docentes assistentes em início de carreira a ser promovida para a categoria assistente, entretanto, têm sido substituídas pelo mestrado. E para os que estão em final de carreira, que é a agregação, o processo avaliativo consiste em três provas, sendo uma delas “dar uma aula” (LEITE; RAMOS, 2007). Refletem as autoras que referidas aulas não tratam de procedimentos pedagógicos, mas da exposição de conteúdos a serem ministrados.

A Reitoria da Universidade do Porto instituiu no ano de 2004, um grupo denominado “Por uma aprendizagem mais eficaz”, com o objetivo de melhorar a qualidade dos seus cursos, elegendo como foco de atenção a formação didático-pedagógica.

Para o desenvolvimento das ações formadoras foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Adesão do paradigma da reflexibilidade, fundamentada em Schoen (1983) e Zeichner (1993), formando grupos de discussão.
- b) Organização de um conjunto de referentes para orientação das ações, sendo criados subgrupos nos quais foram trabalhadas as seguintes questões: “Será importante que os docentes tenham formação pedagógica? Qual a formação mais adequada? Quais áreas a formação deverá abranger? Como assegurá-la? Como motivar os docentes para que as realizem?” (LEITE; RAMOS, 2007, p. 33).
- c) Ação piloto de atualização pedagógico-didática de docentes da Universidade do Porto que surgiu como resultado dos debates com os grupos\subgrupos acerca

das questões norteadoras. Para tanto, foi realizada a apresentação do programa de formação de docentes, os critérios de participação no programa, destacando-se a voluntariedade.

d) Elaboração de um documento denominado “Atualização pedagógico-didático de docentes da Universidade do Porto”, Acção Piloto, sendo formalizado em documento de apresentação (Iricup/FPCeup, 2005). Os conteúdos abordaram cinco eixos: O ensino e a aprendizagem numa formação universitária; jovens e adultos em desenvolvimento e a relação de formação na universidade; avaliação da aprendizagem no ensino universitário; o componente *online* no ensino superior; a docência universitária em face dos desafios sociais e da sociedade do conhecimento.

e) A ação piloto foi realizada em cinco sessões de 04 horas cada, com envolvimento dos docentes em debates de textos em pequenos grupos e orientados por questões, análise de casos, registros e análise das principais ideias discutidas nos debates.

f) A continuidade das ações ocorreu por Constituição do Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica com participantes do grupo da “Ação Piloto.

A experiência vivenciada pela Universidade do Porto foi considerada excelente pelos participantes que acharam que as ações piloto deveriam ocorrer sistematicamente, como forma de marcar tempo e espaços para reflexão (LEITE; RAMOS, 2007).

Portanto, as experiências dos dois países norteiam os processos de formação docente para a Educação Superior, em Portugal, e foram referências para outros países, como o Brasil, fortalecendo a condição de sistematização para garantir a efetividade desses processos formativos na retroalimentação e consolidação da práxis.

2.3 Brasil e suas contribuições

A formação pedagógica do professor para a docência na Educação Superior no Brasil deve-se a:

a) Promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil, que em seu artigo 66 afirma: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em Programas de Mestrado e

Doutorado”. Em parágrafo único acrescenta: “O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico” (BRASIL, 1996).

b) Portaria CAPES⁴, nº 76, de 14 de Abril de 2010 –, que regulamentou o Programa de Demanda Social (DS) e estabelece em seu art. 18 que: O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social [...]

Identificamos que em períodos anteriores e posteriores a esses dois marcos regulatórios, há registros de Resoluções, Diretrizes, Pareceres das instâncias regulamentadoras da Educação Superior, que contém conteúdos referentes à formação do professor da Educação Superior. Citamos como exemplo para o exercício da docência na Educação Superior,

A Resolução CNE nº 14, com fundamento no Parecer CFE nº 2.288/1977, fixou normas para os Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização para que seus certificados tenham validade, como instrumento de qualificação na carreira de Magistério Superior, junto ao Sistema Federal de Ensino. E, o art. 2º da Resolução 14 disciplinou que, [...] pelo menos 4/5 da carga horária mínima deveriam ser dedicados ao conteúdo específico dos cursos, ‘podendo o restante ser ocupado com matérias complementares e formação didático-pedagógica’ (FRAUCHES, 2014, p. 03).

Já a Resolução nº 12/83, do CFE (Conselho Federal de Educação), fixou condições de validade dos certificados de Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização para o Magistério Superior, no sistema federal – estabelecendo em seu artigo IV, § 1º que, “pelo menos 60 (sessenta) horas da carga horária serão utilizadas com disciplinas de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa” (FRAUCHES, 2014, p. 04).

A Resolução nº. 03/99⁵, da CES/CNE, que fixou condições de validade dos certificados de Cursos Presenciais de Especialização, no que trata o Artigo 5º: a duração mínima foi mantida em 360h, mas deixou de se exigir as 60h em disciplinas de formação didático-pedagógicas. § 1º: “Quando se tratar de curso destinado à qualificação de docentes

⁴Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁵Publicada em: DOU, Seção 1, 7 out. 1999, p. 52. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2017.

para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico” (TEIXEIRA; LEAL, 2012, p. 03).

A Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001 disciplinou a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (compreendendo Programas de Mestrado e Doutorado). A duração mínima dos cursos de pós-graduação *lato sensu* continuou em 360h, “mas abandonou-se a exigência das 60h de formação didático-pedagógica, assim como a validade do diploma exclusivamente para as IES do sistema federal de ensino” (FRAUCHES, 2014, p. 06).

A Portaria CAPES nº. 181 de 18 de dezembro de 2012 em seu Art. 1º: aprovou o Regulamento do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP)⁶ “[...] para disciplinar o fomento do programa a partir do exercício de 2013”. Referido Regulamento estabelece, como critério para concessão de bolsa ao pós-graduando, somente para o nível de Doutorado; no artigo 11, item III “Quando pós-graduando no nível de doutorado, realizar estágio de docência”. “O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando no nível de Doutorado, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os beneficiários do PROSUP” é estabelecido no Art. 20.

A Lei nº 12.772/2012, que normatizou a formação docente nas Instituições Federais de Ensino, em seu Art. 24, item V, vincula a formação docente no Programa de Recepção de Docentes, instituído pela Instituição Federal de Ensino, à avaliação especial de desempenho do docente em estágio probatório. Entretanto, mesmo criada em 2012, não abrange as Instituições privadas, já na época a grande maioria no Brasil.

Podemos afirmar que, historicamente, os caminhos para uma normatização legal do processo de Formação Pedagógica do Professor para a docência na Educação Superior no Brasil vêm ocorrendo em períodos estanques, sem uma sistematização, avaliação e retroalimentação adequada do processo.

No cenário brasileiro, principalmente a partir dos anos 90 do século XX, as discussões sobre a Formação Docente da Educação Superior avançaram pouco, no sentido de compreender-se que essa formação é parte integrante do desenvolvimento profissional docente. Autores como Cunha (2006; 2007; 2009); Dias (2009; 2010); Leitinho (2009; 2010); Pimenta e Anastasiou (2014); Veiga (2009; 2010), dentre outros pesquisadores sobre este

⁶ Participam desse programa as IES particulares que mantenham Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* recomendados pela CAPES com nota igual ou superior a 3 (três).

tema, nos ajudaram a compreender e refletir sobre a evolução do processo de formação do professor para a docência na Educação Superior.

Alguns grupos de pesquisadores percorreram o Brasil participando de eventos no sentido de avançarem na consolidação de uma identidade de parâmetros para a formação pedagógica do professor para a docência na Educação Superior, de forma a reforçar os caminhos para a construção de uma política institucionalizada para a referida formação, buscando-se a profissionalização do professor.

Segundo Dias (2009, p. 12), a profissionalização para a docência na Educação Superior,

[...] intensificou-se consideravelmente nesta última década, estando bem mais presente nas preocupações de pesquisadores, formadores de formadores e instituições, nacionais e internacionais, ao se considerar a existência de grande parcela de professores do ensino superior que apresentam o que se poderia chamar de despreparo para a docência.

A autora afirma que é necessário e urgente repensar os processos pedagógicos existentes que devem ser caracterizados como políticas “[...] condizentes com a realidade atual – aspectos intrinsecamente articulados com visão de mundo e com concepções acerca do indivíduo, sociedade e educação” (DIAS, 2009, p. 13).

Conclusivamente, afirmamos que nos cenários apresentados identificamos conexões entre os programas de formação docente dos três países que, embora dimensionados e implementados de forma diferenciadas em suas regulamentações, contemplam como eixo comum as teorias e procedimentos de construção de Programas, Projetos ou ações isoladas de formação.

2.3.1 Aspectos Legais da Formação Pedagógica Docente no Brasil

Os fundamentos legais sobre o processo de formação docente da Educação Superior no Brasil não caminharam na mesma velocidade exponencial que a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES). Estão diretamente integrados, porém com maior prevalência aos aspectos avaliativos, quantitativos e de controle com pouca ou quase nenhuma representatividade à formação para a docência para a Educação Superior.

Identificamos que existe uma intercessão nos marcos regulatórios, entretanto, com maior ênfase na regulamentação dos aspectos avaliativos dos docentes na Educação Superior, como forma de garantir a qualidade do ensino. Compreendemos que esse processo é

necessário, como também que a qualidade do ensino tem como alicerce estrutural da qualidade docente a formação para a docência na Educação Superior, além de considerar os aspectos de infraestrutura.

Afirmamos que a formação de professores para docência na Educação Superior está prescrita em instrumentos regulatórios, a exemplo da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (nº 9.394/96), que explicita que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Pode-se observar que a Lei não está bem definida, o que contribui para que cada instituição estabeleça a formação que considere mais adequada.

Identificamos alguns programas definidos nas Instituições Federais (IFE) existentes mesmo antes da referida lei, dentre eles o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP), criado na década de 1990 constituído em duas fases: “Preparação Pedagógica” e “Estágio Supervisionado”; é Opcional. Segundo Assunção (2015), foi adotado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sistematizando a preparação pedagógica e o estágio supervisionado como obrigatórios no Brasil para os alunos beneficiados com a *Bolsa de Demanda Social* - regulamentada pela Portaria nº 76, de 14 de Abril de 2010, Artigo 18, Estágio de Docência, citado anteriormente.

Observamos então mais uma decisão do Estado para a formação docente para a Educação Superior, mas de forma restrita, uma vez que é incomparável a diminuta quantidade de alunos com a *Bolsa de Demanda Social* em relação aos não bolsistas dos referidos programas *stricto sensu*.

Identificamos que no Brasil a legislação para a Formação do professor da Educação Superior ainda não foi estruturada adequadamente pelo Estado. Entretanto, embora ainda não seja constituída como uma política, destacamos que nos processos avaliativos das IES pelo INEP para autorização e renovação de credenciamento, autorizações e reconhecimentos de cursos, transformação da organização acadêmica (presencial), há sinalizações referentes à necessidade de programas de formação docente.

Ressaltamos ainda que o processo de avaliação das IES, tanto externo como interno, é coordenado pelo SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; é organizado por três componentes: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, não havendo avaliação da formação pedagógica docente.

Dessa forma, por ausência de uma legislação normativa e pelas leis que regem a Educação Superior no Brasil as IES, para implantar seus programas de formação docente específicos, passaram a compreender sua importância como estratégia de qualidade para os indicadores avaliativos do INEP, do ensino e da aprendizagem.

2.4 Os cursos de Administração no Brasil

Historicamente, reporta-se à Igreja Católica Romana e às organizações militares como instituições importantes na história da Administração. A primeira por ser considerada a mais eficiente organização formal da civilização ocidental. A segunda, pela evolução desde os denominados cavaleiros medievais e exércitos mercenários nos séculos XVII e XVIII até a estrutura organizacional das forças militares nacionais (CFA⁷, 2014).

A revisão da literatura nacional e internacional em relação ao ensino de administração revela a influência norte-americana em relação ao ensino de administração no Brasil alinhada à influência do capitalismo na definição da profissão (OLIVEIRA et al., 2015).

Os primeiros cursos de Administração se iniciaram no final do século XIX, nos Estados Unidos (EUA), em 1881, na *Wharton School* da Universidade da Pensilvânia, em Filadélfia, considerada a mais antiga escola de Administração. A criação da *Harvard Business School*, da Universidade de Harvard, em 1908, focada em Administração de Empresas foi outro marco importante. É considerada uma das principais escolas de pós-graduação em Administração do mundo (CFA, 2004).

A partir do século XX, com influência da administração científica desenvolvida por Frederico Taylor - a organização eficiente do trabalho nas empresas e com implantação da linha de produção em série, conhecida como fordismo, de Henry Ford, surge outro marco para a ciência da Administração nos EUA. Dois anos depois, 1916, Jules Henri Fayol publica em Paris o livro *Administration Industrielle Générale*, que serviu de base para a Teoria Clássica da Administração (CFA, 2004). Na década de 1920, registra-se um crescimento inicial dos cursos da área de gestão.

Na década de 1940, com a criação da *Academy of Management* o trabalho da ciência da Administração foi iniciado, com suporte financeiro para o ensino e a pesquisa de duas fundações: a *Ford Foundation* e *Carnegie Foundation* que tinham como objetivo os

⁷ Conselho Federal de Administração. Site: www.cfa.org.br.

estudos gerenciais que tivessem evidências acadêmicas e científicas. Registra-se que a Administração foi fortalecida nos EUA com os resultados desses investimentos (OLIVEIRA et al., 2015 apud GOODRICK, 2000).

No Brasil foi fundada em 1941, a primeira Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN), pelo padre jesuíta Roberto Sabóia de Medeiros. Teve como referência o modelo da *Graduate School of Business Administration* da Universidade de Harvard. Inicialmente, o curso era de dois anos, com mais um ano de especialização, aberto a alunos possuidores ou não do certificado de conclusão do curso secundário.

Já no Governo de Getúlio Vargas, em 1944, foi criada a Fundação Getúlio Vargas (FGV) com o objetivo de empreender estudos e pesquisas no campo da administração pública e privada e promover a formação de pessoal para o exercício das atividades nas referidas organizações. Em 1946 foi criada, no Brasil, a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FCEA) da Universidade de São Paulo (USP) e, em 1952, no Rio de Janeiro, a Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (EBAP/FGV) como a primeira escola de administração pública do Brasil e da América Latina.

Pode-se afirmar que a evolução do curso de administração está diretamente relacionada ao crescimento econômico no país nas décadas de 1960 e 1970, surgiu o “Milagre Brasileiro”. Com o fortalecimento do setor industrial, surgiu uma nova demanda – a de profissionais qualificados para atuarem nas organizações que se desenvolviam no Brasil, com novos postos de trabalho para os administradores. A profissão de administrador foi regulamentada em 09 de setembro de 1966 pela Lei nº 4.769, sendo o ensino da profissão regulamentado pelo Parecer nº 307/66 de 8 de julho de 1966 (OLIVEIRA et al., 2015).

Segundo o autor referenciado, a estruturação do ensino em Administração ocorreu em três fases: *Primeira fase*, regulamentação do curso com a definição de um currículo mínimo até o ano de 1993. *Segunda fase*, de 1993 ao final dos anos de 1990 com a reestruturação curricular, propondo uma formação mais generalista, e a *terceira fase* com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em 13 de julho de 2005, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a qual tem por objetivo a construção de projetos pedagógicos flexíveis e alinhados com as necessidades regionais, surgindo uma preocupação maior com o ensino no curso de administração.

Uma especificidade do curso de administração é a sua forte interação com o mundo dos negócios. “As escolas de administração nasceram para formar mão de obra especializada para empresas comerciais e públicas” (MOROTTI, 2010, p. 55). Assim os ingressantes no curso de administração buscam adquirir conhecimentos e desenvolver

competências e habilidades alinhadas à inovação da tecnologia, da produção e da gestão nessas empresas. Consequentemente, isso implica diretamente que os professores também necessitam de atualização e alinhamento com esse contexto. Dessa forma, a formação do professor por meio de programa institucional nas IES torna-se necessária.

Na próxima subseção, discutiremos o ensino no curso de administração, considerando a expansão da Educação Superior no Brasil e no referido curso.

2.4.1 O Ensino no curso de Administração

Reportando-nos aos cursos de bacharelados, registra-se que a evolução de matrícula na Educação Superior no período 2011-2015, cresceu 2,46% com uma participação de 75,43% nas matrículas, enquanto os cursos de licenciatura bem como os tecnológicos participam com 14,27% e 9,4%, respectivamente (INEP, 2015).

Nesse cenário, destacamos alguns dados considerados relevantes para o curso de Administração, bacharelado no Brasil, evidenciados no censo educacional do INEP (2015):

- a) O curso de Administração, bacharelado, é o segundo maior curso de graduação do Brasil com total de 623.373 alunos matriculados, sendo que 86,4% estão nas IES privadas. No censo anterior era o maior curso de graduação no Brasil;
- b) Total de cursos ofertados: 2.021 cursos sendo 85% em IES privadas;
- c) Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos de administração totalizam 1.664 (61,6%); no Nordeste são 258 (15,50%) e no Ceará 45 (2,70%) referente ao total de IES.

No Brasil, o enorme crescimento da demanda pela profissionalização em nível superior propôs um repensar desta formação, como ressalta Morosini (2001), alertando para reflexões pertinentes à própria epistemologia da educação discutida à época:

Não podemos esquecer que os desafios [...] terão suas questões agravadas, pois a sociedade da informação desloca o eixo do sucesso da posse do bem para a posse do conhecimento, e isto implica capacitação continuada dos recursos humanos. A duplicação das matrículas no ensino superior é projetada para 2004, e o consequente crescimento acelerado no número de professores universitários far-se-á necessário (MOROSINI, 2001, p. 32).

Nesse contexto, as Instituições de Educação Superior - IES foram alvos de questionamentos, sobre a própria identidade profissional dos seus docentes,

fundamentalmente, através da reflexão sobre os saberes que utilizam na prática, seus significados na história da sua formação e sua significação diante dos profissionais que serão por eles formados.

Esses questionamentos inserem-se nas nossas reflexões sobre o processo formativo dos professores do curso de Administração para a docência na Educação Superior. Identifica-se que a Resolução/MEC nº 4/2005, que instituiu as Diretrizes Curriculares do Curso de Administração, estabeleceu que a estrutura do Projeto Pedagógico pudesse contemplar as especificidades técnicas do administrador, o perfil do formando, as competências e habilidades e definiram, no seu texto no artigo 5º e incisos, quais devem ser trabalhadas na relação docente e discente. Alguns dos seus artigos devem ser citados:

Art. 5º Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando (BRASIL, 2005).

Essas Diretrizes Curriculares nos levam a refletir sobre os desafios que os professores enfrentam no exercício na docência nos cursos de Administração por não terem uma formação pedagógica em Programas de Formação para a docência na Educação Superior. Os campos de formação específica do egresso do curso requerem competências docentes do saber profissional de administrador, mas também de metodologias pedagógicas, para transmissão dos conteúdos e atitudes de relacionamento com o aluno.

Paula e Rodrigues (2006, p. 12) ressaltam que é “importante atentar para os conteúdos e métodos geralmente utilizados no contexto do ensino em Administração” [...] “merece ser explorado é a fonte dos conteúdos”. Observam os autores que existe uma predominância da produção de origem norte-americana entre os títulos recomendados aos

estudantes brasileiros, e que devem ser repensadas, visto que existe diferenciação entre os dois contextos.

Questionam, ainda, se os conteúdos estão sendo corretamente utilizados no ensino de Administração, ao tempo em que afirmam que é possível mudar a atitude pedagógica do docente levando o aluno a se posicionar sobre o conhecimento por meio de uma postura mais reflexiva. Sugerem que seja trabalhada na formação do professor a pedagogia crítica. Entretanto, afirmam que:

A introdução da pedagogia crítica exige dos professores além de uma consciência entre os conteúdos e os métodos pedagógicos, uma firme disposição para assumir a responsabilidade pelos processos desencadeados no comportamento e na visão do mundo dos alunos (PAULA; RODRIGUES, 2006, p. 20).

É necessário que o docente tenha a clara consciência de estar trabalhando com a abordagem crítica no contexto educacional pedagogicamente tradicional e generalista, complementam os autores.

A epistemologia pedagógica em referência consiste em ensinar aos alunos a “pensar criticamente, ir além das interpretações literárias e dos modos fragmentados de raciocínio. Aprender não apenas a compreender, mas ter acima de tudo a capacidade e competência de problematizar dialeticamente a teoria e a práxis educacional” (TESSER, 1995, p. 97).

Explicita o autor que a realidade educacional somente será transformada à medida que os alunos busquem aprender uma epistemologia que lhes permita adquirir elementos de diferentes áreas do conhecimento e desenvolver novos tipos de questionamentos e de formulação de problemas. Assim, a educação poderá tornar-se integradora, sistemicamente, criando e recriando o conhecimento de forma participativa. “Pedagogicamente a educação é um processo aberto, permanente, que abarca a existencialidade do homem [...] A ação de questionar e problematizar é a essência do processo pedagógico” (TESSER, 1995, p. 97).

Alguns questionamentos relacionados à epistemologia pedagógica são citados pelo autor referenciado, a exemplo: Educar para que? Educar para quem? Como educar? Para que serve o espaço da sala de aula? Quais são os problemas que professor e aluno enfrentam em sala de aula? Que paradigma norteia a ação pedagógica hoje?

Nesse contexto, entendemos ser um grande desafio para as IES exercitar uma auto-avaliação sistematicamente, quanto aos seus paradigmas pedagógicos e demais concepções adotadas sobre os objetivos e processos de formar e educar profissionais, a

estrutura dos projetos pedagógicos, bem como a formação pedagógica dos seus docentes integrada a essas reflexões com ênfase na abordagem crítica.

Segundo Paula e Rodrigues (2006), no curso de Administração são poucos os registros de ensino alinhados com a epistemologia crítica tanto em relação aos projetos pedagógicos (currículos) e programas de disciplinas quanto ao posicionamento mais crítico do aluno em relação ao curso. Entretanto, destacam que, a partir da década de 1960, autores brasileiros, a exemplo de Alberto Guerreiro Ramos, Maurício Tragtenberg e Fernando Prestes Motta, evidenciam em seus estudos um alinhamento com a abordagem crítica, ressaltando preocupações na condução do ensino em gestão com os métodos tradicionais (não aprofundamento na compreensão dos fatos). Discutem métodos de inovação do ensino em gestão no curso de administração, evidenciando como prioritário o desenvolvimento da visão crítica e do raciocínio analítico entre os estudantes.

Sinteticamente, os principais problemas abordados pelos três autores no ensino da gestão no curso de Administração, também encontramos em Chia (2000), citados por Paula e Rodrigues (2006, p. 14) consistem em:

- O ensino da gestão está sofrendo forte processo de “mercadorização”;
- Os conteúdos e métodos de ensino usados em gestão estão se tornando cada vez menos efetivo;
- As concepções e visões tradicionais de gestão estão se tornando cada vez menos aceitáveis, pois costumam reduzir excessivamente a complexidade dos fenômenos examinados;
- A tendência à instrumentalidade do conhecimento é cada vez mais acentuada, com o uso de receitas prontas que levam os estudantes aprenderem a reprodução de técnicas em vez da realização de diagnósticos;
- Os estudantes estão sendo considerados meros expectadores do processo de ensino e quase não há incentivo à autonomia e ao autodidatismo.

Observamos que a discussão dos autores referenciados está centrada na perspectiva da pedagogia crítica como alternativa de renovações do ensino da gestão de forma integrada – os conteúdos, os métodos pedagógicos, a relação teoria e prática. E que os resultados esperados consistem no desenvolvimento da visão crítica e do raciocínio analítico dos estudantes de administração.

Relevantes discussões são reforçadas por Deus et al.(2016) que evidenciou em seus estudos que a prática do professor do curso superior de administração no Brasil é conduzida em direção à lógica preconizada pelo mercado e pelas empresas.

Nesse contexto, retomamos a discussão da importância dos programas de formação docente nas IES como forma de sistematizar os processos de desenvolvimento

profissional de docente, pois como promover a renovação do ensino em gestão na perspectiva crítica se não houver decisões e posicionamentos das IES, no mínimo em dois aspectos: primeiro - definição institucional referente aos aspectos pedagógicos, metodológicos e resultados esperados para o perfil do egresso; segundo – desenvolver e sistematizar um programa de formação de professores fundamentado no posicionamento pedagógico institucional adotado.

Nesse sentido, dando prosseguimento à pesquisa, convidamos-lhes a compartilhar conosco a próxima seção, o Estado da Questão (EQ) sobre nosso objeto de estudo de forma ampla e de forma específica na área de administração, onde apresentaremos pesquisas, experiências e discussões sobre programas de formação docente em IES.

3 O ESTADO DA QUESTÃO (EQ): LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO

Para atender ao desafio de mapear e analisar as produções científicas no campo do nosso objeto de estudo, identificamos aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados por pesquisadores e estudiosos da temática. Silveira e Nóbrega-Therrien (2011, p. 220), afirmam que “o Estado da Questão possibilita ao pesquisador conhecer o panorama de pesquisas e estudos na sua área de interesse, o que ocorre mediante criterioso levantamento bibliográfico realizado em diferentes instrumentos de busca”.

O Estado da Questão objetiva auxiliar o pesquisador na redefinição dos objetivos, no planejamento dos aspectos teóricos e metodológicos, na identificação das categorias teóricas, nas discussões e análises dos dados e conclusões (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010 apud SILVEIRA; NÓBREGA-THERRIEN, 2011, p. 220).

Realizamos o mapeamento, em bases de dados diversas, identificando artigos publicados em plataformas nacionais e internacionais, evidenciando a área específica da administração, tais como:

- Periódicos indexados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conceitos *Qualis* (A-1), na base de dados *Scielo*;
- Teses e dissertações pesquisadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD/IBICT (Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia) (bdttd.ibict.br);
- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (Anais das reuniões) e da Associação Nacional sobre Formação de Professores ANGRAD - trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (eixo temático referente à formação docente).
- Plataforma ERIC – *Education Resources Information Center* (<https://www.eric.ed.gov>).

Para melhor compreensão do mapeamento utilizamos as seguintes palavras-chave: formação docente, formação pedagógica docente e Educação Superior, professor bacharel, formação do docente do curso de Administração. O objetivo foi identificar os estudos mais

recentes dos últimos cinco anos, em face de grande quantidade das produções nacionais e internacionais sobre a temática de nossa investigação.

Para a seleção das produções optamos inicialmente pelos títulos e palavras-chave, seguidos do resumo; após a leitura, observamos que os estudos relacionados ao descritor *formação pedagógica* estavam correlacionados aos de formação docente e bem como a do *professor bacharel* à formação docente e Educação Superior. Identificamos uma interseção de estudos que são comuns a todos os descritores.

Portanto, ao selecionarmos as produções, optamos em alocarmos em três categorias, abrangendo todos os descritores como estratégia para a seleção das produções que mais se aproximaram da temática em estudo: ***Formação docente*** são todas as produções que tratam do tema; ***formação docente e Educação Superior***, referentes a pesquisas sobre o tema em diversos cursos; ***formação do docente e curso de administração***, por ser eminentemente relacionado ao nosso estudo (Ver tabela 1).

Dessa forma, consolidamos o presente EQ em subitens, correlacionado a cada base de dados pesquisada, como forma de preservarmos a riqueza das informações contidas por natureza de produção que serão apresentados em dois tópicos: primeiro - quadro geral de todas as produções identificadas no período (2012-2016) por categorias e base de dados; segundo - quadros específicos a cada base de dados pesquisada por categoria e ano de publicação, subdivididos em cinco tópicos específicos com informações mais detalhadas de cada produção selecionada.

A apresentação dos resultados do EQ está consolidada por dados quantitativos e qualitativos, segundo as bases de dados e categorias pesquisadas.

Podemos dizer que foram percorridos vários caminhos de enorme relevância para a consolidação do EQ e, em cada base de dados, identificamos pesquisas que evidenciaram discussões sobre uma política de formação docente para a Educação Superior que trazem como contribuições para o desenvolvimento de ações nas Instituições de Ensino Superior (IES) para qualificação dos seus professores.

A quantidade encontrada de produções na categoria formação docente somaram 865 e dessas, 49 produções tratam da formação docente na Educação Superior, das quais selecionamos as que mais se aproximam do objeto específico do nosso objeto de estudo, totalizando sete produções.

Tabela 01– Estudos publicados em bases de dados e sites *online* (2012 a 2016).

| BASES DE DADOS \SITES ONLINE | CATEGORIAS | | |
|------------------------------|------------------|--------------------------------------|---|
| | Formação Docente | Formação Docente e Educação Superior | Formação Docente e curso de Administração |
| ANPED | 76 | 12 | 0 |
| ENANGRAD | 78 | 9 | 3 |
| BDTD\IBICT | 487 | 9 | 4 |
| CAPES. Periódicos indexados | 36 | 5 | 0 |
| ERIC | 188 | 14 | 0 |
| TOTAL | 865 | 49 | 07 |

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2017.

Desses selecionados, realizamos uma leitura dinâmica, ou melhor, referenciando Bardin (1977), uma leitura flutuante de todos os títulos e das palavras-chave, inicialmente. E no segundo momento fez-se a leitura dos resumos, visto a selecionar os artigos que estavam diretamente relacionados com a temática, objeto da pesquisa.

Observamos que o estudo específico da formação dos docentes no curso de administração ainda é pouco investigado, pois das cinco bases pesquisadas (no período 2012-2016), somente abordam essa temática: os eventos científicos da ANGRAD\ENANGRAD com três produções de artigos e; a biblioteca de BDTD\IBICT com quatro produções, sendo uma tese e três dissertações, o que finalizou sete publicações.

A seguir apresentaremos os tópicos específicos referentes a cada base de dados pesquisada.

3.1 Estudos publicados em anais de eventos da ANPED e ANGRAD\ENANGRAD

Descrevemos nesse tópico dados quantitativos (tabela 2), e o desdobramento em dois quadros (1 e 2), denominados “Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados nas reuniões anuais da ANPED e ANGRAD\ENANGRAD”, respectivamente. Em cada quadro síntese, apresentamos os artigos com referências básicas ao mesmo tempo em que traçamos comentários sobre os objetivos e resultados das pesquisas realizadas.

Tabela 02 - Anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional sobre Formação de Professores (ANGRAD), no período 2012 a 2016 – Grupo de trabalho formação docente.

| Períodos Publicações | CATEGORIAS | | | | | |
|-------------------------|------------------|-----------|--------------------------------------|-----------|---|-----------|
| | Formação Docente | | Formação Docente e Educação Superior | | Formação Docente e curso de Administração | |
| | ANPED | ENANGRAD | ANPED | ENANGRAD | ANPED | ENANGRAD |
| 2012 | 22 | 20 | 03 | 04 | 0 | 01 |
| 2013 | 18 | 20 | 02 | 02 | 0 | 01 |
| 2014 | * | | * | | - | ** |
| 2015 | 36 | 19 | 07 | 02 | 0 | - |
| 2016 | * | 19 | * | 04 | * | 01 |
| TOTAL | 76 | 78 | 12 | 12 | 0 | 03 |

*Não houve a reunião Nacional ANPEd. ** Não há registro ANGRAD\ENANGRAD

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2017.

Observamos que os temas das pesquisas publicadas pelas Associações ANPEd e ANGRAD\ENANGRAD, no que se referem às categorias formação docente e formação docente para a Educação Superior, no período (2012-2016), encontram-se em termos quantitativos totais equiparados, havendo crescimento pela primeira, mantendo-se estável a segunda. Entretanto, em relação à formação docente do curso de administração, apesar de estável, o quantitativo dos referidos estudos pela ANGRAD\ENANGRAD não passa de uma publicação - e na ANPEd não foi identificada nenhuma no período.

Quadro 01 - Síntese do mapeamento anual da ANPEd Formação Docente para Educação Superior (2012-2016).

| Nº | AUTORES | ANO | LOCAL | TEMÁTICA | OBJETIVOS |
|----|--|------|-------|---|---|
| 01 | NUNES, Terezinha de Souza Ferraz | 2012 | PE | A constituição da docência nos cursos superiores de tecnologia: implicações do discurso pedagógico oficial. | Debater alguns resultados decorrentes de pesquisa realizada com professores(as) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de caráter privado. |
| 02 | ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de | 2012 | PE | Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. | Apresentar processos formativos na universidade que possibilitam a construção de aprender a ensinar, identificar noções de identidade e profissionalidade docente no contexto da formação de professores na universidade. |
| 03 | CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno | 2012 | MG | Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. | Discutir a docência no ensino superior e sua consequente necessidade de formação pedagógica. |
| 04 | AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. | 2015 | PE | Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. | Analisar o processo de reconfiguração da formação continuada na Educação Superior enfatizando a docência universitária. |

Quadro 01 - Síntese do mapeamento anual da ANPED Formação Docente para Educação Superior (2012-2016)

(continua)

| Nº | AUTORES | ANO | LOCAL | TEMÁTICA | OBJETIVOS |
|----|--|------|-------|--|---|
| 05 | SCHNETZLE, Roseli P.; CRUZ, Maria Nazaré da; MARTINS, Carneiro | 2015 | RS | Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. | Identificar marcas e tensões do desenvolvimento profissional de seis professores universitários, doutorandos em um programa de pós-graduação em educação, por meio de análise de seus depoimentos à questão, proposta na disciplina Necessidades Formativas de Professores. |
| 06 | ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de | 2015 | SP | Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino. | Compreender de que modo o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) contribui com o processo formativo de futuros professores universitários. |
| 07 | REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo | 2015 | SC | Aproximações entre epistemologia e hermenêutica: reflexões acerca do trabalho docente na formação de professores. | Promover uma reflexão acerca de possíveis aproximações entre epistemologia e hermenêutica, que possam contribuir com o trabalho docente no processo de formação de professores. |

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2017

Nunes (2012) realizou pesquisa em uma IES privada intitulada “A constituição da docência nos cursos superiores de tecnologia: implicações do discurso pedagógico oficial”. A ênfase da pesquisa consistiu no debate com professores sobre o discurso oficial estabelecido a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais em relação aos cursos de tecnologias e bacharelados, destacando as diferentes dimensões da tecnologia e da ciência nos respectivos cursos. Os resultados apontam para um discurso pedagógico oficial o qual a autora denomina de “uma força simbólica que é inerente ao Estado e que, portanto, lhe dá sustentação” (NUNES, 2012, p. 11). Para ela, as IES devem estar situadas “no campo institucional pedagógico” e a formação continuada de professores deve acontecer a partir de uma visão crítica referente à “base comum” nacional de formação, ou seja, em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Rocha e Aguiar (2012) estudaram os processos formativos dos docentes na universidade que possibilitam a construção de aprender a ensinar, da identidade e da profissionalidade docente no referido contexto. Os resultados revelam que os docentes, apesar de não terem formação específica, constroem aulas que promovem aprendizagens e que os

processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência. Entretanto, ressaltam o reconhecimento da necessidade de formação contínua docente que possibilite o distanciamento dos modelos reproduzidos dos seus professores e proporcione ressignificação de suas práticas.

Estudos realizados em diversas regiões brasileiras (2006 a 2010), revelam a pouca importância direcionada à formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e que os conhecimentos específicos da docência são considerados desnecessários, dando-se ênfase aos saberes da experiência discente; a formação para a docência ainda acontece de forma tácita e artesanal (CAMPOS, 2012).

Podemos constatar que “A formação pedagógica é preterida e é um hiato na formação e na profissionalização do professor do ensino superior. Indicam a *fragilidade* na construção e constituição da identidade docente no ensino superior” (CAMPOS, 2012, p. 12-13).

Aguiar (2015, p. 01), evidencia em seus estudos, que a “identidade profissional do professor se constrói sobre os saberes profissionais e sobre as atribuições de ordem ética. Recebe influências do contexto sociopolítico, cultura do grupo de pertença profissional”.

O autor ratifica a importância dos suportes das IES, necessários para o desenvolvimento profissional do docente universitário. Enfatiza que é no espaço institucional que o docente constrói seus laços nas três dimensões: instituição, estudantes e profissional.

Já Schnetzler, Cruz e Martins (2015) analisam três eixos referentes ao desenvolvimento profissional docente na Educação Superior, quais sejam: formação inicial, a iniciação universitária e movimentos de mudança docente, com a procura pela pós-graduação em educação. Busca identificar os sentidos e os significados elaborados pelos sujeitos. Os resultados evidenciam que a formação inicial tem uma forte tradição acadêmica em várias áreas do conhecimento; tensões e solidão profissional no processo da iniciação docente universitária; buscas por programas de pós-graduação em educação que são impostas para o exercício da docência, no caso a titulação.

Observamos que essa solidão docente registrada na formação inicial está diretamente relacionada à ausência de programas de formação que norteiem os profissionais que desejam ser docentes na Educação Superior. Percebemos como se fosse “tenho que lutar sozinho, encontrar um caminho”.

Assunção (2015) objetiva compreender como o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP) contribui com o processo formativo de futuros professores universitários. Esse programa tem como objetivo aperfeiçoar a formação

pedagógica dos alunos de mestrado ou doutorado da Pós-Graduação da USP. É um programa opcional, constituído de duas etapas: “Preparação Pedagógica” e “Estágio Supervisionado”. Adotado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), teve como grande contribuição a sistematização da obrigatoriedade de realização do Estágio Docência aos alunos de mestrado e doutorado de todo o país que recebam a *Bolsa de Demanda Social*. Os resultados da pesquisa apontam que:

[...] o estágio supervisionado pouco avança para além dos velhos modelos dos estágios de docência desde as antigas ‘escolas de normalistas’ pautadas no reprodutivismo de práticas. [...] as aprendizagens levadas para a docência [...] configuram-se como repetição do que foi realizado por outros. [...] os estagiários entrevistados descrevem as práticas pedagógicas dos professores-supervisores afirmando que reproduzem as mesmas no exercício do magistério. [...] embora os estagiários afirmem a necessidade de obrigatoriedade da formação pedagógica (ASSUNÇÃO, 2015, p. 18).

Sinaliza também que as práticas são estimuladoras de transformações, mas considera que a ausência da teoria limita os estagiários à reprodução.

Observamos nesse estudo que o fato da obrigatoriedade relatada pelos estagiários possa ser um ponto a ser realmente definido, mas por si só não será suficiente para a formação docente, se não houver uma reestruturação da base do programa.

Rezer e Fensterseifer (2015) realizaram estudos sobre o processo de formação de professores na Educação Superior, visando reflexões sobre as possíveis aproximações entre epistemologia e hermenêutica que possam contribuir nesse processo. A pesquisa foi realizada em duas fases: inicialmente criaram sentidos para pensarem aproximações epistemológicas como atitude filosófica problematizadora do trabalho docente no processo de formação de professores; seguida de apresentação de elementos de aproximação entre epistemologia e hermenêutica, tomando-as como referência para o trabalho docente na formação de professores a atitude epistemológica, articulada a uma orientação.

Os resultados evidenciam que a metodologia hermenêutica possibilitaria uma inflexão axiológica, teleológica e epistemológica nas diferentes dimensões do trabalho docente no processo de formação de professores.

Esses pesquisadores trouxeram uma grande contribuição para o processo de formação docente da Educação Superior no Brasil, os denominados bacharéis, evidenciando várias alternativas de metodologias pedagógicas, mas também nos traduz e confirma a necessidade de implantação do plano diretor (diretrizes), desse processo por meio dos órgãos que regulam a Educação Superior no país, visto a complexidade e necessidades de uma

formação continuada. Traduz-nos também uma diversidade de prováveis programas de formação docente em IES de forma isolados sob a visão de cada gestor, ficando assim a diversidade sem identificação de unidades que possam ser direcionadas para uma formação pedagógica mais consolidada.

Apresentamos a seguir o mapeamento realizado em artigos publicados nas reuniões da ANGRAD\ENANGRAD.

Quadro 02 - Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados nas reuniões anuais da ANGRAD\ENANGRAD*, categorias *professor da Educação Superior* e *Formação Docente do curso de administração* (2012-2016).

| Nº | AUTORES | ANO | LOCAL | TEMÁTICA | OBJETIVOS |
|----|--|------|---------------|--|--|
| 01 | MAGALHÃES, Ávilo Roberto de; ALBUQUERQUE, Rosa Almeida Freitas | 2012 | RS | Métodos de ensino adequados para o ensino da geração Z - uma visão dos discentes: um estudo realizado no curso de graduação em administração de uma universidade federal. Ver além da lousa. | Buscar a opinião dos discentes de qual é o método mais adequado para o aprendizado. |
| 02 | DOMINGUES, Maria José Carvalho Souza; NEUMANN, Mariana | 2012 | RS | O saber e o "saber fazer" necessários à atividade docente no ensino superior: a contribuição do estágio docente para formação de professores. | Identificar os saberes adquiridos durante o estagio docência de mestrandos do curso de Administração e Ciências Contábeis. |
| 03 | ALMINO, Henrique; MATIAS, Francisco Ana Paula; RODRIGUES, Thiago Meneghel; SILVEIRA, Ricardo Boeing da | 2013 | SC | Ações decorrentes das reflexões produzidas pelo NDE no processo de capacitação docente em um curso de graduação em administração. | Abordar as principais ações decorrentes das reflexões do NDE em um determinado curso de graduação em Administração. |
| 04 | VIEIRA, Lucas Rocha; FERREIRA, Júlia Freire; SALES, Kelsen Alves; CAMPOS, Anna Carolina de Souza | 2015 | FOZ IGUAÇU | Para além da lousa e do giz: avaliação discente dos recursos didáticos utilizados no ensino de administração. | O objetivo foi identificar como os estudantes do curso de administração de uma IFES avaliam os recursos didáticos que podem ser utilizados no curso. |
| 05 | KRAMMES, Adriana Delbrücke; SCHLESENER, Fábio Fernando | 2016 | SP | Ensino superior em administração no Brasil: ética e organização da prática. | Aborda os desafios para o professor em relação ao contexto pedagógico e institucional. Argumenta que a organização da prática do ensino superior em Administração no Brasil. |

Quadro 02 - Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados nas reuniões anuais da ANGRAD\ENANGRAD*, categorias *professor da Educação Superior* e *Formação Docente do curso de administração* (2012-2016).

(continua)

| Nº | AUTORES | ANO | LOCAL | TEMÁTICA | OBJETIVOS |
|----|---|------|-------|---|--|
| 06 | DEUS, Valenna Cássia de; MATTOS, Carlos André Corrêa de; VIDAL, Josep Pont; ABUD, Glenda Maria Braga | 2016 | SP | As competências docentes na perspectiva da geração Y: uma investigação entre estudantes do bacharelado em administração. | Analisar as competências docentes na perspectiva dos estudantes do bacharelado em administração da Geração Y e, com isso, identificar as características dos bons professores. |
| 07 | LUFT, Sibila; SALDANHA, Eduardo Fank | 2016 | RS | A influência da formação pedagógica e da formação técnico-científica na qualidade do ensino de administração: ênfase na prática docente da uricâmpus de Santiago. | Compreender a formação pedagógica e sua influência na prática docente no curso de administração. |

Fonte: Organizado pela pesquisadora, conforme dados ANGRAD\ENANGRAD, 2017.

Albuquerque e Magalhães (2012), ao analisarem quais os métodos considerados melhores para ensino e aprendizagem na opinião da geração Z do curso de administração, traz-nos indicadores importantes para os processos de formação docente para a Educação Superior, visto que pesquisou métodos e ferramentas que auxiliam na aprendizagem. Em relação aos métodos, as maiores prevalências consistem em: discussões em classe (58,6%), resolução de exercícios (51,7%), excursões e visitas (44,8%), jogos de empresas (41,4%), aula expositiva (37,9%), estudo de caso (31%). Aulas práticas e estudo dirigido apresentaram as menores prevalências (6,9%). Quanto às ferramentas que auxiliam na aprendizagem foram identificadas: vídeos (93,1%), aulas no data show (55,2%), conteúdo na lousa (57,7%), pesquisas na *internet* (48,3%), palestras (31,0%); com menores prevalências encontraram: exercícios práticos e aulas (6,9%), debates (3,4%).

Processo de avaliação semelhante foi realizado nos estudos de Vieira et al. (2015), com o objetivo de identificar como os estudantes do curso de Administração avaliam os recursos didáticos, que embora não tenha sido direcionado a uma geração específica, a exemplo de Magalhães e Albuquerque (2012), alguns resultados foram semelhantes, com maiores prevalências: jogos de empresa (52%); aula expositiva (24%). Outros resultados foram inversamente proporcionais, a exemplo de estudo de caso (38%), debates (29%).

Destacamos que dinâmicas de grupo (55%), que teve maior prevalência entre todos os indicadores, não teve correspondência nos estudos de Magalhães e Albuquerque (2012) e que foram identificados como os de menor utilização pelos docentes em sala de aula.

Esses dados nos levam a refletir que esse processo ensino e aprendizagem repassa pela formação e capacitação de professores da Educação Superior – como aplicar métodos e ferramentas eficazes se não há o conhecimento prévio, se não há espaços para troca de experiências, vivências e discussão de temas pedagógicos?

Assim, observamos que são dados relevantes a serem considerados em programas de formação docente, mas que o docente sempre deve observar o perfil discente (a diversidade de gerações) e competências do curso para adequar métodos e ferramentas, para que não ocorram divergências de preferências de métodos entre discentes e docentes.

Nesse contexto, esses resultados evidenciam que no processo de ensino e aprendizagem, para que se obtenham melhores resultados é relevante o emprego adequado dos recursos didáticos existentes, visando também à aceitação dos discentes aos referidos recursos (VIEIRA et al., 2015).

Neumann e Domingues (2012), realizaram pesquisa junto aos mestrandos dos cursos de administração e ciências contábeis visando verificar os saberes adquiridos por eles durante o estágio docente no curso. Identificaram que o referido estágio permite uma aproximação e desenvolvimento do conjunto de práticas requeridas para o exercício profissional e competências como qualidades, habilidades e atitudes relacionadas a esse saber. Entretanto, para que isso ocorra torna-se necessário que o professor orientador, permita a participação do mestrando no desenvolvimento das atividades.

Essa pesquisa nos revela dados importantíssimos: primeiro o fato de que já existe em cursos de mestrado a preocupação da formação pedagógica docente, onde existe o estágio docente. Segundo, que nesse estágio o aluno tem que atuar e não exercer somente a observação de campo. A pesquisa foi realizada na Universidade Regional de Blumenau (FURB), nos anos de 2010 e 2011.

Destacamos também que, apesar da nossa pesquisa não ter como objeto de estudo a formação docente em mestrados e doutorados, consideramos importante essa informação, bem como registrar que o doutorado em educação brasileira da Universidade Federal do Ceará passou a exigir o estágio docente a partir do ano de 2016.2. Esses dados nos revelam uma mobilização em ações acadêmicas em respostas ao que se tem muito discutido, o processo de formação docente na Educação Superior, entre eles os cursos *stricto sensu*.

A pesquisa de Deus et al. (2016), que teve como objetivo identificar as competências docentes mais valorizadas pelos estudantes de Administração, pertencentes à Geração Y, identificou quatro fatores, quais sejam: competências interpessoais, competências profissionais, competências técnicas de ensino e competências tecnológicas. Evidencia-se também que os estudantes destacaram como variáveis importantes para o processo de ensino e aprendizagem a capacidade docente de saber ensinar, ter domínio do conteúdo, estabelecer relação entre teoria e prática e despertar o interesse do aluno pelo conteúdo, além de características como ser claro nas explicações, preparar bem o material utilizado e vir preparado para as aulas.

Observamos que esses resultados contribuíram para além do objetivo da pesquisa, uma vez que revelam importantes indicadores que devem ser considerados no processo de formação docente do curso de administração pelos gestores institucionais e pelos próprios docentes na perspectiva de uma qualificação continuada, visando à formação do futuro formador e a formação de profissionais qualificados que atendam as necessidades das organizações e da sociedade.

Krammes e Schlesener (2016), questionam a lógica do mercado e da empresa no processo de formação de administradores, numa perspectiva diferenciada de Deus et al. (2016), pois argumenta que a prática do professor do curso superior de Administração no Brasil é conduzida em direção à lógica preconizada pelo mercado e pelas empresas. Propõe uma reflexão desse paradigma, enfatizando que o processo de ensino-aprendizagem em Administração deve ampliar o olhar para além dessa lógica a qual denomina de instrumental, visto que o ambiente acadêmico é o local disseminador do conhecimento corrente para toda a sociedade. Evidencia nesse processo a carência de formação de professores.

Saldanha e Luft (2016), com o objetivo de compreenderem a formação pedagógica e sua influência na prática docente no curso de administração, realizaram pesquisa na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Santiago/RS. Os resultados evidenciaram que o perfil dos professores do curso de Administração da URI encontra-se em desenvolvimento, entretanto, registra-se demandas de ampliação de conhecimento de metodologias do Ensino Superior adequadas para a formação acadêmica e profissional dos discentes.

A relevância dessa pesquisa consiste na confirmação de que a formação do bacharel em administração é insuficiente para o profissional tornar-se docente. “O conhecimento pedagógico precisa estar presente na formação de um professor, independente de sua área” (SALDANHA; LUFT, 2016, p. 14).

3.2 Plataforma BDTD\IBICT - Teses e Dissertações

Nessa base de dados encontramos o quantitativo de teses e dissertações relevantes, o qual nos deu outros caminhos para nossa caminhada da investigação. Inicialmente identificamos 1.479 produções referentes à Formação pedagógica docente. Então utilizamos os demais descritores formação pedagógica docente/Educação Superior/ formação docente curso de Administração, e fomos analisando e cruzando os dados objetivando identificar as produções que mais se aproximavam do nosso tema de estudo e obtivemos os seguintes resultados, conforme tabela 03:

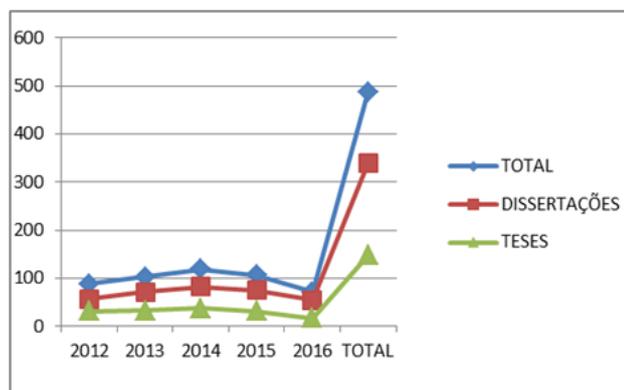
Tabela 03 - Teses e dissertações pesquisadas na plataforma IBICT\BDTD (2012-2016).

| Períodos | CATEGORIAS | | |
|--------------|------------------|--------------------------------------|--|
| | Formação docente | Formação docente e Educação Superior | Formação docente do curso de administração |
| 2012 | 88 | 05 | 03 |
| 2013 | 103 | 01 | 0 |
| 2014 | 119 | 02 | 01 |
| 2015 | 106 | - | - |
| 2016 | 71 | 02 | - |
| TOTAL | 487 | 09 | 04 |

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2017.

Observamos que a temática formação docente evidencia declínio a partir de 2014, (tabela 03), e que na referida formação dos docentes do curso de administração consta que não ocorreram publicações depois de referido ano.

Gráfico 01- Síntese quantitativa de teses e dissertações BDTD\ IBICT (2012-2016).



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2017.

Outro dado relevante é que as publicações têm concentração na região sudeste (quadro 3), e nenhuma na região Nordeste, o que evidencia a importância da presente pesquisa:

Quadro 03 - Síntese do mapeamento realizado em teses e dissertações publicados no portal da CAPES (IBICT\BDTD) sobre a temática de investigação, no período 2012-2016.

| Autores | Ano | Local | Temática | Objetivos. |
|--------------------------------------|------------|--------------|---|---|
| AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano de | 2012 | SP | Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de administração. Tese | Estudar como a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional de professores de administração. |
| SIGALLA, Luciana Andréa Afonso | 2012 | SP | De profissional a profissional-professor: contribuições para a formação de professores universitários da área de administração. | Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para a formação de professores universitários da área de Administração. |
| FARIA, Ana Paula Ribeiro | 2012 | ES | Entre a macropolítica e a micropolítica a: formação continuada do professor do curso de administração. | Objetiva entender como as afecções produzidas no processo de formação continuada potencializam as práticas docentes bem como compreender os sentidos de ser professor nos entre lugares constituídos na instituição de ensino superior privada. |
| MOURA, Liliane Bonfim de | 2014 | SP | Formação continuada para professores e aspirantes à docência no curso superior de administração: em foco a afetividade. | Analisar o processo de formação continuada para professores e aspirantes à docência no curso Superior de Administração priorizando a afetividade. |

Fonte: Organizado pela autora, 2017.

Os estudos realizados (teses e dissertações), sobre a nossa temática concentram-se mais especificamente em formação docente e desenvolvimento profissional docente na Educação Superior de modo geral, ou seja, sem especificar áreas de cursos de graduação. (quadro 3).

Entretanto, Aguiar, Sigalla e Faria (2012), estudam a nossa temática de forma específica, a formação docente e a formação continuada de professores do curso de administração em instituições de ensino públicas e privadas. Contudo, analisam também a formação docente continuada potencializada pelas práticas docentes. Moura (2014) amplia essa perspectiva considerando a dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem docente, pois todas as ações do curso os afetam de forma diferenciada e, apesar de toda a parceria da tecnologia nesse processo, os encontros presenciais são considerados de grande importância para ensiná-los a aprender.

Aguiar (2012), ao pesquisar a relação de formação continuada de professores de administração com o desenvolvimento profissional, evidencia que há um entendimento restrito do desenvolvimento profissional como formação continuada e que a segunda poderia contribuir para primeira, se abordasse as reflexões sobre os saberes e experiências no campo da administração de forma atualizada com: realidade, funções e políticas da instituição; proposta curricular do curso e; conhecimento do perfil dos alunos. Apesar dessas limitações os docentes valorizam a formação continuada desenvolvida pelas IES, reconhecendo que os ajuda na docência no curso de administração.

Nessa mesma perspectiva, Sigalla (2012), identifica que a formação dos docentes do curso de administração está relacionada ao curso de mestrado, adição de modelos de professores; observação de colegas experientes com os quais conviveram. Evidencia as experiências e habilidades vividas com a formação acadêmica. Os sujeitos destacam que para a docência na área de Administração, são fundamentais o domínio do conteúdo (conhecimento teórico), e a experiência profissional em campo (conhecimento prático).

Faria (2012) busca compreender a relação da prática docente com os processos de formação continuada, bem como os sentidos de ser professor numa instituição privada, evidenciando que é no processo da experiência que se podem descobrir outros possíveis processos, “onde o sensível se faz pelas linhas de fugas que os potencializam como docentes a compor outras paisagens que os afetam e os constituem” (p. 06).

Nesse contexto, podemos dizer que os resultados encontrados em teses e dissertações apontam para uma percepção de formação de professores bacharéis com foco na formação continuada, no desenvolvimento profissional docente, tendo a base de investigação evidenciada em estudos que revelam que, na percepção dos docentes, o exercício da formação docente está relacionado, em primeira instância, à experiência profissional fora da docência levada para a sala de aula, às referências de bons docentes que marcaram as suas histórias de vida e ao processo de formação que as IES promovem.

Destacamos também que todos os trabalhos pesquisados evidenciam a necessidade de uma política educacional regulamentada de formação docente para a Educação Superior no Brasil, enfatizando a preocupação com o comprometimento da formação dos egressos e que a subjetividade e suas diferentes concepções guiam também referidas pesquisas.

3.3 Formação Docente e Educação Superior: evidências em periódicos

As produções relacionadas na tabela 4 buscam ampliar os caminhos das reflexões sobre a formação docente na Educação Superior com foco no curso de administração.

Essa estratégia também se consolida de forma positiva na nossa investigação no sentido de identificar novas publicações sobre a formação docente em periódicos indexados pela CAPES (qualis A-1), que apesar de não ter nenhuma relacionada à formação docente no curso de administração, cinco apresentam conexões associadas à Educação Superior, que integram o tema em estudo.

Tabela 04 - Trabalhos encontrados em periódicos indexados pela CAPES (qualis A-1) sobre a temática de investigação, no período 2012-2016.

| Periódicos | CATEGORIAS | | |
|--------------------------------|------------------|--------------------------------------|---|
| | Formação docente | Formação docente e Educação Superior | Formação docente e curso de administração |
| Cadernos CEDES | 0 | 0 | 0 |
| Cadernos de pesquisa | 02 | 0 | 0 |
| Educação e pesquisa | 09 | 01 | 0 |
| Educação em revista | 05 | 0 | 0 |
| Educação & Sociedade | 08 | 01 | 0 |
| Revista brasileira de educação | 12 | 02 | 0 |
| TOTAL | 36 | 04 | 0 |

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2017.

Os caminhos para a nossa reflexão são complementados no quadro 4, com base em quatro pesquisas que apresentam conexões sobre a temática estudada, ampliando a nossa lente de percepções.

Quadro 04 - Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados nos periódicos indexados pela CAPES sobre *Formação docente e Educação Superior*, no período 2012-2016.

| Nº | AUTORES | ANO | LOCAL | TEMÁTICA | OBJETIVOS |
|----|-----------------|------|-------|---|--|
| 01 | CORREA, Ribeiro | 2013 | SP | A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . | Entender que a docência demanda um processo formativo que pode ter como fase inicial a pós-graduação <i>stricto sensu</i> . |
| 02 | ALLIAUD, Andrea | 2014 | Educ. | As políticas de desenvolvimento profissional do professor principiante no programa de acompanhamento de docentes inexperientes na sua primeira inserção laboral da Argentina. | Apresentar certas alternativas de intervenção política e pedagógica, tomando como referência o Programa de Acompanhamento de Docentes Inexperientes na sua Primeira Inserção Laboral da Argentina. |

Quadro 04 - Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados nos periódicos indexados pela CAPES sobre *Formação docente e Educação Superior*, no período 2012-2016.

(continua)

| Nº | AUTORES | ANO | LOCAL | TEMÁTICA | OBJETIVOS |
|----|---|------|------------------|--|--|
| 03 | PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de | 2016 | Educ. Sociedad e | O desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. | Entender como se deu a aprendizagem para a docência de professores que atuam em uma instituição pública brasileira de Educação Superior foi objetivo deste estudo. |

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2017.

Os processos formativos de docentes da Educação Superior na pós-graduação ainda são compreendidos na dimensão do campo científico, voltados para uma cumulação da formação do “*habitus científico*”; é estabelecido o silêncio sobre a dimensão do ensino no sentido da formação e ser docente” (CORRÊA; RIBEIRO, 2013). Reforça o autor a necessidade de desenvolver uma cultura de valorização do ensino superior no sentido da valorização do capital pedagógico e da formação de um *habitus pedagógico* na pós-graduação *stricto sensu*.

Em outros países, observamos uma atenção maior que no Brasil em relação ao processo de formação de docentes para a Educação Superior. Na Argentina (como exemplo), existe o Programa de Acompanhamento de Docentes Inexperientes na sua Primeira Inserção Laboral da Argentina, que abrange intervenções política e pedagógica com padrão de desenvolvimento profissional docente definido em nível nacional. As políticas públicas são subsidiadas pela diversidade e experiências locais. A retroalimentação do programa é realizada a partir do processo avaliativo junto aos participantes do programa sobre a formação recebida, a proposta de acompanhamento do programa e percepção dos pontos fortes e fracos no ato de ensinar. O objetivo da avaliação é identificar os pontos que fortaleçam o processo formativo de ensinar (ALLIAUD, 2014).

Pryjma e Oliveira (2016) desenvolveram pesquisa sobre a base de que o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e integrador do que a formação contínua. Buscando identificar a caminhada para docência de professores para a Educação Superior e como as experiências contribuem para esse processo, constatou que as referidas experiências ocorreram por tentativas e erros, sendo a solução das mesmas alcançadas a partir de suas próprias experiências; o perfil dos estudantes está relacionado ao fracasso e sucesso

profissionais. Registra também que os docentes caracterizam a sua atividade como intelectual e a docência como secundária ou inexistente. A pesquisa foi realizada em uma IES pública brasileira.

Esses dados nos levam a refletir sobre a urgente necessidade de se estabelecer uma política de formação para a docência na Educação Superior, de forma a se constituir como um processo sólido para o desenvolvimento profissional docente. A ausência de formação contribui para que o professor fique focado no seu individualismo, em si mesmo, perdendo a dimensão coletiva, sistêmica de compartilhar as suas experiências e dificuldades numa visão mais ampla de aprendizagem que poderia subsidiar e fortalecer o seu processo formativo.

3.4 Plataforma ERIC

Ampliamos a pesquisa, utilizando a plataforma ERIC (eric.edu.gov) com o objetivo de identificar estudos internacionais sobre a temática da nossa pesquisa. Adotamos, como procedimento para o mapeamento dos artigos, os mesmos descritores das pesquisas nas bases do Brasil, porém verificamos a necessidade de alguns ajustes dada a configuração dos dados na plataforma e métodos de tradução, quais sejam: Educação Superior, programa de formação de professores, formação docente do curso de administração, foram assim: *higher education, teacher education program, teacher administrator, school administration, educational politics*.

Foram identificados 3.323 trabalhos relacionados a Programas de Formação na Educação Superior. Dada a quantidade de artigos, retomamos a pesquisa pelo termo “formação professor curso de administração” e nenhum trabalho foi encontrado. Em seguida por “Formação professores para Educação Superior” e foram relacionados 284 trabalhos.

Desses, realizamos uma leitura dinâmica, referenciando Bardin (2011), adotando a mesma metodologia das demais bases de dados: leitura de todos os títulos e das palavras-chave, inicialmente. No segundo momento, a leitura dos resumos, visto a selecionar os artigos que estavam diretamente relacionados com a temática, objeto da pesquisa. O resultado dessa análise minuciosa finalizou em quatro trabalhos.

Analisando a grande redução ocorrida (280), identificamos que os descritores da plataforma são abrangentes, mas quando ocorreu a análise dos temas e resumos, foi identificado que muitos artigos tratavam da temática de forma geral; a maioria eram estudos relacionados a programas educacionais, professores da área de administração com ênfase na

aprendizagem do aluno, qualificação de professores com ênfase no ensino regular e não superior.

Não identificamos artigos publicados referentes à formação pedagógica docente na área de administração nessa plataforma. Entretanto, listamos no quadro 5 os artigos relacionados à formação docente na Educação Superior e Programas de Formação, no total de quatro.

Quadro 05 - Seleção de artigos relacionados ao tema da Formação do professor para Educação Superior, 2012-2016- Plataforma ERIC.

| AUTORES | ANO | LOCAL | TEMÁTICA | OBJETIVOS |
|--|------|----------------------|---|---|
| BARTON, Georgina M.; BAGULEY, Margaret; MACDONALD, Abbey. | 2013 | Austrália | Vendo o quadro mais amplo: Investigando o estado das Artes nos Programas de Formação de professores da Austrália. | Investigar experiências vivas professores em relação às suas experiências como educadores de artes. Apresenta como sugestão a educação artística em programas de formação de professores. |
| MALIK, Sufiana Khatoon; NASIM, Uzma; D SCHOLAR, Farkhanda Tabassum Ph. | 2015 | Islamabad, Paquistão | Eficácia Percebida dos Programas de Desenvolvimento Profissional. Professores no nível de ensino superior. | Avaliar a efetividade percebida dos programas de desenvolvimento profissional na Educação Superior. |
| BAETEN, Marlies; SIMONS, Mathea. | 2016 | Flórida | Experiências de campo inovadoras na formação de professores: estudantes, professores e Mentores como Parceiros no Ensino. | Verificar o nível de percepção de necessidade de Programas de graduação para incluir a formação pedagógica que prepara os alunos para Educação. |
| ROBINSON, Terrell E.; HOPE, Warren C. | 2016 | Flórida | Ensino no ensino superior: Há necessidade de formação em Pedagogia em programas de pós-graduação? | Investigar o ensino em equipe entre professores aluno e mentores como oportunidade de aprendizagem docente. |

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2017.

Robinson e Hope (2016), em seus estudos, intitulados: “Experiências de campo inovadoras na formação de professores: estudantes professores e Mentores como Parceiros no Ensino” (tradução), investiga o ensino em equipe entre professores, alunos e mentores. Defendem esse método como oportunidades de aprendizagem adicionais que podem surgir através de níveis mais elevados de colaboração, como o Co-planejamento da aula, co-ensino durante a Lição ou co-avaliação da lição.

Durante as experiências vivenciadas, destacam-se como benefícios tanto para os estudantes, professores e mentores, o crescimento profissional e pessoal; poucos problemas disciplinares e uma grande variedade de estilos de ensino. No ensino de equipe, existe a

possibilidade de observar diferentes estilos de ensino e espaços para críticas e avaliação. Os autores consideram que este estudo contribui para o desenvolvimento da teoria sobre o ensino em equipe, bem como para inspirar os educadores professores a implementarem o ensino em equipe.

Destacamos o aspecto inovador desse estudo como referência. Tem realmente um caráter inovador, pois nas pesquisas realizadas este é o primeiro trabalho dessa natureza. Realmente é um caminho novo que pode ser sim adequado em nossos processos de formação docente aqui no Brasil, como uma opção a mais nos métodos de ensino.

Baeten e Simons (2016), desenvolveram pesquisa no sentido de identificar o nível de percepção dos professores universitários, referente à necessidade de incluir em cursos de pós-graduação a formação em pedagogia para preparar os alunos para o ensino superior. O título da pesquisa “Há necessidade de formação pedagógica em programas de pós-graduação?” está bem relacionado com o objetivo da mesma.

Os autores partem da afirmativa que o número de estudantes com diploma de mestrado e doutoramento do Estado Sistema Universitário da Flórida (SUSF), tem aumentado nos últimos trinta anos. Os currículos de pós-graduação têm como base o conhecimento e a pesquisa. Ressaltam que se postula que os professores universitários devem possuir habilidades pedagógicas, ter conhecimento do planejamento da aula e saber como aplicar o conteúdo.

A pesquisa foi realizada com duzentos membros do corpo docente da *State University System da Flórida* (SUSF), e teve como conclusão que há sim, uma necessidade de treinamento em Pedagogia para aqueles que ensinam no ensino superior e que há apoio entre os professores do SUSF para que a formação ocorra em programas de pós-graduação.

Percebemos que essa pesquisa reafirma a problemática também vivenciada aqui no Brasil que os programas de pós-graduação não têm preocupação com uma formação pedagógica, mas, a mesma ênfase para a pesquisa. Entretanto, fortalece a necessidade de investir nessa perspectiva de implantação, pois em nossas pesquisas, identificamos estudos, a exemplo de Neumann e Domingues (2012), que identificam, a partir de experiências vivenciadas, a importância do estágio pedagógico em cursos *stricto sensu* no processo de formação docente para a Educação Superior. Discutem que a docência demanda um processo formativo que pode ter como fase inicial a pós-graduação.

Os estudos de Malik, Nasim e D Scholar (2015) da *National University of Modern Languages* (NUML), Islamabad, Paquistão, tiveram como objetivo avaliar a efetividade percebida dos programas de desenvolvimento do profissional da Educação Superior. A

pesquisa foi aplicada junto aos professores de Universidade do Setor Público naquele país. As principais conclusões do estudo foram que os professores universitários não estavam satisfeitos com a eficácia dos conteúdos dos programas de desenvolvimento profissional, referentes a problemas relacionados com a aula, acompanhamento do treinamento, estratégias de ensino inovadoras e aspectos de prática reflexiva de programas de desenvolvimento profissional.

Assim, o estudo recomenda que os conteúdos dos programas de desenvolvimento profissional devem ser concebidos para abordar problemas diários de sala de aula dos estudantes, formação de estratégias de ensino inovadoras.

Destacam que a prática reflexiva da era atual é um componente importante do ensino eficaz. Portanto, sugerem que programas especiais possam ser concebidos para a formação de professores universitários na prática reflexiva e podem ser obrigatórios a partir de definições de regras e diretrizes.

A contribuição dessa pesquisa é relevante no sentido de apontar a importância do redesenho de cursos de desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior com ênfase na necessidade identificada pelos professores, ou seja, que referidos programas sejam estruturados de forma participativa.

Barton, Baguley e Mac Donald (2013) investigam experiências vivas de professores em relação às suas experiências como educadores de artes. Discutem e destacam a importância da educação artística em programas de formação de professores, a partir do contexto da educação na Austrália. Embora a maioria dos registros seja em relação à formação de professores para escolas com ênfase na formação de crianças, evidencia também a contribuição para a aplicação no ensino superior.

Evidenciam que a questão da defesa e implementação das artes no setor de educação está relacionada a decisões políticas, mas também os indivíduos são responsáveis, a exemplo de divulgarem os benefícios que a artes têm na educação, no sentido do reconhecimento de seu valor para a aprendizagem. Citam em seus estudos muitas pesquisas que fornecem forte evidência quanto ao valor e benefícios de estudar as artes em todo o tempo de vida. Destacam como contribuição do estudo das artes exemplos dos trabalhos de “Elliot Eisner (2002, 2004) e Ken Robinson (1999, 2001) que mostram que, sem as artes na vida das pessoas, a aprendizagem holística é comprometida” (BARTON; BAGULEY; MACDONALD, 2013, p. 13).

Citam que a arte se expressa nas escolas frequentemente por meios utilizados para promover a educação holística em eventos de premiação escolar através de exposições;

permitindo a oportunidade de envolver os jovens de forma brincalhona e mostrar-lhes formas de explorarem e entenderem melhor a si mesmos e os que estão ao seu redor.

Consideramos necessário o registro desse trabalho pelo fato de ele nos motivar outras percepções de metodologias inovadoras do processo de formação docente para a Educação Superior, pois se as artes contribuem para o desenvolvimento de habilidades, destacando-se a criatividade, por que não ser analisada como um método de formação docente para a Educação Superior? Analisamos como uma das formas mais atrativas e motivadoras para o professor.

Essas pesquisas contribuem para esclarecer que a preocupação da consolidação de uma política para a formação docente do ensino superior, e, especificamente em cursos de Administração no Brasil, dada a sua grande expansão, são uma realidade para muitas regiões do País. Entretanto, focam-se ainda especificamente no processo de formação docente em si – como acontece, o que pensam os professores sobre esse processo, a relação da prática com os processos formativos, os motivos de ser professor, sem, contudo fazerem uma análise do processo formativo de forma sistêmica no contexto institucional, no qual os interlocutores sejam todos integrados à construção e desenvolvimento dos processos formativos dos docentes nas IES.

Apresentamos na seção seguinte os referenciais teóricos da investigação com a denominação “Discutindo a formação pedagógica docente na educação superior”.

4 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Discutir a formação pedagógica para a docência na Educação Superior é sempre um desafio, dada as características da docência com as complexidades do cenário brasileiro, que vai desde a ausência de uma política de formação docente à aceleração exponencial do crescimento desse segmento que vem demandando a inserção de novos profissionais na atividade docente.

Essas reflexões são pertinentes “uma vez que essa formação ainda não se faz pela via da profissionalização acadêmica formal, com cursos de graduação específicos, à semelhança de outras profissões existentes” (DIAS, 2010, p. 71).

Assim, para compreender a formação do professor/bacharel para a docência na Educação Superior faz-se necessário uma discussão de um quadro teórico na perspectiva de autores das concepções dos termos docência, formação pedagógica docente, desenvolvimento profissional docente, formação docente.

4.1 A Concepção de docência

Docência, no sentido etimológico da palavra, tem origem do latim *docens*, “àquele que ensina”, de *docere*, “ensinar”. Na língua portuguesa o registro do termo tem referência ao ano de 1916, o que revela que a sua apropriação nos espaços dos discursos educacionais tem pouco menos de um século (VEIGA, 2009).

No sentido formal, “docência é o trabalho dos professores; na realidade estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de dar aulas” (VEIGA, 2009, p. 24). A autora enfatiza também que essas funções denominadas formativas convencionais do docente, a exemplo do conhecimento da disciplina (conteúdos), e a explicação dos mesmos, tornaram-se mais complexas ao longo do tempo e com as novas condições de trabalho.

A evolução dessa complexidade do campo de atuação docente pode ser percebida na descrição das funções dos docentes estabelecidas na Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em seu artigo 13, quais sejam: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos

dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Essas atribuições discutidas por autores formalizam o processo de ampliação da atuação docente para além da sala de aula, o que configura a docência como uma atividade especializada, portanto, como uma atividade profissional. Assim como toda profissão a docência também requer formação profissional para seu exercício, pois,

É uma atividade que exige vários conhecimentos e aprendizagens ao longo da prática educativa, bem como o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico no qual se situa a disciplina, dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos experienciais (VEIGA, 2010, p. 19).

É uma prática social que para ser problematizada, compreendida e transformada precisa ser dialogada e construída nos significados que emergem das práticas dos professores e alunos que a concretizam. É práxis: teoria e prática. Construída com base na realidade. Exige vários conhecimentos e aprendizagens. É um trabalho intelectual; autonomia, consciência crítica. É um dos atos mais representativos da ação do professor e seu produto é a aprendizagem do aluno. Tem caráter heterogêneo e laborioso; reflexão crítica (VEIGA, 2009, p. 16-20).

Assim, compreendemos que, segundo as concepções da autora, o exercício da profissão docente está diretamente relacionado ao processo de formação de professores e que formar professores “implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica” (VEIGA, 2009, p. 25).

Destacamos que a formação:

[...] se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento de docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário (VEIGA, 2010, p. 16).

Compreendemos também que o processo de formação docente está intrinsecamente relacionado ao contexto sócio-político. Cunha (2009, p. 85), destaca “a influência da concepção epistemológica dominante da ciência moderna sobre a docência universitária [...] referenciada pelas ciências exatas e da natureza que possuíam a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado”.

Assumindo assim, no processo da formação de professores, o conteúdo específico um valor muito mais relevante do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, complementa a autora.

Na perspectiva de romper com essa condição é que educadores e pesquisadores vêm aprimorando estudos e pesquisas como espaços de reflexões sistematizadas em busca de alternativas que consolidem a profissionalidade docente. Concentram-se as proposições de forma convergentes alicerçadas numa epistemologia da prática sobre a docência e o pensamento prático do professor e a valorização dos sujeitos da educação (CUNHA, 2007), destacando que referido pensamento se caracteriza por ser:

Um pensamento que interpreta, compara, analisa e diferencia parcelas da realidade social e educativa. Nela o professor deixa de ser um reproduzidor mecânico que espera soluções de outras instâncias, para buscar, em sua situação problemática, a solução para seus impasses. [...] um sujeito real, contextualizado, envolvido com sua existência, suas escolhas e suas responsabilidades [...] pensar em situações em que o aluno atue como protagonista de sua própria formação como princípio (CUNHA, 2007, p. 15).

Observamos que as referidas propostas alternativas de profissionalidade docente evidenciadas estabelecem como condição para mudança a ruptura com o tradicionalismo docente, sendo ele (docente) o principal ator na condução desse processo a partir das suas reflexões e atitudes/ações. A profissionalidade “se traduz na ideia de ser a profissão *em ação, em processo, em movimento*” (CUNHA, 2007, p. 14, grifo do autor). As rupturas “são processos complexos que necessitam compromisso ético-político e reorganização de saberes e conhecimentos do professor” (CUNHA, 2007, p. 17). Portanto, complementa a autora, para a reconstrução da função docente em uma perspectiva para a profissionalização é condição fundamental um desafio que deve ser assumido pelo próprio docente, na concepção de que “o professor seja ponte entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos” (CUNHA, 2007, p. 18).

Nesse contexto, compreendemos que a docência, em consequência do processo de globalização e da revolução tecnológica, amplia a concepção também do que é ser docente na contemporaneidade - que o docente passe a exercer a docência como sujeito ativo no processo de ensinar, como protagonista de sua própria função; que seja isso assumido como um princípio básico do processo de mudança para o rompimento com o tradicionalismo, tal qual como é estabelecido o princípio para que o aluno seja protagonista da sua própria formação, como referenciado em Cunha, anteriormente. A questão é sistêmica, holística, pois o segundo somente acontecerá se o primeiro assumir os desafios postos para se alcançar os caminhos propostos por educadores e pesquisadores para uma reconstrução conjunta de uma profissionalidade docente.

Ao refletir sobre esse processo, imagino um quadro denominado de ciclo da reciprocidade do protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, no qual existe uma relação de interseção e interdependência recíproca onde o centro das atenções está em dois protagonistas no processo de ensino e aprendizagem contemporâneo: Docentes e discentes. As ações são recíprocas, sistêmicas – o comportamento, ações e reações de um influencia o outro, ou seja, depende da reciprocidade do outro. Podem até ter ações isoladas, independentes, mas não como meros depositários de informações:

- docente (ação sem reflexão – cumpridor de tarefa da função docente – receptor e transmissor de informações – foco conteúdo);
- discente (ação passiva – receptor de informações – reproduz o que recebeu, transmissor).

Percebemos que os dois têm as mesmas funções, entretanto, em papéis diferenciados, mas complementares. Esse ciclo se constitui num organismo vivo, integrado em processo permanente de retroalimentação, contribuindo para as estratégias para a formação docente para a Educação Superior, que será discutido no próximo item. Acompanhe-nos!

4.2 Formação pedagógica e desenvolvimento profissional docente – concepções que se complementam e se retroalimentam

Compreender o processo de formação pedagógica docente requer buscar as concepções sobre os termos formação, pedagogia e seus significados.

Para compreender e delimitar o conceito de “formação”, bem como as teorias que a fundamentam, buscamos algumas referências, classificadas por diversos autores apresentados por Garcia (1999) e Almeida (2012).

Destacamos algumas das concepções de formação, descritas em Almeida (2012):

Potencialmente, formação se refere a ações voltadas para a aquisição de saberes – saber-fazer e saber-ser -, em geral se associando ao preparo para o exercício de alguma atividade. Garcia (1999 apud ALMEIDA, 2012, p. 88).

A formação vincula-se, em síntese, com o crescimento e a melhoria das pessoas, com o processo de construir-se a si mesmo (ZABALZA, 2004 apud ALMEIDA, 2012, p. 89).

A formação tem também uma relação com tempo, dimensão história, portanto, significa que:

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que consigamos elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (CHAUÍ, 2003, p. 12 apud ALMEIDA, 2012, p. 90).

Almeida (2012, p. 90), nas suas considerações, afirma que “quando pensada como eixo estruturante do ensino superior, a compreensão da formação como espaço emancipatório e transformador precisa encontrar tradução clara na atuação dos professores”. Reflete a autora que as dificuldades de uma boa parte dos professores universitários está em “admitir e reconhecer que o ato de ensinar tem uma dimensão pedagógica e didática que requer atenção, cuidado, estudo” (ALMEIDA, 2012, p. 91).

Complementando a compreensão sobre “formação”, destacamos a teoria de formação segundo Menze, (1980 apud GARCIA, 1999, p. 20):

Tem o trabalho de tornar claro os pressupostos antropológicos da formação, determina o caminho que o homem tem de percorrer no processo de se tornar “Homem”, e indicar de que maneira é possível ajudá-lo neste empreendimento, através de um estudo metódico, de acordo com um plano.

O referido autor estabelece quatro teorias de formação, quais sejam:

1. Teoria da Formação Formal – que valoriza os conteúdos, o aprender a aprender e o desenvolvimento psíquico e intelectual do indivíduo;
2. Categorical, que concebe a formação como um processo dialético, sendo a reflexão o elemento vital para a realização de um trabalho prático, reflexivo, intuitivo, de desenvolvimento pessoal e profissional.
3. Dialogística, que desenvolve a auto-realização do professor, e sua liberdade como pessoa.
4. Técnica, que desenvolve aprendizagens mais objetivas sem preocupações específicas com o desenvolvimento humano (MENZE, 1980 apud GARCIA, 1999, p. 21).

Segundo Leitinho (2010, p. 04) “pode-se afirmar que, numa teoria de formação, as ações formativas correspondem a um conjunto de conceitos e interações entre professores, com múltiplas intencionalidades, dentre elas, a de transformação social”.

A palavra “pedagogia” no sentido etimológico tem origem na Grécia antiga e vem das palavras *paidós* (criança) e *agogé* (condução); podendo ser entendida na época como a condução da criança.

No sentido da ciência, Libâneo (2001, p. 06), ao conceber a pedagogia como ciência, a define como “um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.” A

partir das concepções do autor, compreende-se a pedagogia como prática educativa, cuja historicidade se dá a partir do fazer da atividade humana e da vida social do indivíduo, pela comunicação, saberes, cultura e experiências, construídas e acumuladas, ao longo da história da humanidade.

Pedagogia é a “ciência da prática que se constrói a partir da prática dos educadores tomada como a referência para a construção dos saberes - no confronto com os saberes teóricos. Pelo processo de reflexão dessa prática como prática social histórica tomada como totalidade” (PIMENTA, 2011, p. 54). A autora complementa ainda, a partir da concepção de Schmied-Kowarzik (1983) que “define a pedagogia como uma ciência prática *da e para* a práxis educacional. Fundamenta suas colocações admitindo a dialeticidade do real educativo”.

A educação como prática humana e social configura a existência humana nas dimensões individual e coletiva a partir do processo de transformação dos seres humanos nos seus diversos estados (físico, mental, espiritual, cultural); e que essas transformações constituem o objeto de estudo da Pedagogia.

Nesse contexto, as dimensões individuais e coletivas devem fundamentar todo o processo educacional, incluindo-se a formação continuada docente.

Pensar em formação continuada é pensar em uma prática individual e coletiva, em que os atores educacionais produzam saberes pedagógicos a partir das possibilidades de troca vivenciadas no cotidiano educacional (CARVALHO; RANGEL, 2009 apud FARIA, 2012, p. 129).

Portanto, refletindo sobre essa afirmativa, Carvalho e Rangel (2009 apud Farias, 2012, p. 129), ressaltam que:

[...] formação continuada que não é pensada em redes compartilhadas ou articulada com os professores perde sua potência de gerar outros movimentos. Compreender os docentes como meros executores de programas oficiais é uma forma reducionista de percebê-los como sujeitos apolíticos.

As mudanças sociais ocorridas a partir do final do século XX, onde se constata uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas (formas de organização, modelos de família e de produção), da tecnologia e meios de comunicação, novos modelos de participação da sociedade na prática da educação, entre outros, têm impactado profundas transformações na vida pessoal, institucional, nas formas de pensar, sentir e agir. Esse contexto demanda um novo olhar para formação permanente e de desenvolvimento profissional do professor para

desenvolver novas competências profissionais (IMBERNÓN, 2009). Nesse sentido, o autor afirma que:

Assumir essas novas competências comporta uma nova forma de exercer a profissão e de formar o professorado nessa complexa sociedade do futuro [...] Em definitivo o futuro requererá um professorado e uma formação inicial e permanente muito diferente, pois a educação e o ensino (e a sociedade que a envolve) serão muito diferentes (IMBERNÓN, 2009, p. 55).

Compreendemos que nessa perspectiva dar-se-á o processo de profissionalização que, segundo Veiga et al. (2005, p. 27), é compreendido como o “processo de aquisição de características e capacidades específicas da profissão”. Entende-se que formação e profissionalização estão interligados no sentido de uma complementariedade, os traços do profissionalismo docente. Na concepção de Cruz (2006, p. 85), o – “compromisso educativo, domínio da matéria, flexibilidade e capacidade para o trabalho em grupo” facilitam a ação formativa.

O desenvolvimento profissional docente “foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis atuais e futuros” (FULLAN, 1990 apud GARCIA, 1999, p. 138). Evidencia-se também em Heidman, quando amplia e integra a definição,

O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as actividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais (HEIDMAN, 1990 apud GARCIA, 1999, p. 138).

Observa-se nesses conceitos que a formação e profissionalização estão intrinsecamente integradas ao desenvolvimento profissional docente. Destaca-se também que a profissionalização “não comporta neutralidade e cientificidade, não tem carácter universal e se constrói em contextos sociais específicos, onde estão presentes enfoques sociológicos” (VEIGA et al., 2005, p. 27).

A profissionalização da área educacional, nos últimos vinte anos, tem se desenvolvido em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões, revestida “de uma grande insatisfação e de críticas, muitas vezes ferrenhas, contra a formação universitária” como admite Tardif (2002, p. 252), provocando debates, análises e diagnósticos causadores de impactos nas instituições formadoras.

Semelhante preocupação expressa Barreira (1999) que, apesar de muito valorizar e ressaltar a importância dos incrementos que a sociedade da informação e do conhecimento gera para a melhoria da qualidade de vida, preocupa-se com os reflexos vivenciados em decorrência deste modelo de sociedade:

O paradigma marcante no mundo de hoje baseia-se na velocidade e qualidade da informação e no pleno domínio do conhecimento. É a era em que o conhecimento é o capital mais valioso. (...) Infelizmente, o avanço científico e tecnológico recente, propulsor da sociedade do conhecimento, não tem sido capaz de reverter os crescentes resultados que apontam o aprofundamento do conhecimento de poucas pessoas e o aumento da ignorância da maioria da população (BARREIRA, 1999, p. 23).

Pimenta e Anastasiou (2002) e, Nóvoa (1997) afirmam que os processos de profissionalização, interagem com sujeitos contextualizados e historicamente situados, possuidores de saberes específicos e de necessidades igualmente específicas, para as quais os formadores devem estar competentemente preparados.

No desenvolvimento profissional dos professores, a formação docente deve ser considerada como eixo central nas perspectivas individuais e coletivas do professor. Nóvoa (1992 apud Veiga, 2012) explica que a formação implica desenvolvimento; é um investimento pessoal na trajetória profissional e nos projetos próprios, objetivando a construção da identidade profissional; “a docência é um processo construído ao longo de uma trajetória de vida pessoal e profissional [...] a formação deve, portanto, dar sentidos aos caminhos traçados pelo professor na sua trajetória de vida” (VEIGA, 2012, p. 86).

O conceito de desenvolvimento profissional de professores “Implica em melhorar a capacidade de controle sobre as condições de trabalho, um avanço no estatuto profissional e na carreira docente” (OLDROYDHALL, 1991 apud GARCIA, 1999, p. 138). Relaciona-se também que a formação “se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento de docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade” (VEIGA, 2010, p. 16).

Compreende-se que formação e profissionalização estão interligadas, no sentido de uma complementaridade. O termo profissionalização é compreendido como o “processo de aquisição de características e capacidades específicas da profissão” (VEIGA et al., 2005, p. 27).

O desenvolvimento profissional docente “foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes,

compreensão ou acção em papéis atuais e futuros” (FULLAN, 1990 apud GARCIA, 1999, p. 138). Evidencia-se também Heidman (1990) que amplia e integra a definição,

O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as actividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais (HEIDMAN, 1990 apud GARCIA, 1999, p. 138).

As definições de Desenvolvimento Profissional Docente dos autores referenciados apontam para além do desenvolvimento cognitivo ou de habilidades técnicas, na qual a formação do professor e sua prática, bem como a possibilidade de efetivação de inovações pedagógicas consistem no fundamento desse estudo. Este conceito integra formação e desenvolvimento profissional, levando em conta a epistemologia da prática, a complexidade da condução das actividades curriculares docentes no cotidiano, as condições objetivas onde se desenvolve o trabalho docente, dentre outros aspectos que influenciam na reflexão e ação docente.

Um pressuposto fundamental dessa concepção, implica em considerar os professores como sujeitos de sua formação que, para transformar sua prática pedagógica, precisam desenvolver um trabalho colaborativo, trabalhando atitudes e emoções a fim de compreender as situações problemáticas na qual está inserido numa perspectiva de totalidade e historicidade. Nesse contexto, as Instituições de Educação Superior - IES

São alvo de questionamentos, sobre a própria identidade profissional dos seus docentes, a qual deve ser apreendida, fundamentalmente, através da reflexão sobre os saberes que utiliza na prática, seus significados na história da sua formação e sua significação diante dos profissionais que forma (DIAS; LEITINHO, 2014, p. 2398).

Leitinho (2010) evidencia que, segundo as ideias de Cruz (2006), é preciso considerar o equilíbrio entre a teoria e a prática na análise do processo de desenvolvimento profissional docente, e também a importância da construção de uma identidade profissional, que se constrói com o individual e o coletivo em interação, havendo uma relação com atributos culturais.

As definições de Desenvolvimento Profissional Docente apontam que ele vai para além do desenvolvimento cognitivo ou de habilidades técnicas, na qual a formação do professor e sua prática, bem como a possibilidade de efetivação de inovações pedagógicas consistem no fundamento desse estudo. Este conceito integra formação e desenvolvimento profissional, levando em conta a epistemologia da prática, a complexidade da condução das

atividades curriculares docentes no cotidiano, as condições objetivas onde se desenvolve o trabalho docente, dentre outros aspectos que influenciam na reflexão e ação docente.

Como um pressuposto fundamental dessa concepção implica em considerar os professores como sujeitos de sua formação, que para transformar sua prática pedagógica precisam desenvolver um trabalho colaborativo, trabalhando atitudes e emoções a fim de compreender as situações problemáticas na qual está inserido numa perspectiva de totalidade e historicidade.

Compreendemos diante do exposto que a temática “desenvolvimento profissional docente” está viva em discussões de pesquisadores, como mostram os registros realizados no presente trabalho, tanto históricos quanto as pesquisas e experiências registradas. Compreendemos também que há que se “construir” um processo de mudança cultural no que se refere à formação docente para que os resultados das pesquisas realizadas possam ser aplicados na prática nas IES.

Na análise desse processo, Leitinho (2013, p. 137-139) considera que para que isso aconteça – nova cultura de formação e profissionalização docente - faz-se necessário o rompimento com alguns fatores impeditivos; relaciona 06 fatores:

- A desprofissionalização docente, determinada por fatores econômicos, organizacionais e psicossociais;
- a preocupação exacerbada do Estado Supervisor e avaliador – mais voltado para os produtos cognitivos da escola do que para o professor;
- a multiplicidade de concepções em torno da formação do professor – orientada por lógicas diferenciadas e ideologicamente dirigidas por interesses diversos [...] impedindo a construção de um novo perfil mais adequado ao contexto brasileiro;
- O predomínio nas instituições educativas de processos diretivos, burocratizados, de natureza autoritária, que não consideram o professor um ser reflexivo, “um ser em ação”;
- a invasão do tempo institucional do professor – no tempo de sua vida privada;
- a existência de um trabalho docente solitário, individualista, sem espaços garantidos para o diálogo com os pares.

Complementa a autora que referidos fatores contribuem para predominância nas políticas de formação no sentido de atender às carências dos docentes de forma específica, sem uma análise mais ampla das necessidades de formação dos mesmos.

Essa discussão será complementada com a próxima seção no contexto específico da Educação Superior.

4.3 Educação Superior e formação docente

O Cenário exige mudanças! As transformações no mundo do trabalho, tecnologia e comunicação em processos acelerados impactam em novos perfis profissionais, desafios para o processo de aprendizagem e reaprendizagem. Paralelamente a esse processo, a crescente demanda para a formação de profissionais em nível superior no Brasil, “propõe um repensar desta formação, alertando para reflexões pertinentes à própria epistemologia da educação ofertada na atualidade” (DIAS; LEITINHO, 2014, p. 239).

A formação docente para a Educação superior, como informada anteriormente, encontra-se estabelecida na LBDEN nº 9.394\1996, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, embora sabemos que o foco desses cursos não é a formação docente para a sala de aula, mas para pesquisa e produção científica. Na realidade identificamos que poucos são os cursos que incluem o estágio à docência e a disciplina de Metodologia do Ensino Superior em seus currículos, conforme instituiu a CAPES, em 1999 a obrigatoriedade para todos os seus bolsistas (ALMEIDA, 2012).

Nesse contexto, identificamos que “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino” (CUNHA, 2006, p. 258).

Os estudos evidenciam que para o processo de formação docente para a Educação Superior “faz-se necessário tornar a docência mais criativa e menos reprodutivista, devendo-se também esse professor estar atento às mudanças conjunturais que trazem para as instituições de ensino superior e para seus sujeitos” (MORAIS; LEITINHO, 2015, p. 89). Complementam que a formação docente deve ir além da titulação de pós-graduação, fortalecendo a dimensão pedagógica e humana de sua atuação.

Segundo Almeida (2012), “a docência universitária configura-se como um campo complexo de ações, o que pressupõe elementos de várias naturezas, atribuindo aos docentes várias demandas além da sala de aula”. Destaca a autora acerca da característica do papel docente, três dimensões, quais sejam (ALMEIDA, 2012, p. 69).

A dimensão profissional – em que se aninham os elementos definidores da atuação, como incessante construção da identidade profissional, as bases de formação (inicial e contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas.

A dimensão pessoal – em que se devem desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, a compreensão das circunstâncias de realização do

trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para lidar com eles ao longo da carreira.

A dimensão organizacional – em que são estabelecidas as condições de organização, viabilização e remuneração do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional.

Analisando os elementos dessas três dimensões, identificamos que eles sobrepõem-se e que existe uma intrínseca relação entre eles de forma sistêmica, visto que a profissão e a pessoa em ação na organização ocorrem de forma interdependente na construção da identidade do professor. Assim,

Tomar a docência na tridimensionalidade apontada significa reconhecer que sua sustentação envolve a construção da identidade do professor, o domínio dos elementos teóricos e contextuais necessários à sua prática e o domínio científico do campo específico (ALMEIDA, 2012, p. 70).

Segundo Cruz (2006), a formação pedagógica do professor universitário é concebida como parte integrante do seu processo de desenvolvimento profissional docente. Processo esse compreendido como um clima organizativo, respeitoso, positivo e de apoio, que tem como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos e uma contínua e responsável renovação para os educadores. Entretanto, a referida formação pedagógica deve ser integrada a uma política de formação para a docência, de forma institucionalizada.

Encontramos em Garcia (1999) que uma política institucional de desenvolvimento profissional docente em uma IES tem o desafio de superar a visão individualista e celular das práticas habituais de formação permanente.

O desenvolvimento profissional docente para a Educação Superior consolida-se como um processo complexo que “reside na própria organização acadêmica, na qual, por tradição, os cursos superiores estão estruturados” (VEIGA, 2009, p. 75), destacando-se, entre essas, a legislação educacional brasileira alinhada à ausência de políticas nas IES do país de formação profissional docente.

Entretanto, a questão da necessidade de formulação das políticas de formação docente para a Educação Superior tem sido evidenciada no âmbito internacional em Congressos, seminários, pesquisas e publicações científicas diversas. Em relação ao processo de formação, os estudos têm divulgado que:

[...] O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte, intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos outros. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor

universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995, p. 131 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 36).

Esses resultados de estudos apontados acima têm favorecido iniciativas que valorizam a formação contínua ou em serviço, mediante cursos seminários, disciplinas de pós-graduação *stricto sensu*, palestras estágios, etc. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 36).

No contexto do mundo contemporâneo, surgiram novas demandas educacionais para as IES e do novo perfil do professor que passaram a demandar novas atitudes docentes. Libâneo (2011) destaca 10 pontos que sinalizam um posicionamento de atitude docente, quais sejam:

1. Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor.
2. Modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares.
3. Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar aprender a aprender.
4. Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreenderas realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva.
5. Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa.
6. Reconhecer o impacto de novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeos, games, computador, internet, CD-ROM, etc.).
7. Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula.
8. Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada.
9. Integrar na docência a dimensão afetiva.
10. Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, e a si próprios (LIBÂNEO, 2011, p. 30-45).

Retomando as reflexões de Almeida (2012), anteriormente apresentadas, sobre as dificuldades que os professores universitários têm em admitir e reconhecer que o ato de ensinar tem uma dimensão pedagógica e didática, a autora reforça as concepções de Zabalza (2004), sobre os dilemas percebidos dos responsáveis pelo programa da formação do professor universitário, quando da elaboração de percursos formativos. Isso nos faz refletir sobre as prováveis dificuldades das IES em implantarem seus programas formativos para os docentes, merecendo destaque e análise aos dilemas relacionados pelo autor a partir de vivências e questionamentos referentes ao sentido e relevância da formação referenciada. Os dilemas são:

1. Formação para o desenvolvimento pessoal e formação para a resolução de necessidades institucionais;
2. Obrigatoriedade e voluntariedade da formação (a difícil relação entre liberdade e formação).
3. Motivação intrínseca e motivação pelo reconhecimento dos efeitos da formação da carreira docente.
4. Formação generalista (do tipo pedagógica) e formação específica, e a vinculada à área do professor.
5. Formação para a docência e para a pesquisa.
6. Formação para as tarefas de gestão, de relações externas, etc.
7. Formação específicas para novatos e formação para todos.
8. Diferenças culturais existentes entre os professores, o pessoal administrativo e o gerencial da universidade.
9. Formação baseada nos sujeitos e nos grupos ou unidades institucionais.
10. Iniciativas de formação a curto prazo (cursos, oficinas, etc.) e a longo prazo (programas, sistemas de creditação específicas, etc.).
11. Formação com pessoal próprio ou alheio à instituição (ZABALZA, 2004, p. 147-190 apud ALMEIDA, 2012).

Reportando-se a esses dilemas, Leitinho (2010, p. 06) considera que “cada um desses dilemas deve ser analisado, buscando-se o equilíbrio dialético entre as possibilidades de organização de formação do professor universitário”. Complementa a autora que é um desafio o enfrentamento desses dilemas, entretanto, acredita que tornando o processo de elaboração da programação pedagógica de forma participativa e democrática, encontrarão possibilidades de superação.

Na próxima seção apresentaremos a metodologia utilizada para a realização desta investigação que perpassa pela natureza da pesquisa, métodos de abordagem, técnicas utilizadas para a coleta dos dados, a definição dos campos sociais da investigação, dos atores sociais e a análise dos dados.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A “metodologia de pesquisa compreende a utilização de método(s) e pressupõe o estabelecimento de procedimentos didáticos, metodológicos e técnicos” (OLIVEIRA, 2007, p. 43). Segundo a autora, em uma mesma pesquisa é possível utilizar mais de um método e a aplicação de vários instrumentos ou técnicas, visto que os dados da realidade necessitam ser analisados de diferentes formas pela metodologia científica.

Portanto, a metodologia de pesquisa consiste em um:

Processo que se inicia desde a disposição inicial de se escolher um determinado tema para pesquisar até a análise dos dados com as recomendações para minimização ou solução do problema pesquisado. [...] é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos (OLIVEIRA, 2007, p. 43).

Nesse contexto, as estratégias de metodologias de pesquisa utilizadas neste estudo baseiam-se na orientação da Pesquisa Qualitativa de Oliveira (2007) e Minayo (2014) e na análise temática na perspectiva de Bardin (2011). Quanto à natureza e ao método da pesquisa, nos aportamos em Gil (2010), a pesquisa aplicada e o método indutivo. E, aos instrumentos, em Marconi e Lakatus (2010).

Ao definir referenciais metodológicos desta investigação, tornou-se relevante ressaltar o compromisso com os aspectos ético, social e político desta pesquisa acadêmica, que tem a intenção de, coletivamente com os sujeitos que integrados ao processo, apontar caminhos diante do nosso objeto de estudo - a formação pedagógica docente para a educação superior, com ênfase no curso de administração.

Descreveremos nessa seção o percurso metodológico da pesquisa organizado em subseções que compõem os campos e atores sociais da pesquisa, as etapas do percurso, a aplicação do método da pesquisa que serão apresentados, respectivamente a seguir.

5.1 Percurso metodológico da investigação: descrição do processo metodológico em suas etapas

Apresentamos nessa subseção, inicialmente, os campos sociais e dos atores sociais da pesquisa, assim como os critérios de escolhas dos referidos campos.

5.1.1 Campos Sociais da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas IES privadas no município de Fortaleza, no curso de Graduação de Administração, sendo denominadas IES A e IES B. O curso de administração nas duas IES têm mais de 12 anos, portanto, consolidados.

Os critérios de seleção foram definidos segundo o fator de avaliação da IES pelo INEP, considerando o IGC, ENADE e CPC dos cursos e também acessibilidade à instituição.

A importância da escolha de duas Instituições de ensino Superior privadas é destacada quando associamos que a Educação Superior no Brasil é predominantemente privada, e do curso de Administração, bacharelado, por ser o segundo maior curso de graduação superior do Brasil.

5.1.2 Atores Sociais da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com a participação de professores do curso de Administração por constituir o campo de investigação; componentes do NDE do curso; os profissionais que compõem a Assessoria Pedagógica; técnico representante do Governo e técnico representante de organização que fomenta a graduação em Administração. Ao todo a pesquisa integrou 45 atores sociais.

Os critérios foram definidos conforme os grupos dos atores sociais e a relação direta com o objeto da investigação, conforme a seguir:

Quadro 06 - Demonstrativo dos atores sociais da pesquisa e instrumentos aplicados

| Atores sociais da pesquisa | Crítérios | Quant. | Procedimentos | Instrumentos |
|---|---|-----------|--|--|
| Docentes do curso de Administração em exercício | Professor do curso | 30 | Aplicação questionário | Formulário estruturado |
| | Núcleo Docente Estruturante (NDE): 100% independente do tempo no curso. | 09 | Entrevista | -Formulário semi-estruturado - Gravador |
| Gestores | Equipe pedagógica das IES pesquisadas | 04 | Entrevista | - Formulário semi estruturado com questões norteadoras abertas. -Gravador |
| Gestores externos às IES pesquisadas. | INEP | 01 | Aplicação de questionário | Formulário com perguntas abertas |
| | ANGRAD | 01 | Aplicação de questionário (via e-mail) | Formulário com perguntas abertas |
| TOTAL | | 45 | - | - |

Fonte: Elaboração pesquisadora, 2017.

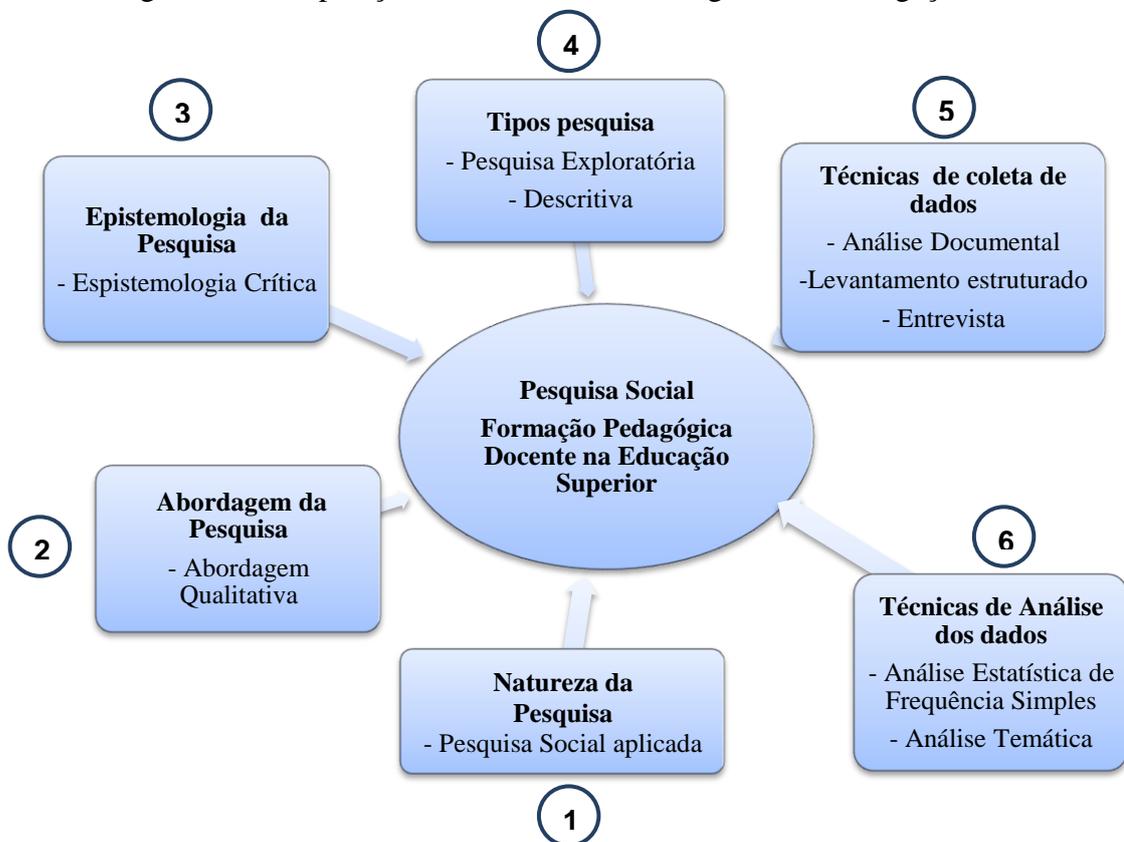
A aplicação da pesquisa foi desenvolvida por etapas com a utilização de instrumentos e técnicas de coleta de dados, análise de dados, conforme base teórica apresentada e discutida na seção anterior.

5.2 Etapas do percurso metodológico

A Figura 1 sintetiza o percurso da metodologia desenvolvida da pesquisa em seis eixos, desde a definição da natureza dessa pesquisa, do método de abordagem, do tipo de pesquisa, instrumentos de coleta e as técnicas de análise dos dados possibilitando a consolidação dos resultados, de forma processual e integrada. A partir dessa consolidação foi possível compreender e desenvolver todo o percurso em referência com maior segurança pela decisão das opções escolhidas serem as mais adequadas para as pesquisas sociais, tendo maior aproximação com o nosso objeto de estudo.

A seguir apresentamos a figura 1 que reflete referido percurso metodológico.

Figura 01- Composição do Percurso metodológico da investigação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

O percurso metodológico foi fundamentado nas ideias de Oliveira (2007) e Bardin (2011). Explicaremos a seguir a figura do percurso metodológico aplicada.

1- Natureza da pesquisa

A pesquisa social aplicada integra o campo das Ciências Sociais, com vistas a obter novos conhecimentos no campo da realidade social tendo como característica principal o interesse na aplicação e utilização dos conhecimentos advindos da pesquisa social pura (GIL, 2010).

2 - A abordagem da pesquisa

A decisão em utilizarmos a pesquisa qualitativa nesta investigação ocorreu após alguns caminhos percorridos no processo de maturidade durante o doutorado discutindo o questionamento: qual o tipo de pesquisa que melhor corresponderia ao objeto de um estudo e que seria viável? Quais contribuições trariam para o processo investigativo como novas descobertas e aprendizagens?

A escolha pela abordagem qualitativa ocorreu pelas características e possibilidades que ofereceu para o desenvolvimento da nossa investigação. Tem sido utilizada preferencialmente pela denominação “abordagem qualitativa”. Entre várias definições, adotamos a de Oliveira (2007), afirma que é:

Um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica um estudo sobre a literatura pertinente ao tema, observações, aplicações de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentado de forma descritiva. [...] todos os fatos e fenômenos são significativos e relevantes (OLIVEIRA, 2007, p. 37-38).

A autora enfatiza ainda que para a realização de uma pesquisa dentro da abordagem qualitativa faz-se necessário delimitar o corte epistemológico, espaço e tempo; a análise descritiva deve abordar a definição do objeto de estudo, incluindo a delimitação do lugar, tempo, revisão de literatura e coleta de dados.

Consideramos relevante, para iniciar o nosso estudo com a abordagem qualitativa, seguindo os seguintes passos orientados por Oliveira (2007) que evidencia como relevante

que, para iniciar estudo do tipo exploratório com essa abordagem, o pesquisador deve ter clareza do objeto da pesquisa, seguindo os passos:

- a) Definir o objeto da pesquisa;
- b) analisar os documentos – objetivando conhecer o contexto histórico;
- c) realizar observações sistemáticas;
- d) efetivar entrevistas e aplicação de questionários.

Ao executá-los observamos que existe a lógica interativa e sistêmica, onde o todo se encontra interligado às partes, ou seja, as fases são processuais e sistematizadas, visto que esses passos estão diretamente interligados com o eixo 5 – instrumento de coleta de dados, no qual adotamos a pesquisa documental visando conhecer o contexto histórico, o questionário e a entrevista em efetivar entrevistas e aplicação de questionários.

E é nesse processo contínuo, que destacamos as principais características da abordagem qualitativa:

- a) Permite a interatividade de técnicas de análise quantitativa e qualitativa: o que “proporciona maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa evitando-se, assim, o reducionismo por uma só opção de análise” (OLIVEIRA, 2007, p. 39). Porém, o ponto de definição da abordagem da realidade permite agregar entre o quantitativo e qualitativo, fundamentado na objetividade e subjetividade; não poderá ser baseada na opção pessoal do pesquisador (MINAYO, 2014), mas segundo a autora:

[...] com entendimento de que nos fenômenos sociais há possibilidades de se analisarem regularidades, frequências, mas também relações, histórias, representações, pontos de vista e lógica interna dos sujeitos em ação (MINAYO, 2014, p. 63).

- b) As principais técnicas aplicadas – entrevistas, observações, análise temática, estudo de caso e estudos etnográficos; todos os fatos são significativos e relevantes (OLIVEIRA, 2007). Aplicamos na pesquisa realizada a entrevista e análise temática como elemento da análise temática.
- c) A metodologia interativa é apresentada pela autora como uma nova proposta metodológica, a visão pluralista construtivista, respectivamente dos autores Bardin (2011), Minayo (2014); Guba e Lincoln (1989); (OLIVEIRA, 2007). Nessa concepção integrada, Oliveira (2007) conceitua a metodologia interativa

como:

Um processo hermenêutico-dialético que facilita entender e interpretar a fala e depoimentos dos atores sociais em seu contexto e analisar definições, textos, livros e documentos em direção a uma visão sistêmica da temática em estudo (OLIVEIRA, 2007, p. 123).

Essa concepção pluralista, sistêmica, converge para a percepção da autora de mundo, de sociedade e das relações, alinhados à sua formação profissional; “todo dispositivo técnico tem como pressuposto uma teoria, e, por isso está vinculado a uma visão social do mundo” (MINAYO, 2014, p. 386).

Godoy (1995, p. 62-63) destaca quatro características principais da pesquisa qualitativa:

- a) Ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como instrumento fundamental;
- b) caráter descritivo;
- c) significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador;
- d) enfoque indutivo.

Essas características integram e complementam os estudos dos demais autores como Minayo (2014); Oliveira (2007), Martinelle (1999), visto que apresentam uma interseção da base conceitual da abordagem qualitativa. Merece destaque o item c (significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador), visto que poderá ser visivelmente percebida pelo pesquisador, quando da entrevista: a forma como os entrevistados se expressam verbal (com ênfase em algumas palavras) e analogicamente – a expressão facial, o brilho no olho, os gestos dando ênfase à fala, à forma como recebe o entrevistador, ao interesse em participar da pesquisa, à prontidão. Enfim, toda uma subjetividade implícita que ao contato direto torna-se explícita; todas as expressões corporais que tanto complementam a verbal, quando muitas vezes comunicam a essência mais que a verbal.

Quando da aplicação dos questionários e realização das entrevistas, essas referências foram importantes, visto que o contato direto com o sujeito, [...] “uma perspectiva muito valiosa, porque à medida que se quer localizar a percepção dos sujeitos, torna-se indispensável o contato direto com o sujeito da pesquisa” (MARTINELLI, 1999, p. 24).

3 - Epistemologia da pesquisa

Optamos por desenvolver uma epistemologia crítica entendendo que:

a epistemologia tem um lugar privilegiado por estar intrinsecamente ligada à produção de ciência [...] o posicionamento epistemológico implica buscar, na epistemologia, a objetividade o conhecimento científico, realizando estudos, observações, experimentos e análises através das teorias e conhecimentos já existentes em confronto com a realidade (OLIVEIRA, 2007, p. 26).

Sendo de natureza crítica, tem como alicerce a dinâmica da crítica e as estratégias que evidenciam o compromisso e transformação, como imprescindíveis para intervenção e atuação estratégica em um contexto social (GIROUX, 1995). Questiona o sentido real dos fatos, as verdades absolutas e interroga a responsabilidade social dos pesquisadores, considerando a reflexão como orientação para as práticas sociais.

Os autores que fundamentam a base teórica no nosso objeto de estudo têm a teoria crítica como opção epistemológica, conforme afirma Veiga (2009, p. 19): “A formação do professor desenvolve-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipatória [...]”

A pesquisa, com base teórica na epistemologia crítica, não se realiza de forma automática, direta e simples. O desenvolvimento da pesquisa admite momentos distintos, porém integrados, em seu processo de realização e está relacionado às formas como se desenvolvem e se transformam as relações entre o sujeito e o pesquisador e não a dados quantitativos em que essa relação acontece (FARIA, 2015). Cada momento da pesquisa “é constituído de um conjunto de ações interativas entre o pesquisador e o seu objeto, e não há uma sucessão predefinida de eventos tais que de um momento a outro haja uma passagem linear, natural e automática” (FARIA, 2015, p. 24).

Para a epistemologia crítica, o conhecimento humano excede o conhecimento científico não apenas pelo simples motivo tautológico de que se trata de conhecimento humano, mas também porque a ciência não consegue apropriar-se totalmente do conhecimento social (FARIA, 2017, p. 24). Explica o autor que existe um limite do saber, pois a centralidade da construção do conhecimento está no coletivo, uma vez que a produção do conhecimento do indivíduo não ocorre de forma isolada, mas de forma integrada com o meio físico e social.

O percurso metodológico da pesquisa (figura 01), está composto por 06 eixos enumerados para melhor compreensão, como explicado anteriormente, mas que não existe a sucessão sistematizada, predefinida de eventos, mas sim a integração entre eles.

Assim sendo, os momentos vivenciados durante o desenvolvimento da pesquisa evoluiu a cada momento em que as dificuldades apresentadas eram superadas, a exemplo do agendamento e realização das entrevistas dada a diversidade de horários dos docentes nas IES, levantamento documental. Entretanto, a superação desses momentos não ocorreu de forma sequencial, pois à medida que cada ação interativa foi realizada os momentos iam se concretizando e, em alguns momentos, ocorreu a necessidade de se retomar alguns elementos da fase anterior para melhor consolidação e compreensão da análise e desenvolvimento das demais fases da pesquisa.

4 - Tipos de pesquisa

Foram definidas como elementos da pesquisa social aplicada, a pesquisa exploratória e a descritiva como ferramentas para explicar e descrever nosso objeto da investigação, facilitando a sua interpretação e análise.

Segundo Gil (2010), as pesquisas quanto ao tratamento dado aos objetivos podem ser exploratórias, descritivas e explicativas. Entretanto, as mais utilizadas nas pesquisas sociais são as exploratórias e descritivas (GIL, 2010), o que justifica a nossa opção.

Na pesquisa exploratória foi desenvolvido o Estado da Questão (EQ) que integra a seção 3. Consistiu na pesquisa exploratória sobre o objeto de estudo, objetivando identificar pesquisas existentes que se aproximassem da temática no sentido ampliar o foco da pesquisa, possibilitando uma melhor delimitação do problema investigado.

Essa experiência proporcionou o crescimento significativo de conhecimentos acerca da temática em pauta, dando-nos uma maior visibilidade da importância, das inquietações e necessidades da formação pedagógica do professor para a educação superior. Foi uma fase muito exaustiva, dada a complexidade de base de dados que temos disponíveis, tanto no Brasil como em outros países. Além das bases de dados brasileiras, integrou o EQ a plataforma ERIC, que foi uma grande oportunidade de ampliação de conhecimentos e de conhecer o que temos a mais disponível a favor das pesquisas.

5 - Técnicas de coleta de dados

Para desenvolvimento desses instrumentos, inicialmente, nos reportamos a Marconi e Lakatus (2010), Gil (2010) referentes aos aspectos conceituais e a Bardin (2011), visto que existe uma interação direta do processo de elaboração dos instrumentos com a

técnica de análise de dados (eixo 6) que será detalhada no próximo tópico. Os instrumentos estão interligados com a primeira fase da análise temática que é a pré-análise: na organização da análise na qual ocorre a escolha dos documentos a serem analisados, retomada das hipóteses, dos objetivos e a elaboração de indicadores que orientem a compreensão do material e interpretação final.

A Análise documental teve como primeiro objetivo selecionar os documentos e tratar os dados analiticamente, os registros cursivos, episódicos e privados. Essa pesquisa foi realizada no âmbito das IES, identificando e analisando documentos institucionais, a exemplo dos Programas de Formação Docente. No âmbito externo, *Curriculum Lattes* dos professores do curso de Administração via plataforma *Lattes*; a LDBEN\1996; Lei nº 10.881 do SINAES, Diretrizes Curriculares Nacional do Curso de Administração; instrumento de avaliação de autorização e reconhecimento de cursos; instrumento de avaliação institucional externa que subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial) avaliação externa; censos da Educação Superior (INEP).

O formulário foi estruturado com perguntas fechadas e abertas, abrangendo os seguintes indicadores: perfil docente e percepções sobre formação pedagógica. Foram respondidos, por escrito, pelos sujeitos da pesquisa, visando identificar o perfil dos docentes em exercício do curso de Administração das IES pesquisadas.

As entrevistas foram realizadas diretamente pela pesquisadora, instruídas em roteiro semiestruturado, objetivando identificar a percepção dos sujeitos sobre a formação pedagógica docente no curso de Administração. Foram entrevistados diretamente os docentes do NDE do curso de Administração, a equipe pedagógica das IES. E via *e-mail* os técnicos do INEP e da ANGRAD por residirem em outros Estados do Brasil.

6 - Técnicas de análise de dados

Nesse item analisamos os dados coletados a partir dos instrumentos aplicados com os sujeitos da pesquisa. Realizamos em dois momentos: primeiro - análise estatística de frequência simples; segundo - análise temática por categoria temática.

A análise estatística de frequência simples de dados foi aplicada ao levantamento realizado por formulário estruturado (questionário), sendo elaborados gráficos e quadros sintéticos. Utilizamos o *software* “*Survey Monkey*”⁸.

⁸ Ferramenta de questionário *online* utilizado em pesquisas organizacionais, de mercado, educacionais, entre outras. Disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com>>.

O método da Análise temática foi utilizado para análise e interpretação dos resultados, elaboração da conclusão da pesquisa realizada. Adotamos o conceito de Bardin (2011), análise temática:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas dessas mensagens) (BARDIN, 2011, p. 48).

Minayo (2014), reportando-se ao desenvolvimento das técnicas da análise temáticas, enfatiza que:

Todo o esforço teórico seja baseado na lógica quantitativista ou qualitativista, visa a ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica [...] ante a comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou resultados de observação (MINAYO, 2014, p. 308).

Destaca a autora que os teóricos da análise temática consideram que para ela ter uma consistência interna deve ser objetiva, sistemática.

O elemento da análise temática que utilizamos na pesquisa foi “análise categórica temática”, que segundo Bardin (2011, p. 201),

A mais antiga e a mais utilizada. Funciona por desmembramentos do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos ou análise temática. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar discursos diretos (significações manifestas) e simples.

Para a autora, fazer uma análise temática “consiste em descobrir os ‘núcleos do sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 135).

Após a coleta dos dados, foi realizada a análise temática utilizando-se a categorização, segundo os dados da entrevista, descrita na próxima subseção.

5.3 A análise temática e suas fases

As fases da Análise temática, operacionalmente, desdobram-se e organizam-se em três etapas, cronologicamente (BARDIN, 2011; MINAYO, 2014), que podem ser: Pré-análise, exploração do material, Tratamento dos dados obtidos e Interpretação.

A análise temática dos conteúdos das entrevistas ocorreu a partir dos discursos dos atores sociais da pesquisa, sendo estruturada com base nos elementos fundamentais da Análise temática, seguindo a perspectiva de Bardin (2011) - *Unidade de Registro e Unidade de Contexto*, visando identificar os *núcleos dos sentidos*, pois fazer uma análise temática “consiste em descobrir os “núcleos do sentido” (p. 135). A referida análise foi elaborada em três fases.

Inicialmente foi realizada a exploração das transcrições dos textos, correlacionando-os aos objetivos da pesquisa e perguntas/respostas correspondentes; a segunda fase constou em selecionar as unidades de contexto e dentro delas as unidades de registro, atribuindo correlação às categorias pré-definidas na pesquisa e identificando os núcleos dos sentidos; a terceira fase consistiu em análise das informações estruturadas, conforme instrumento de análise dos conteúdos - elaborado para melhor visão sistêmica das informações registradas.

Descrevemos a seguir as três fases do método da análise temática que foram aplicadas para o desenvolvimento da pesquisa, conforme aporte teórico de Bardin (2011).

a) Primeira etapa: A Pré-análise

Consiste na fase da organização, pensar a pesquisa, estabelecer os documentos para análise, preparação do material para a pesquisa.

Essa etapa foi desenvolvida de forma intensa, mas muito reflexiva referente ao desenho dos caminhos da pesquisa – leituras mais intensas, definição dos instrumentos, análise documental, o primeiro contato com o campo – as expectativas da autorização da pesquisa. A elaboração dos termos de livre consentimento, seguido do agendamento para a pesquisa e a ida ao campo para aplicar a pesquisa.

Realizamos o pré-teste com cinco docentes do curso de Administração referente à aplicação dos instrumentos de coleta de dados. As sugestões de ajustes foram feitas em relação ao entendimento do termo formação pedagógica docente.

Consideramos essa fase no percurso da nossa investigação fundamental, pois foi nela que passamos a obter a compreensão de como consolidar e explicar a técnica de análise temática. Foram necessárias várias leituras e aprofundamento teórico sobre a análise temática e suas dimensões.

As atividades propostas pela autora foram realizadas, sendo necessárias várias retomadas à formulação das hipóteses (que denominamos de tese), objetivos, elaboração de

indicadores. No que concerne a elaboração do material foram elaboradas planilhas, denominadas, instrumentos de análise temática, as quais estão inseridas na seção 5 – análise e dados da pesquisa. A elaboração desse material foi norteadora para a etapa seguinte, exploração do material.

b) Segunda etapa: Exploração do material

É uma fase denominada longa e enfadonha – é classificatória. Foi nessa fase que buscamos identificar as categorias, pois foi a partir delas que ocorreu a organização das falas para a análise temática. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (BARDIN, 2011, p. 51).

Consideramos uma das fases mais cansativas, que requer tempo e dedicação para a sistematização dos resultados. Foi necessária a elaboração de vários quadros, tabelas para compilação dos conteúdos e sistematização dos resultados. Foi aqui que organizamos os resultados “brutos” para serem analisados.

Consistiu numa fase longa e enfadonha, visto a necessidade de releituras para melhor compreender a relação das categorias com a unidade de contexto e núcleos dos sentidos.

Esses são os elementos fundamentais da Análise temática: a Unidade de Registro (categorias), Unidade de Contexto e o Núcleo dos Sentidos (BARDIN, 2011).

Para a autora, categorias podem ser criadas a priori, ou definidas a posteriori. No caso do nosso estudo, as definimos a priori: Formação pedagógica docente e desenvolvimento profissional docente. A posteriori, identificamos programa de formação docente como categoria empírica.

Essa técnica necessita de muita concentração dada a subjetividade das análises e responsabilidade do pesquisador. Consideramos uma fase estrutural para o tratamento dos dados que é a etapa seguinte.

Ressaltamos também que foi nessa fase onde mais foi exigida a metodologia – tornar concretos vários textos (falas) no núcleo dos sentidos, visando à fase seguinte: o tratamento dos dados e interpretação no sentido de obtenção da síntese da pesquisa.

c) Terceira etapa: Tratamento dos dados obtidos e Interpretação

Nessa fase foram analisados os dados da fase anterior (exploração do material), a partir da sistematização dos dados em quadros (ver quadros 15, 16 e 17), fundamentada na metodologia de análise temática. Retornamos várias vezes à leitura para melhor compreensão da metodologia, buscando uma maior margem de segurança e visando ao resultado dos dados – significativos e válidos.

Fase em que os resultados brutos são tratados de forma a serem significativos e válidos. Podem ser submetidos a estatísticas simples ou mais complexas, contribuindo para constituir quadros de resultados. Entretanto, o pesquisador obtendo resultados significativos e fiéis pode adiantar as interpretações a desígnio dos objetivos previstos, a partir das inferências propostas (BARDIN, 2011).

Utilizamos para tratamento e análise dos dados tanto as estatísticas simples, identificando as expressões mais repetidas na unidade de contexto, como interpretações a desígnio dos objetivos e construir o núcleo dos sentidos que, a partir desse foi que conseguimos consolidar a análise temática.

Consistiu num processo sistêmico que para consolidação é necessário dedicação de muito tempo para as análises, fazendo-se necessária a visualização dos objetivos simultaneamente. Nessa fase não consta nenhuma observação da autora como longa e cansativa! Entretanto, consideramos tanto quanto a segunda fase.

A interpretação é uma fase de profunda responsabilidade e ética na consolidação dos resultados no sentido de serem significativos e válidos.

5.4 A Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo ocorreu no período de novembro de 2015 a fevereiro de 2017, em duas fases.

A primeira fase da coleta de dados foi realizada em novembro 2015 com a aplicação de questionário em duas IES com o objetivo de conhecer o perfil geral dos docentes do curso de Administração. Obtivemos como respostas 15 questionários em cada IES, sendo ao todo 30 questionários.

A aplicação do questionário ocorreu de forma direta no campo, em ambiente reservado. A coordenação do curso fez a apresentação da pesquisadora, explicamos o objetivo

da pesquisa e foram agendados os dias e horários, conforme os horários dos docentes na IES. Ocorreram nos turnos diurno e noturno.

A fase seguinte consistiu em identificar entre os 30 docentes, quais os graduados em administração com ou sem formação pedagógica registrada, visando identificar a adesão de administradores ao curso.

As entrevistas com os professores que integram o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso e com os gestores pedagógicos foram realizadas também pela pesquisadora no campo, em locais reservados. Foram gravadas.

Os representantes do Governo e de uma das organizações que fomentam a graduação em Administração foram identificados e contatados no XXVII ENANGRAD - Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, quando da participação da pesquisadora, com o objetivo de observar e compreender melhor as discussões em torno da formação do administrador relacionada com a formação docente. O evento ocorreu em Campinas no período de 18 a 21 de novembro de 2016. Estava prevista a participação de representante do Governo – o INEP, da ANGRAD, Conselho Federal de Administração (CFA), entre outros.

Realizamos contato direto com quatro dos referidos representantes informando sobre a pesquisa, ao tempo em que o convite foi realizado para participação da pesquisa. Recebemos os contatos. Foram enviados cinco formulários de entrevista, obtendo como retorno dois.

A próxima seção consta da apresentação dos resultados da pesquisa - análise e discussões dos dados sociais da pesquisa, momento em que apresentamos também as nossas reflexões.

6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nessa fase desenvolvemos a descrição e análise dos dados coletados a partir da aplicação das técnicas e instrumentos específicos utilizados, conforme o quadro 07.

Quadro 07 - Sistematização da Coleta dos dados da investigação.

| OBJETIVO GERAL: ANALISAR COMO SE CONSTITUI A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, NA ÁREA ADMINISTRAÇÃO. | | | |
|---|---|--|---|
| TÉCNICA DE COLETA | UNIDADE DE ANÁLISE | SUJEITOS DA PESQUISA | OBJETIVOS ESPECÍFICOS |
| Análise documental | Programa Institucional Pesquisadora | | Identificar o nível de institucionalização da formação pedagógica docente proposta nas IES pesquisadas. Identificar os fundamentos teóricos/metodológicos da formação pedagógica dos professores, presentes nos programas ofertados. |
| | Instrumentos de avaliação INEP – autorização e reconhecimento de cursos; avaliação externa. | | Identificar os fundamentos teóricos/metodológicos da formação pedagógica dos professores, presentes nos programas ofertados. |
| | Currículo lattes | Docentes do curso de Administração das IES pesquisadas. | Sistematizar o perfil profissional dos professores do curso de Administração. |
| Questionário | Formulário estruturado impresso | Docentes do curso de administração. | Identificar a percepção dos professores do curso de administração sobre a formação pedagógica para a docência na educação superior. |
| Entrevista | Formulário semiestruturado | Docentes do NDE do curso de administração Equipe pedagógica; Representante Técnico do Governo – Instituição Externa (I.E) às IES pesquisadas Representante Técnico da organização que fomenta a graduação em administração. (I.E) | -verificar a percepção da equipe pedagógica sobre a formação pedagógica docente para o ensino superior e de modo específico no curso de Administração. - identificar a percepção dos professores, membros do NDE, coordenadores do curso de administração, equipe pedagógica sobre a formação pedagógica para a docência na educação superior. - Explicitar a percepção dos representantes do Governo e das organizações que fomentam a graduação em administração, denominados Instituições Externas às IES pesquisadas (I.E). |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Assim, apresentamos essa seção em três subseções, a análise dos dados coletados conforme os instrumentos e as técnicas de coletas de dados aplicadas.

6.1 Análise documental dos Programas de Formação Docente das IES e seus pressupostos

Os Programas de Formação Pedagógica Docente das IES pesquisadas apresentam estruturas semelhantes; o objetivo da análise documental nos referidos programas foi de identificar os principais pressupostos que fundamentam os mesmos, evidenciando as suas semelhanças e diferenças. Ver quadros 08 e 09.

Quadro 08 - Semelhanças e diferenças da proposta de Formação Pedagógica Docente em IES Privadas.

| SEMELHANÇAS ENTRE AS IES | DIFERENÇAS ENTRE AS IES |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - A formação docente está institucionalizada em programa de formação pedagógica dos professores das instituições. - Os Programas integram a política de formação e capacitação docente do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI; atende ao eixo 4 – Políticas de Gestão do Instrumento de Avaliação Externa do INEP. | <p>IES A - Existe a formalização do Programa de Formação Docente em Portaria interna.</p> <p>IES B - O programa está sendo desenvolvido e reconhecido na IES, embora não formalizado em documento institucional.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentação teórico-metodológica concentra-se no processo avaliativo do ENADE. Observa-se a preocupação com o processo avaliativo do ENADE. - Identifica-se nos programas a ênfase na formação pedagógica docente em didática, metodologia e avaliação. - As avaliações de aprendizagem elaboradas pelos professores são analisadas pelas equipes pedagógicas das IES. | <p>IES A - Utiliza a taxinomia de Bloom como fundamentação pedagógica. As linhas gerais do programa consistem em três elementos considerados principais da formação pedagógica - o planejamento, a metodologia e a avaliação.</p> <p>IES B - Foco nas competências do perfil do professor - Competências didático-pedagógica, relacional e científica, sem uma fundamentação teórica definida e explícita.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Os programas apresentam características de uma formação generalista para todos os professores; entretanto, as ações demonstram desenvolvimento de atividades para atender demandas específicas dos cursos de administração. - Percebe-se nos discursos dos profissionais da área pedagógica das duas IES, uma sensibilização à necessidade de formação específicas às áreas dos cursos das IES. | <p>IES A - estabelecido pela área pedagógica formação docente específica, conforme demanda da coordenação do curso.</p> <p>IES B - Existe capacitação docente (encontros pedagógicos) implantada em uma IES por áreas dos seus cursos, bem como atendimento específico de capacitação docente no curso de Administração por demanda identificada (coordenação e núcleo pedagógico).</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - As teorias de formação docente estão fundamentadas em alguns autores brasileiros que pesquisam a formação docente em Educação Superior e avaliação. | <p>IES A - Aplica a Neurociência para os processos de ensinar e aprender.</p> <p>IES B - Não Aplica a Neurociência para os processos de ensinar e aprender.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - É estabelecida programação anual de formação docente, definida em cronograma. | <p>IES A - Não existe obrigatoriedade de cumprimento de carga horária semestral nos eventos do Programa de Formação Docente da IES.</p> <p>IES B - Existe a obrigatoriedade do cumprimento de carga horária semestral nos eventos do Programa de Formação Docente da IES.</p> |

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Os pressupostos dos programas de formação docente das duas IES são semelhantes; as diferenças são pertinentes aos processos administrativos e a exigências *pedagógicas*, como por exemplo, *de gestão institucional* – inclui-se a obrigatoriedade de realizar uma carga horária mínima por semestre ou não; a formalização do programa em instrumentos reguladores internos.

Em relação aos *aspectos pedagógicos* dos referidos programas, identifica-se a ausência de uma fundamentação teórica definida e explícita na IES B, embora deixe claro os aspectos metodológicos do programa. Esse posicionamento da IES referente à teoria que fundamenta o direcionamento da formação docente e as ações pedagógicas da IES é fundamental que seja definido institucionalmente para direcionamento dos eventos de formação, bem como a práxis docente.

Relembrando a compreensão da teoria de formação (MENZE, 1981), os pressupostos antropológicos da formação têm que ser claros, pois determinam o caminho que o homem tem que percorrer de acordo com um plano, por meio de um estudo metódico. Assim, explicita o autor que é possível ajudá-lo nesse percurso formativo.

Quadro 09 – Análise temática, categoria programa de formação Docente. Eixo discursivo - Programa de Formação Docente na Educação Superior em IES privadas, na perspectiva da equipe pedagógica.

| EIXO DISCURSIVO: PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS IES PESQUISADAS (equipe pedagógica) | | | |
|---|--|--|-------------------------|
| UNIDADE DE REGISTRO (CATEGORIA) | UNIDADE DE CONTEXTO | NÚCLEOS DO SENTIDO | RESULTADO (AC) |
| PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE | P-3. As linhas gerais do programa envolvem trabalhar os três elementos principais da formação pedagógica - o planejamento, a metodologia e a avaliação. Programa é respaldado pelo PDI. P-3 Todas as provas, de todos os professores desse campus aqui são vistas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico. | Planejamento, a metodologia e a avaliação. | Linhas do Programa. |
| | P-1. E nessa formação docente o projeto foi pensado considerando [...] um tripé - competência mais da natureza da docência mesmo, do ensino; relacionamento professor/aluno; pesquisa. | Competência, relacionamento, pesquisa. | |
| | P-1. Os programas de formação docente envolvem as três dimensões: didático-pedagógica, relacional e científica, contemplando as modalidades presencial e a distância. Respaldado pelo PDI. | Carga horária Competência. | Carga Horária definida. |
| | P-1. A instituição definiu que todos os professores deveriam ter uma carga horária de 40 horas semestrais de formação docente. P-1. Então quando a gente olha as avaliações, as provas escritas a gente percebe que muitas vezes [...] já ouvimos relatos de alunos dizendo que o professor, ele não reconhece a temática naquela prova, da forma como o professor conduz, porque ele conduz de uma forma tradicional. | | |

Quadro 09 – Análise temática, categoria programa de formação Docente. Eixo discursivo - Programa de Formação Docente na Educação Superior em IES privadas, na perspectiva da equipe pedagógica.

(continua)

| EIXO DISCURSIVO: PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS IES PESQUISADAS (equipe pedagógica) | | | |
|---|---|---|--|
| UNIDADE DE REGISTRO (CATEGORIA) | UNIDADE DE CONTEXTO | NÚCLEOS DO SENTIDO | RESULTADO (AC) |
| PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE | P-1. Levantamento das avaliações que os professores responderam de encontros pedagógicos anteriores sugeriam novos temas a partir das necessidades deles. | Avaliação docente; CPA; Necessidade formação | Diagnóstico. |
| | P-1. Diagnóstico - pesquisas da CPA também, e as próprias avaliações dos professores por parte dos coordenadores, a própria avaliação pelos estudantes. Então foi feito esse apanhado pra gente entender qual era de fato a necessidade da formação do professor aqui da instituição. | | |
| | P-3. Nós somente iremos capacitar os professores quando a coordenação nos chamar, certo! Então a gente não cria uma capacitação porque a gente acha que essa capacitação é necessária para aquele curso. Nós trabalhamos com as demandas dos cursos. P-3. [...] nós temos uma capacitação geral, Que ela é disparadora do semestre. No Início do semestre nós vamos trabalhar especificamente como é, planejamento! P-3. As capacitações específicas, essas por demanda, que atendem a real necessidade do professor e a dificuldade que a coordenação elencou, são feitas no semestre a partir do pedido da coordenação. | Capacitação geral e específica. Formação específica. | Capacitação geral e específica. |
| | P-1. [...] com relação à administração, nós percebemos, por exemplo, nesse semestre nós vamos ofertar um curso, por exemplo, em relação aos professores que orientam TCC. Então cada um tem demandas muito específicas dependendo do seu curso. P-1. Os professores da área da saúde vão ter uma formação específica com um grupo e os professores que a gente está chamando da área da gestão, que aí se inclui administração. P-1. Então aí a gente já começa a contemplar um pouco essa questão mesmo das especificidades da profissão. | Capacitação geral e específica. | |
| | P-1. O professor escolhe naquele semestre a trilha de aprendizagem que ele quer fazer. | Escolha professor. | Integração docentes novatos; Inovação; Conteúdos transversais. |
| | P-3. Todos os professores novatos têm um programa para eles, que é exatamente como se fosse nivelar. | Nivelamento novatos. | Integração docentes novatos; Inovação; Conteúdos transversais. |

Quadro 09 – Análise temática, categoria programa de formação Docente. Eixo discursivo - Programa de Formação Docente na Educação Superior em IES privadas, na perspectiva da equipe pedagógica.

(continua)

| EIXO DISCURSIVO: PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS IES PESQUISADAS (EQUIPE PEDAGÓGICA) | | | |
|---|--|--|---|
| UNIDADE DE REGISTRO (CATEGORIA) | UNIDADE DE CONTEXTO | NÚCLEOS DO SENTIDO | RESULTADO (AC) |
| PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE | P-1. Porque é feito também um encontro a cada semestre com os professores novatos. [...] acho que é relevante esse trabalho inicial mesmo porque a gente faz até como foco integrativo dos professores novatos. Todos eles passam por três dias conosco. A gente apresenta toda a instituição, a filosofia, um pouco da cultura, as principais questões legais do ensino superior, alguns regulamentos que ele vai precisar, portarias, específicos, conhecer que são internas, e já preparando um pouco dessa formação inicial. Já é digamos assim, preparando o terreno para que ele conheça esse programa e possa aderir no decorrer da permanência dele aqui. | Nivelamento novatos. | Integração docentes novatos; Inovação; Conteúdos transversais |
| | P-3. [...] aí a gente trabalha com metodologia sempre trazendo metodologias novas; fazendo esse intercâmbio. O que é que na administração funcionou que foi muito bom - a gente traz para a medicina no caso. Inclusive o TBL começou na administração, não começou na medicina. O Team-Based Learning, veio da administração, da escola de negócios. [...] E foi usado nas escolas de medicina. Então nós trouxemos o TBL de volta para o curso de administração. Estamos estudando a metodologia Linné. Então nós vamos começar a trabalhar essa metodologia com todos os cursos. É da administração? É. Mas como é que a gente vai fazer na formação do professor, com que ele compreenda que é possível aplicar a metodologia Linné no trabalho dele, docente. | Metodologias novas. Intercâmbio. Cursos. | |
| | P-3. Então eu não consigo, nós não conseguimos enxergar de forma exitosa marcar com o professor no horário que ele está trabalhando, fazendo consultoria, viajando pra São Paulo, e tendo reuniões fora, e produzindo para o seu próprio negócio, certo! DIFICULDADES DO PROGRAMA | Horário docente. | Ajuste de horário. |
| | P-1. [...] a grande dificuldade é conseguir conciliar o horário dos professores com a oferta dos cursos. [...] Mas há períodos certos de capacitação. DIFICULDADES DO PROGRAMA | | |
| | P-3. A dificuldade é eles (DOCENTES) acreditarem que realmente com as metodologias ativas e com as questões contextualizadas interdisciplinares, os nossos alunos vão sair melhores porque eles aprenderam de outra maneira. Então a dificuldade está naquele que não teve a formação. DIFICULDADES DO PROGRAMA | Sem formação (Acreditarem na metodologia). | Percepção docente. |

Quadro 09 – Análise temática, categoria programa de formação Docente. Eixo discursivo - Programa de Formação Docente na Educação Superior em IES privadas, na perspectiva da equipe pedagógica.

(continua)

| EIXO DISCURSIVO: PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS IES PESQUISADAS (EQUIPE PEDAGÓGICA) | | | |
|---|--|--|---|
| UNIDADE DE REGISTRO (CATEGORIA) | UNIDADE DE CONTEXTO (PARTE DE UMA FRASE) | NÚCLEOS DO SENTIDO | RESULTADO (AC) |
| PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE | P-1. Apoio da direção; adesão dos professores da IES em partilhar seus conhecimentos e práticas no programa, Os resultados foram melhores sempre que tínhamos a condução dos próprios professores da IES. FACILIDADES DO PROGRAMA | Apoio direção. Credibilidade. | Credibilidade. |
| | P-3. O mantenedor é pedagogo. Então ele está do nosso lado. Quando o professor acredita na formação. FACILIDADES DO PROGRAMA | | |
| PRESSUPOSTOS QUE FUNDAMENTAM O PROGRAMA | P-3. Os pressupostos teórico-metodológicos estão respaldados primeiro na fundamentação teórico-metodológica: do Enade para construção de situações e de questões contextualizadas interdisciplinares. | Provas ENADE. | Ênfase processos avaliativos IES. |
| | P-1. A fundamentação a gente não pode fugir das questões hoje legais pelas quais somos avaliados, como é o caso do Enade. | | |
| | P-3. Usamos a taxonomia de Benjamim Blum e seus colaboradores. E alguns textos de autores nossos mesmo - Mario Sergio Cortella, Jussara Hofmann; Celson Vasconcelos, Luckesi. | Autores nacionais e estrangeiros. | Referências Nacionais, internacionais. |
| | P-1. Competências didáticas, relacionais e científicas Foco nas competências do perfil do professor da IES construídas em encontro pedagógico com os próprios professores. | | |
| | P-1. Nós nos fundamentamos em algumas leituras da área, alguns autores que são, que foram muito importantes assim para nosso conhecimento, é o caso do Almeida, é o caso é da professora Ilma Veiga. Trazendo aqui mais pra nossa realidade, da professora Ana Iorio Dias, da professora Meiricele Leitinho, da professora Bernadete. Um professor que inclusive já estive aqui conosco em outras oportunidades. | | |
| | P-3. As metodologias a gente tem trazido mais de autores de fora do país. E geralmente elas vêm para o curso de administração. Mas são aplicados na área da saúde e a gente está voltando para a administração. O outro é o MBME, que é esse birô de elaboração de questões clássicas; Team-Based Learning, que é o TBL, usamos o modelo 3C3R de Iang. O <i>Designer Finger</i> . Certo! Que é muito parecido, muito próximo dos mapas mentais, dos <i>mainsmaps</i> . a gente já usa o modelo 3C3R na administração. | Metodologias exteriores. Curso Administração. | Inovação metodologia. Troca experiências entre cursos. |

Fonte: Dados da pesquisa, 2016-2017.

A diversidade de programas de formação docente para a educação superior isolados, sob a visão de cada gestor, gera a diversidade de formação sem identificação de

unidades que possam resultar numa formação mais consolidada. (REZER; FENSTERSEIFER, 2015). Isso confirma a necessidade de implantação de diretrizes, dada a complexidade das demandas de formação pedagógica docente para a educação superior.

6.2 Documentos legais que orientam a avaliação da Educação Superior e sua correlação com os programas de formação docente das IES

Os documentos legais analisados foram dois Instrumentos de avaliação INEP que dizem respeito aos processos avaliativos das IES: Instrumento de Avaliação de autorização e reconhecimento de cursos presenciais e a distância; Instrumento de Avaliação institucional externa que subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial) avaliação externa.

Assim para melhor compreensão desse processo avaliativo das IES e a relação com o nosso objeto de estudo, apresentamos os indicadores que compõem a *Políticas de Gestão (Avaliação externa)* que traz novos critérios avaliativos incluindo a formação docente; e a *dimensão corpo docente* (Avaliação de cursos), que quando correlacionados (quadro 10), identificamos itens que sinalizam ações relativas à formação docente da Educação Superior, mas que carecem de melhor análise como subsídios para integração em uma política.

Em uma instituição de ensino superior o professor é considerado o “fator central da qualidade da escola” (DEMO, 2000, p. 46). Entretanto, o processo avaliativo do professor nas IES, em sua maioria, tem como foco dados quantitativos no desempenho acadêmico, por meio de “produções intelectuais, técnicas, culturais e pedagógicas publicadas sob a forma de artigos, capítulos ou livros” (COLOMBO, 2004, p. 48), bem como as titulações e experiências profissionais, conforme consta no instrumento de avaliação de cursos de graduação do INEP.

Quadro 10 - Correlação de Indicadores⁹: Instrumentos de Avaliação Externa I e de Avaliação de Cursos do INEP.

| Instrumento de Avaliação Institucional Externa | Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação |
|--|---|
| Eixo 4 – Políticas de Gestão | Dimensão 2: Corpo docente e tutorial |
| <p>Política de formação e capacitação docente Quando a política de formação e capacitação docente está prevista/implantada, de maneira excelente, considerando, em uma análise sistêmica e global, o incentivo/auxílio à: participação em eventos científicos/técnicos/culturais; Capacitação (formação continuada); qualificação acadêmica docente e a devida divulgação das ações com os docentes (grifo nosso).</p> | <p>Não existe correlação com a política de formação e capacitação docente</p> |

⁹São indicadores de avaliação do corpo docente no referido instrumento com conceitos denominados de 01 a 05. No quadro é considerado o indicador com a nota máxima (5).

Quadro 10 - Correlação de Indicadores¹⁰: Instrumentos de Avaliação Externa I e de Avaliação de Cursos do INEP.

(continua)

| Instrumento de Avaliação Institucional Externa | Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação |
|---|---|
| Eixo 4 – Políticas de Gestão | Dimensão 2: Corpo docente e tutorial |
| Gestão institucional | Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE (atuação do NDE é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC). (*) |
| | Atuação do (a) coordenador (a) (a atuação do (a) coordenador (a) é excelente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores). (*) |
| Coerência entre plano de carreira e a gestão do corpo docente | Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso (é de tempo parcial ou integral, sendo que a relação entre o número de vagas anuais e as horas semanais dedicadas à coordenação é menor ou igual a 10). (*) |
| | Titulação do corpo docente do curso- (o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu é maior ou igual a 75%). (*) |
| | Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores é maior que 35%. (*) |
| | Regime de trabalho do corpo docente do curso Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 80%. (*) |
| Não existe correlação com a dimensão corpo docente | Experiência profissional do corpo docente (contingente maior ou igual a 80% do corpo docente possui experiência profissional de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia). (*) |
| Não existe correlação com a dimensão corpo docente | Experiência de magistério superior do corpo docente (contingente maior ou igual a 80% do corpo docente possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia). (*) |
| Requisitos Legais e Normativos – (obrigatórios) | Requisitos Legais e Normativos – (obrigatórios) |
| Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na CF/88, Art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei N° 10.098/2000, nos Decretos N° 5.296/2004, N° 6.949/2009, N° 7.611/2011 e na Portaria N° 3.284/2003. | Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na CF/88, Art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei N° 10.098/2000, nos Decretos N° 5.296/2004, N° 6.949/2009, N° 7.611/2011 e na Portaria N° 3.284/2003. |
| Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme disposto na Lei N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012. | Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme disposto na Lei N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012 |

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2017.

Destacamos que a *política de formação e capacitação docente* passou a ser exigida como obrigatoriedade nos processos avaliativos a partir da reformulação do Instrumento de avaliação externa em 2014. Entretanto, esse instrumento é aplicado em três

¹⁰ São indicadores de avaliação do corpo docente no referido instrumento com conceitos denominados de 01 a 05. No quadro é considerado o indicador com a nota máxima (5).

situações obrigatórias nas IES – no ato de credenciamento e da renovação do credenciamento (denominado de credenciamento); esse último ocorre em média no período de 03 a 05 anos do credenciamento e, se a IES tiver uma avaliação satisfatória (maior ou igual a 03), poderá não ter mais a reavaliação, salvo se solicitado pela IES quando deseja melhorar o Conceito Institucional (CI). Outra situação é quando a IES solicita a transformação da organização acadêmica (Centro Universitário ou Universidade).

Os requisitos legais e normativos são essencialmente regulatórios e não fazem parte do cálculo do conceito do curso (CC). Os avaliadores registram o cumprimento ou não por parte da instituição. Fica para o Ministério da Educação as decisões cabíveis.

Referidos requisitos foram os únicos em que encontramos pontos comuns e idênticos aos dois processos avaliativos referenciados; não delineiam a necessidade de formação, mas a questão da acessibilidade e da pessoa com transtorno do espectro autista, sinalizam diretamente a necessidade de formação docente de forma específica para atender a essas demandas discentes.

Retomando as correlações apresentadas no quadro 10, ressaltamos que existe uma interseção entre os aspectos legais e normativos com a necessidade de formalização de uma política de formação docente para a Educação Superior, visto que entre os referidos aspectos, destaca-se a questão da acessibilidade e dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que vêm sendo exigidos conforme as normas legais para atendimento institucional; entretanto, estão intrinsecamente relacionados ao processo de formação docente, pois para que seja possível o atendimento pela IES, necessariamente repassam pela subjetividade da pessoa do professor – suas percepções, atitudes, conhecimentos, métodos de ensino adequados para que ocorra o processo de inclusão educacional com a remoção das barreiras pedagógicas. Portanto, necessidade de capacitação docente.

Consideramos que a exigência da política de capacitação docente como obrigatória nas IES nos processos de avaliação externa já foi um avanço, mas ainda é pouco ao que se propõe os estudiosos da temática, pois não encontra-se regulamentada em uma política para a Educação Superior. Observa-se que nos referidos instrumentos avaliativos constam alguns indicadores que subjetivamente indicam direcionamentos para a necessidade de uma formação continuada do corpo docente, da coordenação do curso, dos componentes do NDE.

Fica assim, a formação docente a critério somente das IES, do entendimento e da expertise e comprometimento de cada uma; entretanto, nos processos avaliativos pelo INEP, *in loco*, não são avaliados a qualidade das políticas de Gestão e programas de capacitação

docente, mesmo que na dimensão Política de formação e capacitação docente, referenciada anteriormente, conste o termo “capacitação (formação continuada); qualificação acadêmica docente” (quadro 10).

Nesse contexto passamos a refletir: Em que essas alterações repercutiram como balizadores para a formação docente na Educação Superior? E em relação à formação docente dada às especificidades dos cursos? E no curso de graduação em Administração? Existe algum projeto específico de formação nas IES para os professores da área da administração ou os programas são gerais, ocorrendo apenas a inclusão dos docentes nesses programas?

No contexto histórico identificamos Leis, regulamentos, instrumentos avaliativos das IES que sinalizam a necessidade de formação para o docente da Educação Superior, embora sem estabelecer as diretrizes de forma clara em uma política nacional; não foi identificado nenhum programa de formação específico para a formação docente no curso de administração; observamos que o mais comum é a oferta pelas IES de um programa institucional o que poderá não motivar os docentes das áreas mais específicas. Entretanto, no contexto do *locus* da pesquisa, Município de Fortaleza, identificamos que as duas IES pesquisadas realizam ações metodológicas diferenciadas no processo evolutivo dos seus programas de formação docente, quais sejam:

- a- Intercâmbio de metodologias, ou seja, adaptação de algumas metodologias específicas entre os cursos da IES, a exemplo de *Team-based Learning* – TBL (aprendizagem baseada em equipe) do curso de administração. (IES A)
- b- Encontros pedagógicos com capacitação metodológica por áreas: Gestão (administração, contábeis, tecnólogos, entre outros); saúde (enfermagem, odontologia, farmácia, entre outros). (IES B)
- c- O Programa de Formação Pedagógica Docente evidencia a formação geral e específica por áreas e cursos. (IES A)

Na continuidade da apresentação e análise dos dados, referidas informações serão retomadas de forma descritivas e discutidas.

6.3 Perfil dos docentes do curso de Administração

Para uma melhor compreensão dos professores bacharéis que lecionam nos cursos de administração, objeto desse estudo, traçamos um perfil por três categorias: formação na graduação, formação pedagógica e carreira docente na percepção do professor.

Os resultados obtidos nesse estudo investigativo por intermédio de questionários e análise documental (*curriculum lattes*), trazem a caracterização do perfil dos docentes do curso de administração, os dados dos cursos de graduação e de formação pedagógica realizados, o que pensam sobre a profissão docente.

Identificamos, já de início, semelhanças entre as duas IES, a exemplo do total de docentes dos cursos de administração são idênticos, ou seja, as duas com 37 docentes cada; e responderam ao questionário 15 docentes em cada IES. Consideramos uma coincidência. Vejamos então na próxima seção o perfil dos professores, verificando se essas semelhanças permanecem ou se diferenciam.

6.3.1 O Perfil dos Docentes

Esse item constituiu um dos mais relevantes para o presente estudo no processo de levantamento dos dados, pois os dados a seguir são referentes aos respondentes do questionário da presente investigação. Foram distribuídos questionários para 100% dos docentes do curso de Administração; entretanto, para obtenção de melhores resultados, alguns foram aplicados diretamente pela pesquisadora, obtendo-se o total de 30 professores. Além do perfil, outras questões são evidenciadas para identificarmos também a percepção dos respondentes em relação ao processo de formação pedagógica e da carreira docente. Observemos a tabela 5.

Tabela 05 - Perfil dos docentes do curso de administração nas duas IES (respondentes do questionário).

| Dados do perfil docente | IES | |
|--|-----|-------|
| | B | A |
| Docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> | 87% | 100% |
| Graduados em Administração | 53% | 53% |
| Exercem atividades profissionais paralelas à docência | 77% | 73,3% |
| Regime de trabalho parcial ou integral na IES objeto estudo | 60% | 53,3 |
| Regime de trabalho horista na IES objeto estudo | 40% | 46% |
| Ministram aulas somente no curso de administração | 52% | 71,4% |
| Tempo de conclusão da graduação (últimos 10 anos) | 47% | 30,8% |
| Tempo de conclusão da última pós-graduação (últimos 10 anos) | 93% | 80% |

Fonte: Dados do questionário da pesquisa docente, 2015.

Observa-se a continuidade de semelhanças dos perfis dos docentes das duas IES em vários indicadores, com exceção à dedicação dos docentes ao ensino no curso de administração e docentes com pós-graduação *stricto sensu*.

Quanto ao tempo de conclusão da última pós-graduação é significativo o percentual de 80% e 93% de docentes que concluíram nos últimos 10 anos. Pode-se afirmar que esses indicadores estão diretamente correlacionados ao contexto das IES no Brasil no mesmo período, comentado anteriormente.

6.3.2 A percepção dos sujeitos sobre a Formação pedagógica

As percepções que os docentes do curso de Administração têm sobre a formação pedagógica para a docente na educação superior foram mapeadas dos dados dos questionários, sob três aspectos: o que consideram como mais importantes para a formação docente; a visão sobre a carreira do professor do magistério; importância da formação pedagógica docente para a educação superior. Observe a tabela 6:

Tabela 06 - Demonstrativo dos níveis de pós-graduação dos docentes e a relação de importância para a Formação Docente para a educação superior.

| NÍVEIS DE PÓS-GRADUAÇÃO | TITULAÇÕES | RELAÇÃO DE IMPORTÂNCIA |
|-------------------------|------------|------------------------|
| Especialização | 63,3% | 17,9% |
| Mestrado Acadêmico | 70,0% | 64,3% |
| Mestrado Profissional | 13,3% | 10,7% |
| Doutorado | 13,3% | 7,1% |
| Pós-doutorado | 0,0% | 0,0% |
| RESPOSTAS | | 100,0% |

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Consideram mais importantes para a formação docente os cursos da pós-graduação, o mestrado acadêmico. Observa-se que este surge como pré-requisito para o ensino na Educação Superior com uma ideia de “preparo” para a docência. Isso consiste no reflexo da exigência do processo avaliativo das IES pelos órgãos reguladores da Educação Superior no Brasil (MEC/INEP), que estabelecem que 75% dos docentes devem ter formação em pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) para avaliação com a nota máxima¹¹. Ressalta-se que não é denominado nenhum indicador equivalente a cursos de formação pedagógica docente, mas somente a titulação quantitativa.

Os docentes do curso de Administração demonstram uma percepção sobre a carreira do professor no magistério superior pouco confortável, conforme quadro 11. Esse

¹¹ Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, 2016. Notas de avaliação de 01 a 05.

item torna-se fundamental para aprofundamento em outras pesquisas, para qualificar melhor essa percepção, visto que é necessário identificar quais dimensões estão implícitas nessas afirmativas.

Observa-se também que percebem a necessidade de treinamento vinculado à carreira, apesar de não especificarem os tipos de treinamento.

Quadro 11 - Percepção dos professores do curso de Administração sobre a carreira docente na educação superior.

| RESPONDENTES | Percepção dos professores |
|-----------------|---|
| Professor 3 | Grande desafio devido às demandas cada vez mais exigentes do mercado de trabalho |
| Professor 4 | - Desafiante, especialmente nas IES privadas, devido ao perfil dos alunos. |
| Professor 6 e 7 | - Muito importante, mas pouco valorizada, culturalmente inferiorizada e mal remunerada. |
| Professor 10 | - Árdua. |
| Professor 9 | - Grande importância, precisa ser cada vez mais profissional. |
| Professor 21 | - Ainda carece de maior reconhecimento. |
| Professor 18 | - Precisa estar sempre se reciclando e utilizando bem as tecnologias. |
| Professor 12 | - Profissionais que tentam passar conhecimentos e valor agregado às suas aulas. |
| Professor 13 | - Acho interessante, embora sacrificante. |
| Professor 14 | - Amplas possibilidades, mas com muitos desafios relacionados ao corpo docente. |
| Professor 15 | - Muita importância. Com a abertura de várias IES o magistério superior (boa formação) é fundamental ao crescimento da nação. |

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A percepção dos docentes sobre a formação pedagógica docente para a Educação Superior foi estruturada, considerando o grau de importância da formação, os tipos de cursos e as prioridades, obtendo-se os seguintes resultados:

Tabela 07- Percepção dos docentes sobre Formação pedagógica, cursos e prioridades.

| CONCEPÇÕES DOCENTES | % |
|---|-------|
| Consideram importante a formação pedagógica para o ensino superior | 86,8% |
| Realizaram curso de Formação Pedagógica, sendo a maioria iniciativa da IES (seminários, encontros, cursos de extensão). | 53,3% |
| Consideram como formação prioritária a ser ofertada pela IES, cursos específicos das suas áreas de formação. | 46,7% |
| Participaram de encontros, seminários ou simpósios de natureza científica. | 93,3% |
| Participaram de encontros, seminários ou simpósios ligados aos órgãos de classe do administrador. | 64,3% |

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A importância do suporte das IES para a formação docente para o ensino superior é evidenciada pelos docentes. Aguiar (2015), ratifica que para o desenvolvimento profissional

docente é necessário o suporte das IES, pois é no espaço institucional que o docente constrói os seus laços profissionais com a IES e alunos.

O processo de desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como um clima organizativo, respeitoso, positivo e de apoio objetivando uma contínua renovação para os docentes (CRUZ, 2006).

Os docentes consideram como formação prioritária a ser ofertada pela IES, cursos específicos das suas áreas de formação, sendo justificado não por metodologias de ensino aplicadas à área específica do curso, mas a uma atualização técnica: “A formação técnica normalmente é contemplada com mais facilidade”. “Como leciono em todos os turnos, seria interessante algo específico da área para fins de atualização”.

Outros comentários complementares que julgamos importante nesse estudo sobre a formação pedagógica foram enumerados:

Quadro 12 - Demandas dos professores do curso de Administração sobre cursos de formação pedagógica.

| RESPONDENTES | Demandas cursos de formação |
|-----------------------------|--|
| Professor 13 | - Formação pedagógica e específica. As duas, pois julgo importante para o engrandecimento profissional. |
| Professor 4 | - Formação continuada é fundamental. |
| Professor 10 | - A discussão e reflexão do exercício docente devem ser constantes para o professor. |
| Professor 1 | - Muitos são professores apenas para complementar a renda, sem uma formação pedagógica necessária para a docência. |
| Professor 9 | - Formação de gestores de IES. |
| Professores 2, 3, 5, 28, 13 | - Didática. |
| Professores 11, 5, 15, 6, 9 | - Elaboração de provas. |
| Professores 20, 17, 4 | - Práticas pedagógicas. |
| Professor 1, 4, 3 | - Metodologias ativas. |
| Professor 8, 1, 29 | - Processos de aprendizagem. |

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Identificamos que os cursos realizados pelas IES apresentaram com maior prevalência Educação a distância – EaD; Metodologias ativas; Elaboração de provas, e por

iniciativas próprias dos docentes, dinâmicas de grupo; formação de educadores, planejamento do ensino e avaliação de aprendizagem, a arte de falar em público.

A visão que o professor do curso de Administração tem sobre o aluno está muito relacionada à falta de base na formação do ensino médio; dificuldade em conciliar estudo e trabalho; é necessário mais comprometimento com os estudos; entretanto, destacam os alunos esforçados e comprometidos que buscam conhecimentos e qualificação. Afirmam também que esse cenário é o comum em outras IES. Na realidade identificamos sim esses discursos no meio acadêmico de modo geral.

Observa-se uma preocupação dos docentes em relação ao processo de formação do administrador; reconhecem a necessidade de formação pedagógica, embora muitos não a tenham. Isso, aliado ao perfil dos alunos que apresentam dificuldades na formação básica e dificuldades em conciliar trabalho e estudo torna-se mais desafiante para o docente a questão pedagógica. Segundo o INEP (2014), 63% dos alunos são estudantes noturnos. Isso é a realidade do aluno trabalhador no Brasil.

Compreendem-se as referidas preocupações também integradas à visão que os mesmos têm sobre a carreira profissional do administrador, conforme quadro 13:

Quadro 13 - Percepção dos professores sobre a carreira profissional do administrador.

| RESPONDENTES | PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES |
|---------------------|--|
| Professor 9 | - Com pleno desenvolvimento, principalmente nas áreas de logística e controladoria. |
| Professor 14 | - Os desafios são cada vez maiores exigindo uma constante atualização do currículo. |
| Professor 11 | - Desafiadora. |
| Professor 6 | - Acho uma excelente carreira, mas necessita urgentemente de foco. |
| Professor 5 | - Mercado com ampla abertura - oferecendo muitas oportunidades. |
| Professor 3 | - Tem que ser empreendedor e conhecer amplamente a empresa que administra. |
| Professor 20 | - A carreira do administrador também requer um melhor relacionamento e reconhecimento. |

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Esses dados revelam-nos a importância de aprofundamento do estudo iniciado sobre a formação pedagógica do professor da Educação Superior em exercício nos cursos de administração, visto que os dados coletados nos mostram caminhos a serem seguidos para estabelecimento de indicadores para a formação pedagógica docente quando identificamos o cenário: o professor reconhece que precisa de formação pedagógica, reconhece a dificuldade dos alunos, e a IES propõe cursos de formação, enquanto os órgãos reguladores da educação avaliam somente a formação quantitativa dos docentes.

6.4 Resultados das entrevistas

Optamos pelas entrevistas nesta etapa da investigação em face da importância que têm para o objeto da pesquisa, a formação pedagógica para a docência na Educação Superior no curso de administração, foco específico deste trabalho investigativo; eles de fato são os principais agentes dessa formação movida por interesses individuais e sociais no âmbito de sua atuação profissional. Optamos então por perguntar sobre sua carreira na área, importância de sua formação pedagógica via cursos institucionalizados e, sobretudo sobre a formação pedagógica para a docência na educação superior.

6.4.1 Concepções dos agentes sociais sobre a formação pedagógica docente para a educação superior

A percepção dos interlocutores sobre a formação docente para a educação superior foi gerada a partir de dois sub-eixos: a) Instituições de Ensino Superior pesquisadas na perspectiva dos docentes do NDE; b) gestores (internos - profissionais da área pedagógica das IES); e externos (Representantes do Governo e das organizações que fomentam a graduação em administração sobre a formação pedagógica docente para os cursos de administração).

a) Instituições de Ensino Superior – IES

Os resultados dos dados coletados estão apresentados por quadros, conforme a seguir:

Quadro 14 - Percepções sobre Formação Docente na Educação Superior – interlocutores das IES (docentes\NDE e equipe pedagógica).

| PERCEPÇÕES |
|--|
| AC ¹² -1 Não existe formação pedagógica para Educação Superior |
| AC-2 É Auto-Formação. |
| AC-3 É necessária a Formação Pedagogia, principalmente para bacharéis |
| AC-4 Capacitação contínua com novas tecnologias digitais |
| AC-5 Formação, metodologias com olhar do pedagogo; passa pelo Núcleo Pedagógico. |

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Essas percepções foram construídas a partir da análise temática dos seguintes textos:

¹² AC – Análise de Conteúdo

A exemplo da percepção AC-1, foram identificados os Núcleos dos sentidos que identificam a não existência de formação pedagógica:

N.5- Não existe especificamente a formação para a docência superior; não tem capacitação focada no Ensino superior.

N.6 - Eu não tive nenhuma formação prévia [...] eu tive que aprender na” marra”¹³. [...] a gente tem capacidade de ser autônomo, mas se houver um pensamento nesse sentido, eu acredito que a gente encurta mais a curva de aprendizado.

P-1 - A maior parte dos professores, eles são profissionais que se tornam professores. Entretanto a formação pedagógica para a docência ela deixa muito a desejar normalmente.

P-3 - Eu ainda considero que a formação pedagógica de qualquer bacharel ela é deficiente. Não existe.

A Análise temática AC-02 complementa o conteúdo da primeira no sentido da autoformação, pois se não existe uma formação normatizada, a opção é a autoformação. Vejamos nos textos:

N.9 - Cada profissional busca o seu próprio caminho, não tem nenhuma linha mestra que possa orientá-lo adequadamente.

N.5 - Na Educação Superior – não existe especificamente a formação para a docência superior; a prática e troca de experiência, os congressos, cursos. Processo de construção que nunca acaba. Ações junto ao professor – encontros com professores de disciplinas mais comuns - o que é interessante para a disciplina e o que você precisaria para a sua disciplina.

N.6 - [...] a gente tem capacidade de ser autônomo, mas se houver um pensamento nesse sentido, eu acredito que a gente encurta mais a curva de aprendizado. Eu acho que é mais individual mesmo; da própria pessoa saber se autocapacitar.

A AC-3 reconhece a necessidade de uma formação pedagógica docente para os professores na Educação Superior, destacando os bacharéis; fortalecendo, contudo, as percepções AC-1 e AC-2.

N.3 - Muitas pessoas têm conhecimento e não sabem passar. Pra ser docente num basta saber, ser formado. Então é aquilo que a pessoas tem que ter o dom, além de ter o dom tem que ter uma capacitação fazer um curso.

N.7 - A maneira de se portar na sala de aula com o aluno, a relação aluno-professor. [...] Dentro da parte pedagógica assim, eu acredito que deveria ser melhor orientada, qual o sentido ou qual é a forma.

N.1 - Existem os modismos; nesses modismos tem avaliação modelo A e B, planejamento de ensino modelo A, B. Eu vejo como moda e me preocupo um pouco

porque aí de repente a gente tem uma estrutura de ensino, uma estrutura filosófica e você tem que mudar totalmente essa estrutura baseada em um critério de Enade.

P.3 - Trabalhamos as questões contextualizadas interdisciplinares. [...] identifiquei ainda essas deficiências em todo o segmento de formação de professores. Principalmente nos bacharéis.

O próximo texto é referente à Percepção AC-4 dos interlocutores, cujo conteúdo encontra-se fundamentado na seguinte análise de contextos:

N.8 - A formação [...] e para a docência eu acho que é uma constante[...] as mudanças estão muito rápidas, agora direto a história das ferramentas digitais que você tem que utilizar para aprendizagem.

Observamos que existe uma percepção da formação docente ser de forma contínua, ou seja, sistemática, justificada pelas mudanças tecnológicas; isso denota uma preocupação com o uso adequado de metodologias. E essas afirmativas são confirmadas na AC-5, a qual valoriza a formação docente com olhar pedagógico por meio da equipe do Núcleo Pedagógico da IES, conforme as análises de contextos:

N.7 - [...] porque a maioria dos professores nunca fizeram pedagogia. Seria interessante se tivessem feito; mas na IES ele passa inclusive com a professora extremamente competente que está à frente do Núcleo pedagógico.

N.8 - [...] 2016 tiveram quatro capacitações, tanto com relação a metodologias utilizadas que logo vem com um olhar pedagógico porque são pedagogas que tão aqui presente. Nós temos uma, a pedagoga que fica de plantão aqui para dar todo o assessoramento nas questões que os professores fazem.

Finalizando a análise do quadro 15 - das percepções dos interlocutores, destacamos a AC-6, troca de experiências como um dos pontos relevantes no processo de formação docente para a Educação Superior, conforme o texto,

N.4 - [...] eu foquei nessa questão da minha preparação para o mundo acadêmico [...]. Na IES fiz curso EaD; Mas eu vejo assim, que a gente cresce mais quando a gente troca essas experiências porque nós somos de mundos diferentes, de áreas diferentes, então acredito que a formação é construída ali, sabe assim, nas reuniões, construída nos eventos que a gente participa em comum.

Analisando os textos, identificamos que os conteúdos refletem percepções correlacionadas ao cotidiano dos interlocutores, da vivência e experiências acadêmicas, uns em sala de aula e membros do Núcleo Docente Estruturante e outros como membros da equipe pedagógica das IES; construindo assim suas percepções sobre a formação docente na Educação Superior.

Contudo, referidos conteúdos encontram aporte teórico na Seção IV do referencial teórico, a exemplo de Leite (2007), que ressalta que a formação docente universitária deve ser estruturada em cinco bases, destacando: confronto dos saberes, da experiência com os saberes teóricos; a formação deve ocorrer com ênfase nas experiências dos formandos; a formação contínua pode ser uma base estrutural para a compreensão dos fundamentos do exercício da docência.

Quadro 15 - Análise temática, categoria formação docente. Eixo discursivo – Concepções da formação docente na perspectiva de professores do NDE do curso de administração e Núcleo Pedagógico das IES pesquisadas.

| EIXO DISCURSIVO: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE EDUCAÇÃO SUPERIOR (DOCENTES DE ADMINISTRAÇÃO\NDE E NÚCLEO PEDAGÓGICO) | | | |
|--|--|---------------------------------|-----------------------|
| UNIDADE DE REGISTRO | UNIDADE DE CONTEXTO | Núcleos do sentido | RESULTADO (AC) |
| FORMAÇÃO DOCENTE | N.5- não existe especificamente a formação para a docência superior; não tem capacitação focada no Ensino superior. N.6. Eu não tive nenhuma formação prévia [...] eu tive que aprender na "marra". [...] a gente tem capacidade de ser autônomo, mas se houver um pensamento nesse sentido, eu acredito que a gente encurta mais a curva de aprendizado. | Não existe Formação pedagógica. | AC-1 |
| | P-1. A maior parte dos professores, eles são profissionais que se tornam professores. Entretanto a formação pedagógica para a docência ela deixa muito a desejar normalmente. | | |
| | P-3. Eu ainda considero que a formação pedagógica de qualquer bacharel ela é deficiente. Não existe | | |
| | N.9. Cada profissional busca o seu próprio caminho, (auto-formação) não tem nenhuma linha mestra que possa orientá-lo adequadamente. | | |
| FORMAÇÃO DOCENTE | N.5: Na educação superior – não existe especificamente a formação para a docência superior; a prática e troca de experiência, os congressos, cursos. Processo de construção que nunca acaba. Ações juntos ao professor – encontros com professores de disciplinas mais comuns - o que é interessante para a disciplina e o que você precisaria para a sua disciplina. | Auto-formação | AC-2 |
| | N.6. [...] a gente têm capacidade de ser autônomo, mas se houver um pensamento nesse sentido, eu acredito que a gente encurta mais a curva de aprendizado. N.6. Eu acho que é mais individual mesmo; da própria pessoa saber se autocapacitar. | | |

Quadro 15 - Análise temática, categoria formação docente. Eixo discursivo – Concepções da formação docente na perspectiva de professores do NDE do curso de administração e Núcleo Pedagógico das IES pesquisadas.

(continua)

| EIXO DISCURSIVO: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE EDUCAÇÃO SUPERIOR (DOCENTES DE ADMINISTRAÇÃO\NDE E NÚCLEO PEDAGÓGICO) | | | |
|--|--|---|-----------------------|
| UNIDADE DE REGISTRO | UNIDADE DE CONTEXTO | Núcleos do sentido | RESULTADO (AC) |
| | <p>N.3. Muitas pessoas têm conhecimento e não sabem passar. Pra ser docente num basta saber, ser formado. Então é aquilo que a pessoas tem que ter o dom, além de ter o dom tem que ter uma capacitação fazer um curso.</p> <p>N.7: A maneira de se portar na sala de aula com o aluno, a relação aluno-professor. [...] Dentro da parte pedagógica assim, eu acredito que deveria ser melhor orientada , qual o sentido ou qual é a forma.</p> <p>N.1: Existem os modismos; nesses modismos tem avaliação modelo A e B, planejamento de ensino modelo A, B. Eu vejo como moda e me preocupo um pouco porque aí de repente a gente tem uma estrutura, uma estrutura de ensino, uma estrutura filosófica, e você tem que mudar totalmente essa estrutura baseada em um critério de Enade.</p> <p>P.3. Trabalhamos as questões contextualizadas interdisciplinares. [...] identifico ainda essas deficiências em todo o segmento de formação de professores. Principalmente nos bacharéis.</p> | <p>Capacitação (NECESSÁRIO)</p> <p>Pedagogia</p> <p>Bacharéis</p> | AC-3 |
| | <p>N.7. , é, porque a maioria dos professores nunca fez pedagogia. Seria interessante se tivessem feito, mas na IES ele passa inclusive com a professora extremamente competente que está na frente do Núcleo pedagógico.</p> <p>N.8. [...] 2016 tiveram quatro capacitações, tanto com relação a metodologias utilizadas que logo vem com um olhar pedagógico porque são pedagogas que tão aqui presente. Nós temos uma, a pedagoga que fica de plantão aqui pra dar todo o assessoramento nas questões que os professores fazem.</p> | Metodologias Pedagogia Núcleo pedagógico. | AC-5 |
| | <p>N.4.[...]eu foquei nessa questão da minha preparação para o mundo acadêmico [...]. Na IES fiz curso EaD; Mas eu vejo assim, que a gente cresce mais quando a gente troca essas experiências né porque nós somos de mundos diferentes, de áreas diferentes, então acredito que a formação é construída ali, sabe assim, nas reuniões, construída nos eventos que a gente participa em comum.</p> | Troca Experiências | AC-6 |
| | <p>N.8 E para a docência eu acho que é uma constante [...] as mudanças estão muito rápidas; agora direto com a história das ferramentas digitais que você tem que utilizar para aprendizagem.</p> | Contínuo Tecnologias | AC-4 |

Fonte: Dados pesquisa, 2016-2017.

b) Percepções dos gestores externos às IES

As percepções apresentadas pelos docentes e da equipe pedagógica das IES, no quadro anterior analisado, serão complementadas por uma visão externa às IES, mas

diretamente integradas à Educação Superior, por representantes técnicos do INEP e da ANGRAD. Observamos na análise do discurso que as percepções se complementam, ao tempo em que percebemos ainda mais a complexidade do nosso objeto de estudo. Analisaremos no quadro 16, a seguir:

Quadro 16 - Percepções sobre Formação docente na Educação Superior de representantes do Governo e da instituição que fomenta a graduação em administração.

| PERCEPÇÕES |
|---|
| AC-7 É extremamente falho porque é inexistente. |
| AC-8 Deveria existir obrigatoriedade de formação específica para os docentes-bacharéis da Educação Superior. |
| AC-9 não se vislumbra nas políticas nenhuma iniciativa, de exigir a formação pedagógica para os bacharéis atuarem no Ensino Superior. |
| AC-10 Programa de “ <i>trainees</i> de professores” experiência válida. |
| AC-11 Temos muito o que avançar no MEC e nas IES. |

Fonte: Dados da pesquisa, 2016-2017.

Identificamos, nas Análises de conteúdo AC-7\AC-10, uma complementação de percepções nos elementos de análises de contexto, os quais apresentamos em bloco para maior clareza das percepções; AC-7 que se refere à inexistência de uma formação e a AC-8 que reconhece a obrigatoriedade, vejamos:

IE-1. O processo de formação pedagógica dos bacharéis para docência na Educação Superior do Brasil é extremamente falho, porque na verdade ele é inexistente. (AC-7).

IE-2. A formação pedagógica para atuação nos cursos de Administração oferecida nos cursos de *stricto sensu* é insuficiente para a docência. Em geral, os cursos oferecem uma disciplina sobre “prática docente ou pedagógica” ou algo equivalente e os mestrandos e doutorandos são capacitados (supostamente) para atuarem nos cursos de graduação.

Observamos que ao tempo em que é afirmado da não existência de uma formação regulamentada para a formação docente para a Educação Superior, registra-se a necessidade, inclusive destacando a especificidade do curso de Administração:

IE-1. Eu acredito que especificamente para os cursos de Administração seria fundamental existir uma prerrogativa para os bacharéis que fossem lecionar no Ensino Superior de uma formação específica. Administração é uma área extremamente positiva, em relação à formação de Recursos Humanos, e o Ensino Superior precisaria de outras estratégias nessa área para promover melhor a formação dos futuros bacharéis. (AC-8).

Essas afirmativas confirmam as percepções dos docentes e equipe pedagógica das IES, demonstradas no quadro14 (anterior).

A seguir, trazemos duas análises de conteúdo (AC-9 e AC-11) que tratam da ausência de perspectivas de políticas para a obrigatoriedade de formação docente para a educação superior, conforme transcrições:

IE-1. O Brasil já se ressentia da ausência de formação pedagógica, no entanto não existe ainda nenhuma política delineada para suprir essa falência.[...] também não se vislumbra, nas diretrizes atuais ou nas movimentações das políticas de graduação do Ensino Superior, nenhuma iniciativa, no sentido de exigir a formação pedagógica para os bacharéis atuarem no Ensino Superior. (AC-9).

IE-2. creio que temos muito que avançar na formação do formador. Mas para isso, acredito na necessidade de se atuar em diversas frentes simultaneamente: (i) MEC e nos mecanismos de regulação, controle e avaliação; (ii) nas grades curriculares das IES, de tal forma a incluírem mais possibilidades na formação mais equilibrada entre teoria e prática na gestão; (iii) integração das IES com as empresas e outras organizações da sociedade de tal forma a ocorrer mais projetos e iniciativas em sinergia entre o mundo acadêmico e o profissional, entre outras ações.(AC-11).

Os interlocutores compreendem a necessidade de uma política de formação docente para a educação superior, contudo, mesmo estando em espaços ocupacionais, da Educação Superior, estratégicos, consideram a questão muito complexa; o que nos faz refletir que essa responsabilidade continuará sendo assumida somente pelas IES, objetivando o posicionamento mercadológico positivo da IES alinhado à qualidade do ensino.

A próxima seção apresentará a segunda fase da análise dos dados da pesquisa, destacando as categorias conceituais e as categorias empíricas.

Quadro 17 – Análise temática, categoria formação docente. Eixo discursivo – concepções de Formação Docente para a Educação Superior, na perspectiva dos representantes do Governo e das organizações que fomentam a graduação em administração sobre a formação pedagógica docente para os cursos de administração.

(continua)

| EIXO DISCURSIVO: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE EDUCAÇÃO SUPERIOR – REPRESENTANTE GOVERNO E ORG. FOMENTO CURSO ADMINISTRAÇÃO | | | |
|---|--|--|---|
| UNIDADE DE REGISTRO (CATEGORIA) | UNIDADE DE CONTEXTO | NÚCLEOS DO SENTIDO | RESULTADO (AC) |
| FORMAÇÃO DOCENTE | IE-1. O processo de formação pedagógica dos bacharéis para docência na Educação Superior do Brasil é extremamente falho, porque na verdade ele é inexistente. (AC-7) | Falho e inexistente (AC-7.) -Curso de administração Insuficiente para a docência Política Bacharel Educação Superior | AC-7 AC-8 AC-9 AC-10 |

Quadro 17 – Análise temática, categoria formação docente. Eixo discursivo – concepções de Formação Docente para a Educação Superior, na perspectiva dos representantes do Governo e das organizações que fomentam a graduação em administração sobre a formação pedagógica docente para os cursos de administração.

(continua)

| EIXO DISCURSIVO: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE EDUCAÇÃO SUPERIOR – REPRESENTANTE GOVERNO E ORG. FOMENTO CURSO ADMINISTRAÇÃO | | | |
|---|--|---------------------------|---|
| UNIDADE DE REGISTRO (CATEGORIA) | UNIDADE DE CONTEXTO | NÚCLEOS DO SENTIDO | RESULTADO (AC) |
| FORMAÇÃO DOCENTE | IE-1. Então eu acredito que especificamente para os cursos de Administração seria fundamental existir uma prerrogativa para os bacharéis que fossem lecionar no Ensino Superior de uma formação específica. Administração é uma área extremamente positiva, em relação à formação de Recursos Humanos, e o Ensino Superior precisaria de outras estratégias nessa área para promover melhor a formação dos futuros bacharéis. (AC-8) | | AC-7 AC-8 AC-9 AC-10 |
| | IE-2. A formação pedagógica para atuação nos cursos de Administração oferecida nos cursos de <i>stricto sensu</i> é insuficiente para a docência. Em geral, os cursos oferecem uma disciplina sobre “prática docente ou pedagógica” ou algo equivalente e os mestrados e doutorandos são capacitados (supostamente) para atuarem nos cursos de graduação. | | |
| FORMAÇÃO DOCENTE | IE-1. O Brasil já se ressenete da ausência de formação pedagógica, no entanto não existe ainda nenhuma política delineada para suprir essa falência.[...] também não se vislumbra nas, diretrizes atuais ou nas movimentações das políticas de graduação do Ensino Superior nenhuma iniciativa, no sentido de exigir a formação pedagógica para os bacharéis atuarem no Ensino Superior. (AC-9) | | |
| | IE-2. é preciso reconhecer que algumas IES ao saberem de tal situação, transformaram o “problema em oportunidade”. Fiz parte de um grupo de “ <i>trainees</i> de professores” numa IES em SP e esse programa nos apoiava na formação complementar ao mestrado e doutorado em um processo lento e gradual de inserção docente em sala de aula e outras atividades na IES. | | |

Quadro 17 – Análise temática, categoria formação docente. Eixo discursivo – concepções de Formação Docente para a Educação Superior, na perspectiva dos representantes do Governo e das organizações que fomentam a graduação em administração sobre a formação pedagógica docente para os cursos de administração.

(continua)

| EIXO DISCURSIVO: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE EDUCAÇÃO SUPERIOR – REPRESENTANTE GOVERNO E ORG. FOMENTO CURSO ADMINISTRAÇÃO | | | |
|---|--|---------------------------|-----------------------|
| UNIDADE DE REGISTRO (CATEGORIA) | UNIDADE DE CONTEXTO | NÚCLEOS DO SENTIDO | RESULTADO (AC) |
| FORMAÇÃO DOCENTE | IE-2. creio que temos muito o que avançar na formação do formador. Mas para isso, acredito na necessidade de se atuar em diversas frentes simultaneamente: (i) MEC e nos mecanismos de regulação, controle e avaliação; (ii) nas grades curriculares das IES, de tal forma a incluírem mais possibilidades na formação mais equilibrada entre teoria e prática na gestão; (iii) integração das IES com as empresas e outras organizações da sociedade de tal forma a ocorrer mais projetos e iniciativas em sinergia entre o mundo acadêmico e o profissional, entre outras ações. | IES regulação | AC-11 |

Fonte: Dados pesquisa, 2016-2017.

6.5 Análise temática utilizando as categorias conceituais

A segunda fase de análise dos dados coletados, conforme comentado anteriormente, ocorreu fundamentalmente a partir das categorias conceituais pré-definidas pela pesquisadora, conforme objeto de estudo denominadas: a) categorias conceituais - Formação pedagógica docente e desenvolvimento profissional docente. A categoria empírica consiste em Programa de Formação Docente.

Reportando-nos às categorias conceituais, explicitamos o conceito de Garcia (1999, p. 26), sobre a formação de professores,

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da; Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através do quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagens através da qual adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Em relação ao processo de formação pedagógica de professores nas duas IES pesquisadas, evidenciamos que os docentes têm clareza da necessidade de uma formação pedagógica para a educação superior; reconhecem as limitações pedagógicas do professor bacharel para a educação superior, entretanto, existe a expectativa da IES ofertar essa formação; validam a troca de experiências como processo de aprendizagem e formação docente; têm a percepção de uma formação continuada.

Evidenciamos que existe comprometimento dos docentes que integram o Núcleo Docente Estruturante (NDE), com o processo de formação dos egressos e com o currículo do curso de Administração, embora seja destaque com a maior prevalência a necessária formação focada no aspecto pedagógico de ser professor e não para o NDE; entretanto, os componentes do NDE têm como uma das atribuições principais, o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Se não há necessidade de capacitação para essa área como lidar com os projetos pedagógicos, atualizações e reelaborações? Fica aqui a reflexão!

Para a categoria desenvolvimento profissional docente, temos como aporte os conceitos de Heidman (1990), referenciado por Garcia (1999) e Veiga (2010).

O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as atividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais” (HEIDMAN, 1990 apud GARCIA, 1999, p. 138).

A formação se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento de docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário (VEIGA, 2010, p. 16).

Esses dois conceitos são complementares no entendimento de que a formação faz parte do processo de desenvolvimento profissional e da visão mais ampla, holística, do que é o processo de um programa de formação docente para a educação superior. A linguagem comum nas IES pesquisadas é de formação docente, tanto entre os docentes como na equipe pedagógica; portanto, essa categoria não foi contemplada pelos interlocutores, embora as referências bibliográficas que a equipe pedagógica informa utilizar sejam pesquisadores que discutem o desenvolvimento profissional docente, compreendendo que a formação faz parte desse processo.

b) O Programa de Formação Docente – percepção dos professores do NDE do curso de administração – categoria empírica.

O programa de formação docente foi evidenciado na fala dos professores de forma espontânea, visto que na entrevista com a equipe pedagógica foi abordado diretamente pela pesquisadora no sentido de tratar a questão específica com a referida equipe.

As duas IES têm programa de formação docente, institucionalizados, com a área pedagógica estruturada com oferta sistemática de cursos semestralmente. Entretanto, foi observado que a percepção dos docentes é de que a formação pedagógica para a Educação Superior ainda deixa a desejar! Não existe! Não tem capacitação focada no ensino superior, entre outros. Realmente em nível de política educacional Nacional, não! Mas em relação às IES que estão vinculadas existem os programas de formação docente; é como se eles não percebessem o programa de forma sistêmica, compreendendo os seus objetivos, ao tempo em que parece terem a visão somente dos cursos isolados, como referenciado anteriormente. Fica aqui a reflexão: Como o projeto vem sendo divulgado junto aos professores? Como as IES identificam o engajamento e a percepção dos professores referente ao programa de formação?

Reportamo-nos a uma das dificuldades apontadas pela equipe pedagógica de que “A dificuldade é eles acreditarem que realmente com as metodologias ativas e com as questões contextualizadas interdisciplinares, os nossos alunos vão sair melhores porque eles aprenderam de outra maneira. Então a dificuldade está naquele que não teve a formação”. Então, será que eles compreendem realmente as diretrizes e bases filosóficas do programa de formação docente das IES?

Nesse sentido, destacamos algumas concepções acerca de como os professores veem, como se reportam ao programa, por meio das expressões verbais durante a entrevista, quais sejam:

N.3 - [...] mas assim, o que eu conheço são esses cursos que são divulgados, essa formação que é oferecida. Não conheço o processo de formação docente. Foi passado um e-mail e foram colocados nos cartazes e foi comunicado que os professores teriam que fazer quarenta horas semestrais. Eu conheço o programa porque a faculdade coloca para nós as opções. Exige que a gente tenha essa carga horária de formação extra (40h), curricular e tudo. O professor tem que se adequar na rotina dele, nos dias dele, é fazer quarenta horas semestrais. Eu não vi, eu não tenho conhecimento que houve apresentação formal que haveria esse Programa, para que o intuito disso. Porque que o professor tem que fazer quarenta horas? Ele passa mais de quarenta horas fazendo prova, elaborando. Ele tem que vir para uma instituição fazer quarenta horas? Botaram alguns cursos. Qual é o fundamento desses cursos?[...] É uma carga pesada.

N.4 a faculdade tem uma comunicação, uma mídia, até forte de colocar os cartazes, chamar por *e-mail*, avisa. O próprio coordenador ele sempre está cobrando da gente a inscrição nos curso[...]. A gente tem que fazer cursos, cumprir quarenta horas.

N.5 Participei dos treinamentos ofertados em EAD e participando desses momentos foi que eu comecei a ver a dimensão e até a multidisciplinaridade que nós temos aqui e que muita gente não conhece. Programa de formação agora existe um programa de formação com 40 horas anual, apresentado em reunião de coordenadores. É importante sim, principalmente para os que estão iniciando na vida acadêmica; às vezes falta como conduzir melhor a sua aula.

N.8 [...] Em 2016 tiveram quatro capacitações, tanto com relação às metodologias utilizadas que logo vêm com um olhar pedagógico porque são pedagogas que estão aqui presentes. Nós temos uma pedagoga que fica de plantão aqui para dar todo o assessoramento nas questões que os professores fazem.

Essas percepções apresentadas confirmam as nossas reflexões acerca do conhecimento efetivo do programa de formação das IES. Existe o programa, os cursos são ofertados, mas como está sendo a percepção dos docentes? Será que as percepções aqui apresentadas também se manifestam de forma oculta nos demais cursos das IES?

7 CONCLUSÕES

Ao finalizarmos o processo de investigação da formação pedagógica do professor para a docência na Educação Superior, queremos evidenciar o quão foi importante o nosso processo de aprendizagem como pesquisadora, exercitando a reflexão na ação, fato que consideramos de maior importância para o nosso desenvolvimento profissional docente, no âmbito da Educação Superior. A temática não só é relevante, como também geradora de discussões atualizadas, no âmbito nacional e internacional, colocando em questão a urgência de políticas para a formação do docente que atua na Educação Superior em IES.

Por ser profissional atuando em IES focada na área de administração e exercendo atividades de assessoria e docência nessa instituição, interessou-me investigar a formação pedagógica do professor da Educação Superior. O tema da investigação “A formação pedagógica do professor para a Educação Superior: Área de Administração”, é com certeza relevante para as ciências da Educação e da Administração, na medida em que é elemento determinante social do trabalho.

Propomos como tese: “a Formação pedagógica para a docência na Educação Superior é fator determinante para o desempenho docente e deve ser institucionalizada em IES privadas, integrando à dimensão pedagógica do conhecimento às específicas da área de administração”. Nossa questão central foi: Como a formação pedagógica docente para a Educação Superior na área de administração se configura por uma política institucionalizada, associando na sua proposta as dimensões pedagógicas com as específicas na área de Administração?

Retomamos os objetivos da pesquisa para melhor aproximação das reflexões em relação às análises dos resultados no sentido de evidenciar se a nossa tese foi confirmada integralmente, parcialmente ou negada integralmente.

O objetivo geral incidiu em analisar como se constitui a formação pedagógica do professor para a docência na educação superior, na área administração. Para atender a esse objetivo, definimos cinco objetivos específicos que passamos a analisá-los.

Identificar o nível de institucionalização da formação pedagógica docente proposta nas IES pesquisadas. Estruturamos a busca da resposta utilizando duas técnicas metodológicas, a análise documental quando analisamos os projetos das duas IES, evidenciando as suas semelhanças e diferenças e no momento da entrevista com as equipes pedagógicas. Percebemos que os Programas de Formação Docente das IES são sistematizados e integrados ao Plano de Desenvolvimento Institucional, porém somente uma tem

efetivamente documento formal aprovando o programa, via documento normativo da IES. Objetivo atendido.

Reportamo-nos também à seção da Análise do Contexto Sócio-Histórico do objeto, inicialmente buscamos conhecer o contexto nacional com o Estado da Questão e as experiências de outros países a exemplo de Espanha e Portugal e suas influências no Brasil para o processo formativo de professores. Buscamos também analisar as origens do curso de Administração no Brasil, identificando como o berço da administração os Estados Unidos.

No cenário Nacional analisamos os aspectos legais e a influência das políticas públicas nesse processo no Brasil, contextualizando o cenário do curso de administração em relação ao internacional e nacional. Nas políticas educacionais, foi constatado que as regulamentações da LDBEN, que considera a formação docente para a Educação Superior por meio de cursos de pós-graduação, não são reconhecidas como suficiente para tal; bem como a CAPES que obriga o estágio supervisionado para os cursos *stricto sensu*. Objetivo plenamente atingido.

No que se refere ao segundo objetivo específico, *explicitar a percepção dos docentes, membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), gestores pedagógicos e coordenadores do curso de administração sobre a formação pedagógica para a docência na educação superior*, foram realizadas ações metodológicas utilizando-se a aplicação de questionários junto aos professores do curso de administração, entrevistas com os professores do NDE do curso de administração e equipe pedagógica. A percepção dos professores do curso de administração, sobre a formação pedagógica para Educação Superior, confirma a necessidade de uma formação, segundo a literatura. As entrevistas com as equipes pedagógicas das IES evidenciam que os programas de formação docente nas duas IES pesquisadas, demonstram avanços no processo de uma formação pedagógica específica para as áreas do curso, embora não tenham ainda diretrizes institucionais para a formação docente específica para o curso de administração. No caso do curso de administração, identificamos ações em atendimento às demandas dos cursos advindas das coordenações, corpo docente ou identificadas pela área pedagógica. Esse objetivo foi plenamente atendido.

O terceiro objetivo, *sistematizar o perfil profissional dos professores do curso de administração* ocorreu por aplicação de questionário e entrevistas com os professores do curso. Percebe-se em média 50% são administradores com titulação *stricto sensu*. Em relação ao processo formativo observamos que os programas precisam ser melhor divulgados institucionalmente, com seus objetivos e proposições das instituições. Objetivo atingido plenamente.

Identificar os fundamentos teóricos/metodológicos da formação pedagógica dos professores, presentes nos programas ofertados é o quarto objetivo e também foi plenamente atingido. Identificamos que existe uma tendência na fundamentação teórico-metodológica no processo avaliativo ENADE; as teorias de formação docente estão fundamentadas, em sua maioria, em autores brasileiros que pesquisam a formação docente na educação superior.

O quinto objetivo, *explicitar a percepção dos representantes do Governo e das organizações que fomentam a graduação em administração sobre a formação pedagógica docente para os cursos de administração*. Identificamos que existe o reconhecimento da necessidade de uma política que oriente às IES nos seus programas de formação docente e da importância para os docentes do curso de administração, entretanto, não existem indicativos de elaboração de uma política nesse sentido. Objetivo plenamente atingido.

Existem tentativas, proatividades e reconhecimentos da necessidade de formação pedagógica pelos professores. A percepção da necessidade de formação para o bacharel. A percepção da mudança de visão dos professores que buscam o auto-desenvolvimento e valorizam a pedagogia.

A importância da regulamentação para disciplina de formação pedagógica em programas de pós-graduação, a exemplo, metodologia do ensino superior, didática do ensino superior, entre outras, deveria ser obrigatória para todos os estudantes das pós-graduações, em todas as IES e não somente conforme estabelece o Programa de Bolsas de Demanda Social da CAPES.

O referido programa tem por objetivo a formação de recursos humanos de alto nível necessários ao país, proporcionando aos programas de pós-graduação *stricto sensu* condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades e que dentre as exigências para o estudante é a de realizar estágio de docência. Entretanto, compreendemos que uma disciplina só não resolve, sobretudo no caso de estágio de docência, pelas condições em que é ofertado, e por não contemplar articulação teoria e prática.

Os estudos de Neuman e Domingues (2012), em cursos de mestrado em administração e ciências contábeis, evidenciam que o estágio possibilita aproximação e desenvolvimento de práticas para o exercício da docência; entretanto, torna-se necessária a participação do mestrando no desenvolvimento das atividades.

Nos programas de formação das IES predominam os aspectos avaliativos do MEC – (ENADE); complemento isso também em relação às avaliações das IES pelo INEP. Então, qual o hiato existente entre essas exigências que de certa forma dão indícios às IES para a formação docente, mas de forma estanque? Existe uma interseção, mas que não se comunica.

Creio que os caminhos estão sendo traçados, mas sem uma visão sistêmica, as ações estão departamentalizadas, segundo a percepção do professor.

Segundo Paula e Rodrigues (2006), no curso de Administração são poucos os registros de ensino alinhados com a epistemologia crítica tanto em relação aos projetos pedagógicos (currículos) e programas de disciplinas quanto ao posicionamento mais crítico do aluno em relação ao curso. Entretanto, destacam que, a partir da década de 1960, autores brasileiros, a exemplo de Alberto Guerreiro Ramos, Maurício Tragtenberg e Fernando Prestes Motta evidenciam em seus estudos alinhamento com a abordagem crítica, ressaltando preocupações na condução do ensino em gestão com os métodos tradicionais (não aprofundamento na compreensão dos fatos). Discutem métodos de inovação do ensino em gestão no curso de administração, evidenciando como prioritário o desenvolvimento da visão crítica e do raciocínio analítico entre os estudantes.

Complementando nossas reflexões sobre a pesquisa realizada, destacamos indicadores importantes para os processos de formação docente para a Educação Superior, e curso de administração, identificados no EQ, quais sejam:

- a) Ficou evidenciado a carência de formação de professores no curso de administração e que a formação do bacharel em administração é insuficiente para o profissional tornar-se docente.
- b) Na percepção dos docentes, o exercício docente tem como referência, em primeira instância a experiência profissional fora da docência, referências de bons docentes e ao processo de formação que as IES promovem.
- c) Existe entendimento restrito do desenvolvimento profissional docente como formação continuada, mas que os docentes valorizam referida formação, pois os ajuda na atividade docente.
- d) Os métodos preferenciais para o ensino e aprendizagem na opinião do aluno de administração: discussões em classe (58,6%), dinâmicas de grupo (55%), resolução de exercícios (51,7%), excursões e visitas (44,8%), jogos de empresas (41,4%), aula expositiva (37,9%), estudo de caso (31%).
- e) Os saberes adquiridos pelos mestrados durante o estágio docente no curso de administração permitem uma aproximação e desenvolvimento do conjunto de práticas requeridas para o exercício profissional, mas é necessária a participação do mestrado no desenvolvimento das atividades.
- f) Estudos internacionais recomendam que os programas de desenvolvimento profissional devam focar em problemas diários de sala de aula, formação de

estratégias de ensino inovadoras e prática reflexiva. Podem ser obrigatórios a partir de definições de regras e diretrizes.

Vale a pena salientar que a investigação explicitou experiências diversificadas, mas apontam que há ainda um longo caminho a ser percorrido em espaços educacionais, o que implica na interação das ações dos órgãos reguladores da Educação Superior nos aspectos da regulação, avaliação e integração com as IES e estas com o mundo do trabalho.

Acrescentamos que essa investigação, entre outras, poderá estimular novas IES, privadas e públicas, a incorporarem na sua missão a formação pedagógica dos professores de forma que integre o pedagógico às áreas específicas de conhecimento em seus cursos. Nossa contribuição vai nessa direção de dialogar com a área de administração na certeza de que algo novo poderá surgir no curso de administração.

Os dados coletados, analisados, sistematizados e refletidos nos permite afirmar que a tese foi confirmada parcialmente, uma vez que existe nas IES investigadas oferta de Programas de Formação Docente, mas o nível de institucionalização de seus programas não está formalizado nas duas IES e a relação entre a formação pedagógica e a específica na área de Administração ainda é tênue, pouco explorada, em que pese a importância a ela atribuída pelos professores.

Os docentes do curso de administração demonstram uma percepção sobre a carreira do professor no magistério superior pouco confortável. Esse item torna-se fundamental para o aprofundamento em outras pesquisas, para qualificar melhor essa percepção, visto que é necessário identificar quais dimensões estão implícitas nessas afirmativas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37, 2015, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC, 2015.

AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano. **Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de administração**. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALLIAUD, Andrea. As políticas de desenvolvimento profissional do professor principiante no programa de acompanhamento de docentes inexperientes na sua primeira inserção laboral da Argentina. **Rev. Bras. Educ.**, v. 19, n. 56, p. 229-242, 2014.

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

ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de. Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37, 2015, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC, 2015.

BAETEN, Marlies; SIMONS, Mathea. Innovative Field Experiences in Teacher Education: Student-Teachers and Mentors as Partners in Teaching. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education.**, v. 28, n. 1, p. 38-51, 2016.

BARBIERO, Danilo Ribas. As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da docência superior. In: REUNIÃO ANUAL DA Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36, 2012, Goiânia, GO. **Anais...** Goiânia, GO, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRA, S.R.T. Inovação competitiva na civilização digital. **Revista Novos Documentos Universitários**, Fortaleza: UFC / IEL Nacional, n. 13, 1999.

BARTON, Georgina M.; BAGULEY, Margaret; MACDONALD, Abbey. Seeing the bigger picture: investigating the state of the arts in teacher education programs in Australia. **Australian Journal of Teacher Education.**, v. 38, n. 7, p.74-90, Jul. 2013.

BRASIL. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Parecer CONAES nº 4 de 17 de junho de 2010**. Sobre o Núcleo Docente Estruturante – NDE. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/UNjsX1>>. Acesso em: 26 maio 2017.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 14, de 23 de novembro de 1977**. Disponível em: <<https://goo.gl/6C3Neh>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CES nº 3, de 5 de outubro de 1999**. Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Disponível em: <<https://goo.gl/KvxfMz>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Disponível em: <<https://goo.gl/B9Xtx>>. Acesso em: 26 maio 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://goo.gl/qQz2Ap>>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/2HqHvM>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. Ministério de Educação. **Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007**. Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em

direito e medicina para os fins do disposto no art. 31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/kZemNR>>. Acesso em: 26 maio 2017.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais...** Porto de Galinhas, PE, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHIA, T.; GREATBATCH, D. Management education: university business schools and the entrepreneurial imagination. *Journal of Management Studies*, v.33, n. 4, p. 409-428, 2000. In: PAULA, Ana Paula Paes de; RODRIGUES, Marco Aurelio. *Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades*. ERA. Minas Gerais, v. 46, Edição especial, 2006.

COLOMBO, Sônia Simão et al. **Gestão educacional**: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Jubileu de ouro. **50 Anos que fizeram a história**. Brasília, 2015. Disponível em: <encurtador.com.br/oqBO4>. Acesso em: 05 out. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010**. Disponível em: <<https://goo.gl/Qb3wM4>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CRUZ, M.F. **Desarrollo profesional docente**. Granada: Grupo Editorial Universitario. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas-SP: Papyrus, 2007.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

_____. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr., 2009.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DEUS, V. C. de et al. As competências docentes na perspectiva da geração y: uma investigação entre estudantes do bacharelado em administração. In: ENCONTRO

NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANGRAD, 27, 2016, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP, 2016.

DIAS, Ana Maria Iorioet al. (Org.) **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

DIAS, Ana Maria Iorioet al. Leitura e (auto) formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, I. P. A; VIANA, C. M. Q. Q., (Orgs). **Docentes para a Educação Superior: Processos Formativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 71-100.

DIAS, Edna Maria Leite; LEITINHO, Meirecele Calíope. Desenvolvimento profissional docente: formação e profissionalização na educação superior - uma análise do curso de administração, bacharelado. In: **Livro 2: Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. Fortaleza: Ed.UECE, 2014. p. 2395-2399.

DUARTE, Felipe Bezerra de Medeiros Dantas. Formação de professores e educação a distância: conexões a partir das Reuniões anuais da ANPEd. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37, 2015, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC, 2015.

FARIA, Ana Paula Ribeiro. **Entre a macropolítica e a micropolítica: Formação continuada do professor do curso de administração**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

FARIA, José Henrique de. Epistemologia crítica do concreto e momentos da pesquisa: uma proposição para os estudos organizacionais. **Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 16, n. 5, p.15-40, set./out. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FELDEN, Eliane de Lourdes. **Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva dos coordenadores de área e de curso**. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

FLACH, Ângela; FORSTER, Mari Margarete dos santos. Formação de professores nos institutos federais: uma identidade por construir. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37, 2015, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC, 2015.

FRAUCHES, Celso da Costa. **A pós-graduação lato sensu, a Lei e as normas do MEC**. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/KmM75Y>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

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

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GODOY, A. Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista Brasileira de Administração –ERA**, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA- INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/5s5AAW>>. Acesso em: 18 maio 2017.

KRAMMES, Adriana Delbrücke; Schlesener, Fábio Fernando. Ensino superior em administração no Brasil: ética e organização da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANGRAD, 27., 2016, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP, 2016.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Docência universitária: Análise de uma experiência de Formação na Universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Isabel. (Org.). **Docentes para a Educação Superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 27-42.

LEITINHO, MeireceleCalíope. A construção do Processo de formação pedagógica do professor universitário. In: VEIGA, I. P. A; VIANA, C. M. Q. Q., (Orgs). **Docentes para a Educação Superior: Processos Formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 29-46.

_____. Discutindo a “teia” de formação pedagógica do professor da educação superior e o papel da pedagogia universitária. In: **Livro 4: Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 796-806.

_____. Formação pedagógica do professor universitário: discutindo percepções. In: DIAS, Ana Maria Iorio et al. (Org.) **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 29-40.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época).

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17. p. 153-176. Editora da UFPR, 2001.

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2012, Goiânia, GO. **Anais**. Goiânia, GO, 2013.

LIMA, M. C.; DESCIO, M. C. A viagem na trilha do processo de formação: o caso do professor universitário. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANGRAD, 23. 2012, Bento Gonçalves-RS. **Anais XXIII ENANGRAD**. Bento Gonçalves, RS, 2012.

MALIK, SufianaKhatoon; NASIM, Uzma; D SCHOLAR, FarkhandaTabassum Ph. Perceived Effectiveness of Professional Development Programs of Teachers at Higher Education Level. **Journal of Education and Practice**, v. 6, n.13, p. 169-181, 2015.

MAGALHÃES, Ávilo Roberto de; ALBUQUERQUE, Rosa Almeida Freitas. Métodos de ensino adequados para o ensino da geração Z - uma visão dos discentes: um estudo realizado no curso de graduação em administração de uma universidade federal. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANGRAD, 23. 2012, Bento Gonçalves-RS. **Anais... XXIII ENANGRAD**. Bento Gonçalves, RS, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINELLI, Maria Lúcia (Org). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MENZE, C. Formación em J. Speck, et al. (eds). **Conceptos Fundamentales de Pedagogia**. Barcelona: Herder, 1981. p. 267-297.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Daniele de Jesus Gomes. **Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

MOURA, Liliane Bonfim de. Formação continuada para professores e aspirantes à docência no curso superior de administração. Dissertação mestrado em Educação. PUC.SP. 2014.

MOROSINI, Marília Costa et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 13-37, jan./mar. 2016.

MUSSI, Amali de Angelis; ALMEIDA, Elisa Carneiro de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC, 2015.

NEUMANN, M.; DOMINGUES M. J. C. S. O saber e o "saber fazer" necessários à atividade docente no ensino superior: a contribuição do estágio docente para formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANGRAD, 23., 2012, Bento Gonçalves, RS. **Anais...** Bento Gonçalves, RS, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antonio (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação educacional, 1992. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas, SP: Papiros, 2012.

NUNES, Teresinha de Souza Ferraz. A constituição da docência nos cursos superiores de tecnologia: implicações do discurso pedagógico oficial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais...** Porto de Galinhas, PE, 2012.

OLIVEIRA, Aline Lourenço; LOURENÇO, Cléria D. da Silva; CASTRO, Cleber Carvalho de. Ensino de administração nos Estados Unidos e no Brasil: Uma análise histórica. **PRETEXTO**, Belo Horizonte, v.16, n. 1, 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

PAULA, Ana Paula Paes de; RODRIGUES, Marco Aurelio. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **ERA**, Minas Gerais, v. 46, Edição especial, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual na didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 136, jul./set. 2016.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Aproximações entre epistemologia e hermenêutica: reflexões acerca do trabalho docente na formação de professores...In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC, 2015.

ROBINSON, Terrell E.; HOPE, Warren C. Experiências de campo inovadoras na formação de professores: estudantes professores e mentores como parceiros no ensino. **Revista Internacional de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior**, v. 28, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 18129129>. Acesso em: 21 dez. 2016.

ROCHA, Áurea Mara Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da Universidade: uma realidade possível. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais...** Porto de Galinhas, PE, 2012.

SALDANHA, E. F.; LUFT, S. A influência da formação pedagógica e da formação técnico-científica na qualidade do ensino de administração: ênfase na prática docente da Uricâmpus de Santiago. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANGRAD, 27, 2016, Campinas-SP. **Anais...** Campinas, SP, 2016.

SCHNETZLER, Roseli P.; CRUZ, Maria de Nazaré da.; MARTINS, Ida Carneiro. Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Goiânia, GO. **Anais...** Florianópolis, SC, 2015.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso. De profissional a profissional-professor: contribuições para a formação de professores universitários da área de administração. Dissertação mestrado. PUC-SP, 2012.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul./dez. 2011.

SIQUEIRA, Rosicley Nicolao; ALBUQUERQUE, Rosa Almeida Freitas; MAGALHÃES, Ávilo Roberto de. Métodos de ensino adequado para o ensino da Geração Z – uma visão dos discentes: um estudo realizado no curso de Graduação em Administração de uma Universidade Federal. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANGRAD, 23, 2012, Bento Gonçalves-RS. **Anais...** Bento Gonçalves, RS, 2012.

SOUZA, Andrea Moura da Costa; LIMA, Marcos Antônio Martins. Avaliação docente em estágio probatório: estudo das ações educacionais do programa casa /UFC- comunidade de cooperação e aprendizagem significativa. **Revista Encontros Universitários da UFC**, v. 1, n. 1. p. 2009, Edição de 2016/maio de 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Cristina Maria D'ávila; LEAL, Luiz Antonio Batista. Nos labirintos da docência universitária: saberes profissionais construídos em redes educativas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI., 2012, UNICAMP, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012.

TESSER Gelson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar em revista**, Curitiba, n. 10, p. 91-98, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. (org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papiros, 2012.

_____. **Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior**. Docentes para a educação Superior: processos formativos. Campinas, SP: Papiros, 2010.

_____. **Docentes para a educação superior:** processos formativos. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

VIEIRA, Lucas Rocha et al. Para além da lousa e do giz: avaliação discente dos recursos didáticos utilizados no ensino de administração. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANGRAD, 26., 2015, Foz do Iguaçu, PR. **Anais...** Foz do Iguaçu, PR, 2015.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Prezados (as) professores (as),

O presente questionário consiste em um dos instrumentos que serão utilizados na metodologia da pesquisa de doutorado em Educação Brasileira na UFC¹⁴. Tem como objetivo coletar dados que possibilitem traçar o perfil dos professores do curso de Administração (um dos objetivos específicos da referida pesquisa). Gostaria de contar com sua contribuição. Esclarecemos que referida pesquisa está devidamente autorizada pela coordenação do curso de Administração. Será garantido o sigilo das informações das IES.

1. Dados Gerais

1.1 Qual sua Formação Profissional (graduação). Marque mais de uma opção, se for o caso.

| CURSO | ANO CONCLUSÃO | IES PÚBLICA marque (X) | IES PRIVADA marque(X) |
|----------------------------|---------------|---------------------------|--------------------------|
| a) () Administração | | | |
| b) () Ciências Contábeis | | | |
| c) () Ciências Computação | | | |
| d) () Direito | | | |
| e) () Educação | | | |
| f) () Economia | | | |
| g) () Engenharia | | | |
| h) () Sociologia | | | |
| j) () Matemática | | | |
| k) () Psicologia | | | |
| l) () Outra. Qual? | | | |

1.2. Qual a sua formação em nível de pós-graduação: (assinale mais de uma opção, se for o caso)

| | | |
|----------------------|--------------------------|-----------------------------|
| a) Especialização() | b) Mestrado Acadêmico() | c) Mestrado Profissional() |
| d) Doutorado() | e) Pós-doutorado() | |

1.3. Qual dos cursos (acima) concluídos você considera mais importante para a sua formação docente?

Por que?

1.4. Tipo (s) de Instituição de Ensino Superior - IES onde obteve a (s) titulação(ões)?

a) () Somente Pública b) () Somente Privada c) () Pública e privada.

¹⁴ A Formação pedagógica do professor bacharel para a docência em cursos de administração. Pesquisadora: Edna Maria Leite Dias. Orientadora: Profa. Meiricele Calíope Leitinho.

1.5. Qual ano de conclusão da última pós-graduação? (assinale o período)

| | |
|--------------------------|-------------------------|
| a) Entre 1970 e 1979() | d) Entre 2000 e 2005() |
| b) Entre 1980 e 1989 () | e) Entre 2006 e 2011() |
| c) Entre 1990 e 1999 () | f) Entre 2012 e 2015() |

3. Formação Pedagógica (considerar seminários, encontros, cursos de extensão, a exemplo: didática, metodologias de ensino, elaboração de provas, utilização de recursos tecnológicos, planejamento de aulas, dinâmicas de grupo, entre outros. Considerar também pós-graduação, se for o caso).

3.1. Você realizou curso (s) de Formação Pedagógica? Marque mais de uma opção, se for o caso.

- a) () Não
 b) () Sim, o mesmo foi por iniciativa pessoal. Qual: _____
 c) () Sim, o mesmo foi institucional. Qual: _____

3.2. Que tipo de formação **prioritária** você gostaria que essa IES objeto de pesquisa ofertasse: **Marque 01 opção**

- () Pedagógica
 () Específica da sua área de formação
 Justifique e/ou dê sugestões _____

4. Docência

4.1. Qual o seu tempo de Serviço nessa IES objeto de pesquisa?

| | | |
|------------------------|------------------------|-------------------------|
| a) () até 01 ano | b)() de 02 a 04 anos | c) () de 05 a 07anos |
| d) () de 08 a 10 anos | e) () de 11 a 13 anos | f) () Acima de 13 anos |

4.2. Qual seu atual Regime de Trabalho nesta IES objeto de pesquisa?

- a) () Horista b)() Parcial c) () Integral

4.3. Há quantos anos você leciona em IES? (considere o tempo total de docência – nessa e em outras IES)

| | | | |
|------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|
| a) () até 01 anos | b)() de 02 a 04 anos | c) () de 05 a 07anos | d) () de 08 a 10 anos |
| e) () de 11 a 13 anos | f) () de 14 a 16 anos | f) () de 17 a 19 anos | g) () acima de 20 anos |

4.3.1.E somente em cursos de Graduação em Administração (nessa e em outras IES)?

| | | | |
|------------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------|
| a) () até 01 anos | b)() de 02 a 04 anos | c) () de 05 a 07anos | d) () de 08 a 10 anos |
| e) () de 11 a 13 anos | f) () de 14 a 16 anos | f)() de 17 a 19 anos | g) () acima de 20 anos |

4.3.2 Você ministra aulas somente no curso de Administração nessa IES pesquisada?

- a) SIM () b) NÃO ()

4.3.3 Se sim, qual a sua maior carga horária?

- a) no curso de Administração () b) Outros cursos ()

5. Atuação profissional

5.1. Você exerce atividade(s) paralela(s) à docência?

- a) SIM () b) NÃO ()

5.2. Se sim, qual(is) atividade(s) paralela(s) à docência você exerce? Marque mais de uma opção, se for o caso.

| | |
|--|--|
| a) Administra negócio próprio () | b) Realiza atividades em empresas privadas () |
| c) Realiza atividades em empresas públicas () | d) Faz consultoria empresarial () |
| e) Coordena curso () | e) Outras (). Quais? |

5.3 Quais atividades você exercia antes do ingresso nessa IES objeto de pesquisa? Marque mais de uma opção, se for o caso

- a) () Professor nessa IES foi o meu primeiro emprego
 b) () Já trabalhava na Educação Superior na área de Administração em outra IES
 c) () Já trabalhava na Educação Superior em outra área de outra IES.
 Especifique a área: _____
 d) () Trabalhava em atividade relacionada com a Administração
 Especifique a atividade: _____
 e) () Trabalhava em outra área
 Especifique a atividade, a área _____

5.4. Em relação ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de administração nessa IES objeto de pesquisa:

- a) () Não conheço as funções do NDE
 b) () Já fui membro, mas atualmente não integro o NDE do curso de administração
 c) () Atualmente integro o NDE do curso de administração
 d) () Conheço as funções do NDE, mesmo não sendo membro.

6. Projeto Pedagógico do curso de administração e Estrutura Curricular

6.1. Em relação ao Projeto Pedagógico do Curso de Administração nessa IES objeto de pesquisa:

- a) () Conheço somente a matriz, ementas e bibliografia.
 b) () Conheço superficialmente, pois não o li.

- c) Conhecimento parcialmente
 d) Conhecimento amplamente

7. Questões sobre a carreira docente

7.1. Por que você escolheu a carreira docente?

7.2. Você está satisfeito com a carreira docente?

- Sim Não.

Por quê? _____

7.3. Em que proporção você considera importante a formação pedagógica para o ensino superior?

- Nenhuma importância Pouca importância
 Média importância Muito importante

7.4. Qual sua visão sobre a carreira do professor do magistério superior na atualidade?

7.5. Já participou de encontros, seminários ou simpósios de natureza científica?

- Sim Não, por quê? _____

7.6. No seu trabalho de ensino, você se utiliza da Internet e/ou outras ferramentas tecnológicas? Marque mais de uma opção se for o caso.

- Uso a Internet para pesquisar conteúdos complementares das aulas
 Uso as ferramentas como fóruns, atividades on-line e outras disponíveis no sistema acadêmico/portal da IES
 Uso as ferramentas de TI de outras plataformas como o Teleduc, moodle.
 Uso outras ferramentas: _____
 Não uso nenhuma dessas tecnologias. Por quê? _____

7.7. Qual sua visão sobre a carreira do administrador na atualidade?

7.8. Já participou de encontros, seminários ou simpósios ligados aos órgãos de classe do Administrador?

- Sim Não.

Por quê? _____

7.10. Qual sua visão sobre o aluno de administração nessa IES objeto de pesquisa?

Agradeço a colaboração
Outubro/2015

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezados (as) professores (as),

O presente formulário de entrevista consiste em um dos instrumentos que serão utilizados na metodologia da pesquisa de doutorado em Educação Brasileira na UFC¹⁵. Tem como objetivo identificar a contribuição do NDE – Núcleo Docente Estruturante para a formação pedagógica docente na instituição pesquisa, denominada (A). Gostaríamos de contar com sua contribuição. Esclarecemos que referida pesquisa está devidamente autorizada pela coordenação do curso de Administração. Será garantido o sigilo das informações da IES.

- I- Qual a contribuição do NDE para o curso de Administração?
- II- Como ocorreu o seu processo de inclusão no NDE?
- III- Importância da formação docente para o NDE. Você teve alguma formação específica para compor o quadro do NDE? Teve alguma dificuldade para exercer suas atividades? (Se tivesse formação seria diferente?)
- IV- Já teve algum tipo de formação pedagógica docente que foi importante para o seu trabalho no NDE? Pode citar as formações que teve?
- V- Sente necessidade de alguma formação pedagógica específica para o NDE? E para a docência?
- VI- Visão da contribuição do NDE para a formação docente no curso e na IES.
- VII- Qual a importância da formação pedagógica institucionalizada numa IES?
- VIII- Como ocorre o processo de formação nessa IES?
- IX- Visão geral sobre a oferta de formação pedagógica para a docência na educação superior. (interna e externa)

Agradeço a colaboração
Outubro/2016

¹⁵ A Formação pedagógica do professor bacharel para a docência em cursos de administração. Pesquisadora: Edna Maria Leite Dias. Orientadora: Profa. Meirecele Calíope Leitinho.

APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CARTA DE ANUÊNCIA**

Ilm^a. Senhora
Profa.
Núcleo Pedagógico da

Solicitamos autorização para a sua participação na pesquisa que tem como objeto de estudo “**A formação pedagógica do Professor bacharel para a docência na educação superior**” a ser realizada pela aluna de pós-graduação em Educação Brasileira, **Edna Maria Leite Dias**, sob orientação da **Prof.^a Dr.^a Meirecele Calíope Leitinho** da Universidade Federal do Ceará – UFC. O objetivo da pesquisa consiste em identificar a percepção dos professores sobre a formação pedagógica para a docência na educação superior, visando compreender como ocorrem os processos formativos do professor bacharel nas IES pesquisadas, de modo específico, em cursos de Administração-bacharelado.

Salientamos ainda que os dados serão utilizados tão somente para a realização do referido estudo e para fins de publicação científica em eventos ou periódicos, resguardando o sigilo ético da pesquisa.

Comprometemo-nos a retornar com os resultados e análise da pesquisa, após aprovação em banca.

Na certeza de contarmos com a sua colaboração e empenho, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando ao inteiro dispor para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

A sua autorização deverá ser registrada no termo de livre consentimento (TCL) anexo.

Fortaleza, 20 de dezembro de 2016.

Pesquisadora responsável pelo projeto
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade
Federal do Ceará \UFC

APÊNDICE D - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Eu, Prof.(a) _____, concordo em participar da pesquisa “**A Formação Pedagógica do Professor bacharel para a docência na educação superior**” realizada pela aluna da pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC, **Edna Maria Leite Dias**, sob orientação da **Prof.^a Dr.^a Meirecele Calíope Leitinho**.

A minha participação constará em responder às seguintes questões:

1. Qual sua visão sobre o processo de formação pedagógica dos bacharéis que atuam na docência da educação superior no Brasil e de modo específico, nos cursos de administração da IES?
2. Como você percebe atualmente a formação pedagógica docente para enfrentar os desafios da formação do administrador? A formação do formador?
3. Quais as perspectivas de implantação de uma Política de formação docente para a educação superior no Brasil? Existe um programa (em desenvolvimento ou em fase de discussões) para a formação docente da educação superior? E de modo específico nos cursos de administração?
4. Qual a importância da formação pedagógica institucionalizada numa IES? A IES tem programa de formação pedagógica docente institucionalizado? Como são identificadas as demandas de formação docente na IES?
5. Já teve algum tipo de formação pedagógica que foi importante para o seu trabalho como docente? E como coordenador? Pode citar as formações que teve?
6. Considera necessária a formação pedagógica específica para exercer a atividade de coordenador do curso de administração? E para a docência?
7. Visão da contribuição do coordenador do curso de administração para a formação docente no curso e na IES.
8. Visão da contribuição do NDE para a formação docente no curso e na IES.
9. O NDE utiliza os dados da CPA (contribuem de forma?)
10. Gostaria de complementar alguma informação que as questões não contemplaram?

Autorizo a pesquisadora a utilizar os dados coletados referentes à minha participação na pesquisa em referência, tão somente para a realização do referido estudo e para fins de publicação científica em eventos ou periódicos, resguardando o sigilo ético da pesquisa.

Fortaleza, 28 de março de 2017.

Coordenador do curso de Administração

APÊNDICE E - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, -----, concordo em participar da pesquisa **“A Formação Pedagógica do Professor bacharel para a docência na educação superior”** realizada pela aluna da pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC, **Edna Maria Leite Dias**, sob orientação da **Prof.^a Dr.^a Meirecele Calíope Leitinho**.

A minha participação constará em responder às seguintes questões, via e-mail:

- a) Qual sua visão sobre o processo de formação pedagógica dos bacharéis que atuam na docência da educação superior, de modo específico, nos cursos de administração no Brasil?
- b) Quais as perspectivas de implantação de uma Política de formação docente para a educação superior? Existe política e\ou programa (em desenvolvimento ou em fase de discussões) no MEC\INEP para a formação pedagógica docente para a educação superior no Brasil?

Autorizo a pesquisadora a utilizar os dados coletados referente à minha participação na pesquisa em referência, tão somente para a realização do referido estudo e para fins de publicação científica em eventos ou periódicos, resguardando o sigilo ético da pesquisa.

Fortaleza, ____ de _____ de 2016.

Gestor do INEP