

A docência no Ensino Superior: mapeamento da formação inicial e continuada dos professores de Administração

Francisco Lucas dos Santos Brito,
Marcos James Chaves Bessa, Rachel
Rachelley Matos Monteiro e Antonio
Germano Magalhães Junior

Francisco Lucas dos Santos Brito

Universidade Estadual do Ceará – Fortaleza, CE, Brasil.
E-mail: luc.santos@aluno.uece.br
ORCID: 0000-0002-4212-4672

Marcos James Chaves Bessa

Centro Universitário Católico de Quixadá – Quixadá, CE, Brasil.
E-mail: marcosjames@unicatolicaquixada.edu.br
ORCID: 0000-0002-9523-9182

Rachel Rachelley Matos Monteiro

Universidade Estadual do Ceará – Fortaleza, CE, Brasil.
E-mail: rachel.monteiro@aluno.uece.br
ORCID: 0000-0001-7704-5299

Antonio Germano Magalhães Junior

Universidade Estadual do Ceará – Fortaleza, CE, Brasil.
E-mail: germano.junior@uece.br
ORCID: 0000-0002-0988-4207

Resumo: Examina a formação pedagógica dos docentes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) por meio do mapeamento das formações iniciais e continuadas – em especial, a dos professores e os saberes necessários para o exercício do magistério. A pesquisa envolveu estudos bibliográficos e uma análise quantitativa de todos os docentes atuantes na área de Administração na IES em maio de 2020. Os principais fundamentos teórico-metodológicos do estudo, foram Tardif (2002), Gauthier et al. (2013) e Pimenta e Anastasiou (2014). Na pesquisa, foi estudado o vínculo institucional de cada partícipe com a Universidade, formações inicial, continuada, formação complementar, bem como produção bibliográfica, cujos resultados apontaram a necessidade de uma formação pedagógica contínua, assim, contribuindo para o desenvolvimento profissional da categoria.

Palavras-chave: Formação docente; Saberes docentes; Administração; Docência universitária.

Teaching in Higher Education: mapping the initial and continuing education of Management teachers

Abstract: It examines the pedagogical training of teachers at a university through the mapping of initial and continuing training – in particular, that of teachers and the knowledge necessary for the exercise of teaching. The research involved bibliographic studies and a quantitative analysis of all professors working in the area of Management at a university in May 2020. The main theoretical and methodological foundations of the study were Tardif (2002), Gauthier et al. (2013), and Pimenta and Anastasiou (2014). In the research, it was studied the institutional bond between each participant and the university, initial training, continuous training, complementary training, as well as bibliographic production, the results of which pointed to the need for continuous pedagogical training, thus contributing to the professional development of the category.

Keywords: Teacher training; Teaching knowledge; Management; University teaching.

Docencia en educación superior: mapeo de la formación inicial y continua de los profesores de Administración

Resumen: Examina la formación pedagógica del profesorado de una IES a través del mapeo de la formación inicial y continua, en particular, la del profesorado y los conocimientos necesarios para el ejercicio de la docencia. La investigación involucró estudios bibliográficos y un análisis cuantitativo de todos los profesores que laboran en el área de Administración en la IES en mayo de 2020. Los principales fundamentos teóricos y metodológicos del estudio fueron Tardif (2002), Gauthier et al. (2013) y Pimenta y Anastasiou (2014). En la investigación se estudió el vínculo institucional de cada participante con la Universidad, la formación inicial, continuada, complementaria, así como la producción bibliográfica, cuyos resultados apuntaron a la necesidad de una formación pedagógica continua, contribuyendo así al desarrollo profesional de la categoría.

Palabras clave: Formación de profesores; Conocimiento del profesores; Administración; Docencia universitaria.

Introdução

A institucionalização do ensino de Administração no Brasil surgiu nos anos de 1930, com a criação do Ministério da Educação no governo de Getúlio Vargas, vinculada às Ciências Econômicas, pois, até aquele momento, ainda não haviam sido criadas escolas de Administração (Nicoline, 2000). A formação do professor para a referida área, entretanto, ainda era realizada autodidaticamente. Foi apenas em 1944 que se instituiu a Fundação Getúlio Vargas (FGV), com recursos da classe empresarial paulista. Isso ocorreu em razão do interesse deste grupo por novos administradores, por causa da demanda causada pela industrialização (Pinto; Motter Junior, 2012). Por esse motivo, várias escolas direcionadas para o ensino de Administração foram criadas.

No Ceará, onde se insere a Instituição de Ensino Superior objeto desta pesquisa, as primeiras escolas de Administração foram fundadas na metade do século XX. A inaugural foi a Escola de Administração do Ceará (EAC), cujo instituto sucedeu em 15 de junho de 1957 (Fernandes; Bezerra; Ipiranga, 2015).

Os fundadores da EAC eram formados em Direito e obtiveram autorização de funcionamento pelo Parecer do Conselho Federal de Educação e Decreto n. 49.528, do Governo Federal, de 13 de dezembro de 1960 (UECE, 2010). A EAC tinha como missão formar administradores com perfil para assumir direções de empresas, visando a melhorar o desempenho das atividades privadas e cargos na Administração Pública (Bezerra et al., 2019). A Lei Estadual n. 5.883, de 25 de maio de 1962, autoriza o funcionamento da EAC na Universidade Federal do Ceará (UFC) obedecendo à Lei de Diretrizes e Bases de n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fernandes, Bezerra e Ipiranga (2015) classificam este acontecimento como uma trama institucional, onde a escola estadual foi anexada a uma instituição federal, obedecendo a uma legislação federal.

Dois anos mais tarde, o Decreto Estadual n. 6.044, de 13 de dezembro de 1963, autoriza a habilitação do curso de Administração de Empresas da EAC e, em 24 de novembro de 1964, foi publicada a Lei n. 7.704, que transformou a escola em autarquia, gozando de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar (UECE, 2010). Com base no Parecer n. 343/64, do Conselho Federal de Educação, foi publicado o Decreto n. 55.473, de 7 de janeiro de 1965, com a interveniência do Ministério da Educação e Cultura, reconhecendo o curso de Administração Pública. A regulamentação do ofício de administrador aconteceu no mesmo ano, mediante a Lei n. 4.769, de 9 de setembro de 1965, completando, em 2020, 55 anos de profissão regulamentada. Ainda em 1965, a escola de Administração passou a funcionar em uma sede, cedida pelo Governo do Estado, na rua 25 de março n. 780. Em 1975, a Escola de Administração foi incorporada à Universidade Estadual do Ceará (UECE) permanecendo como Curso de Administração até os dias atuais.

Em 21 de março de 1973, nasceu, em Fortaleza, o segundo curso de Administração do Estado do Ceará pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), primeira IES privada da Capital cearense. Mais tarde, em 10 de julho de 1976, nasceu o terceiro curso de Administração cearense pela Universidade Federal do Ceará (UFC) (Brasil, 2021).

Destarte, ao largo dos anos e sob a expansão do Ensino Superior no Brasil e no Ceará, a profissão de administrador aflorou no contexto cearense, o que nos remete a uma reflexão sobre como são constituídos os saberes docentes dos professores que atuam nos cursos de Administração, assim, discutindo sobre a docência do Ensino Superior – relativamente às especificidades da profissão docente.

Nestas circunstâncias, tem-se como indagação primordial, pergunta de partida: Quais os caminhos formativos descritos pelos docentes do curso de Administração da IES? Nesse sentido, o objetivo foi analisar a formação pedagógica dos docentes de uma IES por meio do mapeamento das formações iniciais e continuadas.

O percurso desta busca de cunho acadêmico-científico organizou-se com esteio nas análises dos currículos *Lattes* dos docentes do curso de Administração de uma Instituição de Ensino Superior. O intuito do estudo destes documentos foi categorizar a formação inicial, continuada e contínua desses professores. Por meio da análise documental, é observável se o professor é formado em Administração ou em outra área, se possui curso de licenciatura, qual a titulação máxima e se tem formação complementar dirigida para a prática profissional no magistério. Além disso, temos a ensancha de analisar os percursos formativos descritos nos currículos, também se averiguando a produção acadêmica desse contingente professoral.

O resultado dessa discussão visa a contribuir para as pesquisas na área de formação de docentes administradores no Brasil e elucidar a importância desse preparo de bacharéis que pretendam atuar no Ensino Superior. Estabeleceu-se um diálogo sobre formação de professores na seara acadêmica da Administração e como estes constituíram sua trajetória e adquiriram saberes para o exercício magisterial.

Metodologia

Este estudo recorreu à abordagem quantitativa. A análise de dados possui o caráter descritivo e exploratório, com o método quantitativo estudando de modo estatístico as variáveis obtidas pela pesquisa. Consoante a lição de Gatti (2004, p. 4)

os métodos quantitativos de análise são recursos para o pesquisador, o qual deve saber lidar com eles em seu contexto de reflexão (num certo sentido deve dominá-los) e, não, submeter-se cegamente a eles, entendendo que o tratamento desses dados por meio de indicadores, testes de inferência, etc. Oferecem indício sobre as questões tratadas, não verdades; que fazem aflorar semelhanças, proximidades ou plausibilidades, não certezas.

Este ensaio teve como sujeitos 44 professores que são docentes do curso de Administração na IES analisada. Os dados foram obtidos por via da análise dos currículos *Lattes* dos docentes e no *site* oficial da Instituição de Ensino Superior, acessado durante o mês de maio de 2020. Essa busca foi realizada no intuito de mapear quem são os professores que atuam no curso de Administração da IES. Foi elaborada uma tabela constando formação inicial, tipo de formação, formação contínua, formação complementar, produção bibliográfica, técnica e científica.

De acordo com dados obtidos, versou-se a análise sobre a formação pedagógica dos professores (inicial e contínua). Gauthier et al. (2013, p. 18) questionam: “O que é ensinar? Quais são os saberes, as

habilidades e as atitudes mobilizados na ação pedagógica?”. A análise dos dados dialoga com as pesquisas bibliográficas mencionadas neste experimento, com o objetivo de propor caminhos para formação pedagógica, partindo de conceitos abordados pelos autores aos quais recorreremos para elaboração deste texto.

Com amparo no levantamento, demandamos examinar a trajetória descrita pelos docentes em seus currículos. Na formação inicial, identificamos os sujeitos desta busca que efetivaram formações específicas para a docência. Na formação contínua desse professor, estudamos a respeito da trajetória profissional, com esteio nas ações formativas de cunho formal. De acordo com Tardif (2002), a mobilização dos saberes docentes ocorre com base nas histórias de vida e empreendidas por intermédio de experiências com a profissão.

Com suporte nessa organização de pesquisa, compreendemos que a formação docente se constitui em diversos contextos, vivenciados na mobilização dos saberes acerca da docência e entendidos na organização prática pedagógica em sala de aula. Na seção seguinte, discutimos o entendimento teórico sobre a formação, saberes e Ensino Superior.

Formação e mobilização dos saberes docentes para o professor do Ensino Superior

Durante a formação, os professores constituem um repertório de conhecimentos acerca dos saberes docentes. Um saber docente conforma “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experimentares” (Tardif, 2002, p. 36).

O conhecimento e a prática desses saberes determinarão o saber ensinar do profissional de educação, de maneira que o professor alcançará os objetivos propostos no plano pedagógico, facilitando a aprendizagem do aluno. Além disso, o docente começa a constituir sua identidade profissional, o que determinará seu *sic et doctrina*, com amparo em culturas, significados sociais da profissão e as tradições do ensino (Cunha, 2007).

Nesse sentido, percebe-se na literatura que autores defendem a mobilização dos saberes docentes com o processo formativo e de prática dos professores, em especial, nos estudos de Gauthier et al. (2013), Pimenta (1999, 2012) e Tardif (2002), que compreendem a necessidade de articular os conhecimentos teóricos e práticos no exercício da docência, que, no estudo ora relatado, é destaque como atividade acadêmica. O quadro 1 expressa os saberes docentes à luz dos autores retromencionados.

Quadro 1: Os saberes docentes

Gauthier et al. (2013)	Pimenta (1999)	Pimenta (2009)	Tardif (2002)
O Saber Disciplinar	A Experiência (como aluno e como professor)	Conteúdo das diversas áreas do saber	Os Saberes da Formação Profissional (das Ciências da Educação e da Ideologia Pedagógica)
O Saber Curricular	O conhecimento específico (da disciplina a ser ensinada em suas relações com a contemporaneidade)	Conteúdo didático-pedagógico relacionado mais diretamente com a prática profissional	Os Saberes Disciplinares
O Saber Das Ciências Da Educação	Os saberes pedagógicos	Conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos	Os Saberes Curriculares
O Saber Da Tradição Pedagógica	-----	Conteúdos relacionados com a sensibilidade humana	Os Saberes Experienciais
O Saber Experiencial	-----	-----	-----
O Saber Da Ação Pedagógica	-----	-----	-----

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme é evidenciado no quadro 1, os estudiosos elencaram com base em suas pesquisas os saberes específicos para a docência, que, por sua vez, dialogam entre si, mas cada autor denota a especificidade sobre a formação à luz das suas investigações.

Pimenta et al. (1999) compreendem – e ensinam – a articulação necessária da experiência (discente e docente) com o conhecimento específico e dos saberes pedagógicos para a formação do professor. Defende o argumento de que os saberes pedagógicos são fundantes na formação do magistério superior que atrela as estratégias e aprendizagens em sala de aula junto com os estudantes.

Pimenta (2012), por sua vez, dialoga sobre as expertises dos conteúdos, da articulação com o entendimento profissional, dos haveres pedagógicos e da própria sensibilidade humana. Os autores entendem esses processos intrínsecos na discussão sobre saberes.

O ensaio que agora relatamos foi alicerçado nas concepções de Gauthier et al. (2013) e Tardif (2002), de modo que, assim acreditamos, conforma um repertório de conhecimentos provenientes das experiências educativas, como também do currículo dos cursos de formação, das discussões entre os pares e da validação dos saberes em sala de aula. Há um entendimento, formal, de que esses saberes são mobilizados durante uma articulação teórica e prática refletida na ação do professor.

De acordo com a literatura, é entendido que a formação e a produção desses saberes são complementares, o professor está inserido em uma área de trabalho constantemente se transformando, sendo necessário que ele sempre revise os saberes utilizados em sala de aula e modifique de acordo com a dinâmica social e histórica. Nesse sentido, é importante a criação de cursos de formação de

professores dentro da própria Universidade, incentivando os docentes que não possuíam acessos aos conteúdos pedagógicos alcançarem esses conhecimentos, articulando as pesquisas desenvolvidas pela instituição com as práticas do profissional (Junges; Behrens, 2016).

O distanciamento dos professores desses saberes acontece em razão de a maioria deles possuir uma formação de bacharelado, constituindo-os nas trocas de experiências com outros docentes ou discentes no próprio exercício da profissão (Lacerda, 2016). No Brasil, a formação para a docência do Ensino Superior se faz em cursos, prioritariamente, *stricto sensu*, conforme é expresso pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9394/1996. Salienta-se a pertinência desses cursos (*stricto sensu*), na formação dos professores para o magistério superior, mas entende-se que esse versa prioritariamente para as discussões sobre a “pesquisa” e não especificamente a “formação de professores do Ensino Superior”; e que, mesmo que essa experiência profissional seja significativa, ainda predomina o conhecimento científico, o que revela situações de despreparo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula (Almeida, 2012).

Para isso, deve haver aprendizagens que colaborem para constituir a formação pedagógica. Barros e Dias (2016, p. 65), ao realizarem pesquisa sobre os professores bacharéis, apontam que “o professor bacharel utiliza, principalmente, os saberes da experiência e os saberes específicos de sua área de formação inicial. Consideramos que tais saberes, embora relevantes, não são suficientes para a atuação docente na educação superior”.

E para isso são criadas algumas estratégias nos próprios cursos de teor *stricto sensu* para a sensibilização do magistério superior. É percebida a inclusão das disciplinas pedagógicas, que viabilizam a discussão sobre o ensino (acerca de ensinar) na pós-graduação, como Didática no Ensino Superior, Teorias da Educação, Metodologia do Ensino Superior, entre outras. Essas são necessárias, pois promovem discussões pertinentes sobre o ofício docente, que contribui diretamente na formação de novos profissionais para a Educação Superior. Essas disciplinas, porém, infelizmente, ainda não conseguem contribuir com todas as especificidades da atuação profissional no magistério superior.

O fato perceptível é que o professor universitário não tem uma formação pendida para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais se faz responsável durante a sua prática profissional. Os elementos que versam sobre a sua atuação – como planejamento, organização da aula, metodologias, estratégias, avaliação, entre outros – lhes são desconhecidos (Almeida, 2012).

As instituições de ensino tentam suprir essa carência, promovendo jornadas docentes, palestras, eventos, mesas redondas, congressos, *workshops*, porém, isso não é suficiente para a formação desse profissional, que, por muitas vezes, procura uma formação contínua para melhorar a sua prática de ensino por conta própria (Oliveira; Silva, 2012).

Cabe diferenciar formação continuada e contínua. A primeira acontece quando os professores buscam se aprimorar por meio de cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, ao passo que a de ordem contínua sucede quando, mesmo tendo passado por toda a formação continuada, a pessoa continua estudando e aprimorando conhecimentos (Miranda, 2016).

Para isso, as discussões sobre as políticas educacionais no Ensino Superior surgem para que as instituições de ensino realizem ações significativas para a formação dos seus professores. No âmbito da realidade nacional, entretanto, ainda não existem ações políticas efetivas que contribuam diretamente nessa formação em serviço. Fica a cargo das instituições em promover esse processo junto ao corpo docente. Monteiro, Silva Neta e Magalhães Junior (2020, p. 686) sinalizam acerca disso:

a discussão que se insere à docência universitária é um campo que precisa de diálogo, de investigação acerca de diversos aspectos, principalmente sobre a legitimidade de uma formação continuada que atrele a mobilização dos saberes específicos para o ofício docente. Como também nos faz refletir em que caminhos educacionais a formação de professores do Ensino Superior se insere em um campo de possibilidades acerca do “fazer-se docente”. E que nós professores e pesquisadores podemos contribuir para a busca de uma docência em que os componentes de uma prática docente refletida estejam em consonância. Ainda mais ao pensar em que caminhos podemos trilhar para a busca de uma profissão docente.

Na procura desse ofício, é defendida uma formação em conjunto, dentro do ambiente de trabalho, dialogado entre os pares, com base nas dificuldades e experiências vivenciadas pelos próprios agentes da educação, pois, conforme explicitado por Almeida (2012), existem diversos caminhos que potencializam e enriquecem as formações do professor do Ensino Superior, com esteio em múltiplas maneiras.

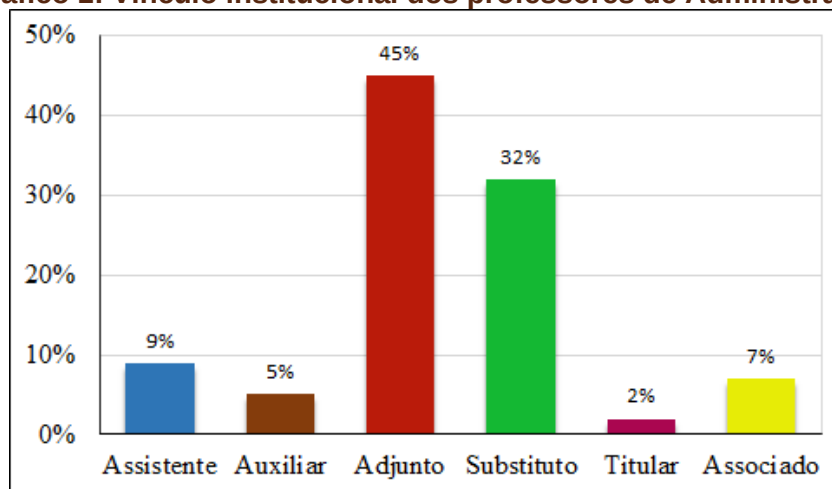
À luz dos autores, são entendidos a formação e os saberes articulados entre si para a constituição do exercício profissional no Ensino Superior, revelando, assim, conhecimentos para essa atuação. Postula-se, também, uma necessidade – e até obrigatoriedade – de a própria instituição de ensino contribuir nessa formação contínua.

Análise e discussão dos resultados

A primeira análise é sobre o vínculo institucional do professor com a Universidade. Essa ligação informa se o docente é titular, associado, adjunto, assistente, auxiliar ou substituto. De acordo com dados levantados pela pesquisa, um professor possui o vínculo como titular (2%), 20 são adjuntos (45%), quatro assistentes (9%), três associados (7%), dois são auxiliares (5%) e 14 trabalham na Universidade na qualidade de substitutos (32%).

Os resultados estão expostos no gráfico “Vínculo institucional dos professores de administração da IES”.

Gráfico 1: Vínculo institucional dos professores de Administração

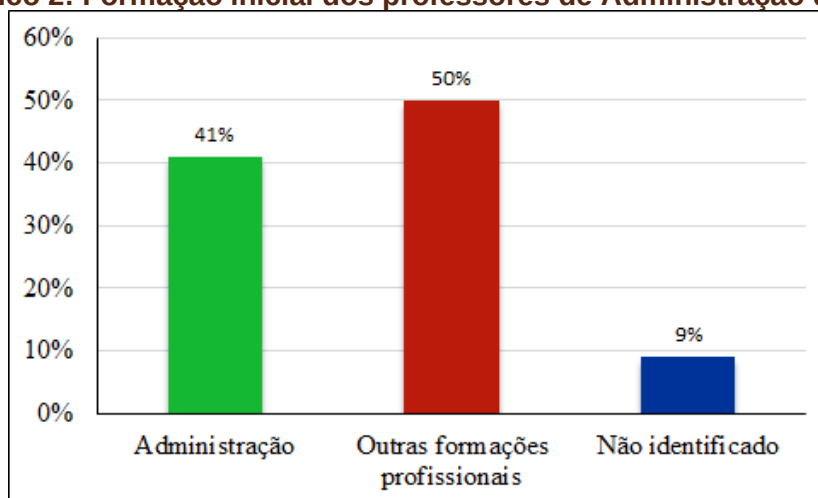


Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda análise é sobre a formação inicial. De acordo com os dados levantados pela pesquisa, 18 professores (41%) têm formação inicial em Administração, 22 (50%) não possuem formação em Administração e quatro deles (9%) não têm currículo cadastrado na Plataforma *Lattes*.

Os resultados estão expostos no gráfico “Formação inicial dos professores de administração da IES”:

Gráfico 2: Formação inicial dos professores de Administração da IES



Fonte: Dados da pesquisa.

Além dos dados citados, apenas dois docentes possuem licenciatura, um em Filosofia e o outro em Música. De acordo com esses indicadores, identificamos o fato de que, pelo menos, 48% dos professores do curso de Administração da IES não tiveram a formação inicial na área de Administração, possuindo formação em outros cursos – como Direito, Processamento de Dados, Engenharia Civil, Psicologia, Licenciatura em Ciências Sociais, Economia, Serviço Social, Ciências Econômicas, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Música, Topografia, Filosofia e Engenharia Agrônoma (Agronomia).

A formação inicial possibilita ao docente o saber-fazer prático racional e como trabalhar os aspectos complexos da sua área de ensino, constituindo a prática pedagógica arrimada no conhecimento de vivências e práticas em sala de aula, realizando uma dialética entre a prática profissional e sua formação teórica (Almeida; Biajone, 2007). Com isso, para desenvolver um bom profissional de educação, são necessárias uma boa formação inicial e a valorização dos trabalhos docentes no decorrer de toda a sua carreira (Almeida; Pimenta, 2014). Além disso, impõe-se pensar em uma formação continuada para atenuar a carência de conhecimentos pedagógicos dos docentes universitários formados em cursos de bacharel (Ribeiro, 2019).

A terceira análise versa sobre a formação dos docentes no terreno da pós-graduação *lato sensu*. O primeiro item estudado é a especialização. De acordo com os dados obtidos pela pesquisa, dois professores (5%) possuem especialização em Educação, 22 (45%) têm certificado de especialização em outra área de conhecimento e 22 (50%) não têm especialização ou não informaram no seu currículo *Lattes*. Percebemos a pouca importância do professor bacharel para a formação docente. Do total de pesquisados, somente dois realizaram especialização em Educação.

O segundo item analisado foi o mestrado. Consoante os indicativos obtidos desta investigação, nenhum professor possui mestrado *stricto sensu* em Educação, 33 (75%) detêm diploma de mestrado em outra área de conhecimento e 11 (25%) não possuem mestrado ou não informaram no seu currículo *Lattes*. Este dado revela que, durante os percursos formativos dos docentes pesquisados, nenhum teve interesse em realizar mestrado em Educação e/ou na área de formação de professores, optando por cursos afins ao seu de origem. É indigitada a carência de incentivo em orientar o professor bacharel em realizar uma formação na Docência universitária ou na Educação.

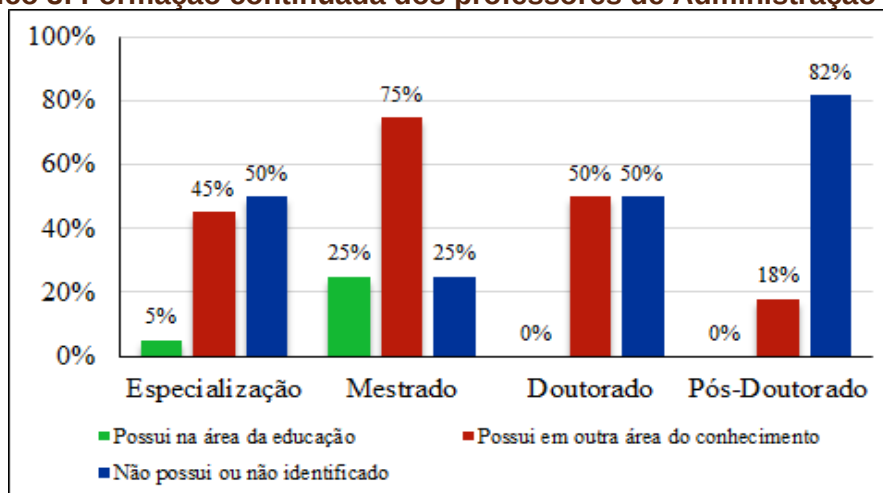
O terceiro item versou acerca do doutorado. Na conformidade dos registros da demanda sob relatório, nenhum docente (0%) possui doutorado em Educação, 22 (50%) o detêm noutra área de conhecimento e 22 (50%) não desenvolveram este curso *stricto sensu* ou não informaram nos seus currículos. Com esse dado, revela-se que os partícipes deste experimento não tiveram a intenção de buscar preparo docente na área de formação de professores, nem mesmo no doutorado.

O quarto item sob escólio foi o pós-doutorado. Na leitura dos indicadores suscitados neste ensaio, divisamos o fato de que nenhum professor (0%) fez pós-doutorado em Educação, oito (18%) têm pós-doutorado em outra área de conhecimento e 36 (82%) não possuem pós-doutorado ou não informaram nos seus currículos.

Os dados mostram uma escassez de pesquisados que fizeram pós-graduação em Educação, pois, dos participantes, somente dois realizaram especialização nessa área. O primeiro docente desenvolveu uma especialização sobre Educação a Distância e o segundo a respeito de Processos de Alfabetização na Vida Adulta. Ambos os docentes não se graduaram, inicialmente, em Administração, uma vez que seus diplomas são em Letras-Licenciatura e Psicologia. As outras formações continuadas são em distintas searas do conhecimento, entre elas, Administração, Economia, Ciências Contábeis, Direito e outras.

Os elementos informativos desse segmento estão expostos no gráfico “Formação continuada dos professores de Administração da IES”.

Gráfico 3: Formação continuada dos professores de Administração da IES



Fonte: Dados da pesquisa.

É preciso refletir sobre uma integração entre a formação inicial e formação continuada dos professores, pois isso é necessário para a carreira docente, de acordo com Santos (2017, p.52):

a articulação entre a formação inicial e continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que aquela não pode ser entendida como “um fim em si mesma”, ela deve ser vista como uma etapa do processo de formação profissional do professor que fornecerá os conhecimentos teóricos necessários ao desenvolvimento do trabalho docente.

Com isso, é importante que os professores realizem uma formação continuada, integrando sua formação inicial e a sua atuação profissional. Como o professor está inserido em um ambiente em que se trabalha a educação, as formações realizadas servem para melhorar a sua prática de ensino.

Em expressa circunstância, o professor necessita mobilizar os saberes pedagógicos para que reflita sua prática de ensino. Ditos conhecimentos, de acordo com Magalhães Júnior e Cavaignac (2018, p. 908),

Configurando-se como saberes: temporais, evolutivos e progressivos, pois são adquiridos ao longo do tempo e requerem formação contínua e continuada; revisáveis, criticáveis e passíveis de aprofundamento; plurais, heterogêneos, sincréticos e ecléticos, quanto aos objetivos de ação; personalizados e situados, em relação a uma situação particular de trabalho; e que carregam as marcas do ser humano, pois o objeto do trabalho docente são seres humanos.

Esses saberes deveriam ter sido adquiridos com procedência em disciplinas ofertadas na pós-graduação na área de Educação. A maior parte dos docentes do curso de Administração da Academia ora investigada, entretanto, não detém essa formação, adquirindo esse conhecimento muitas vezes com

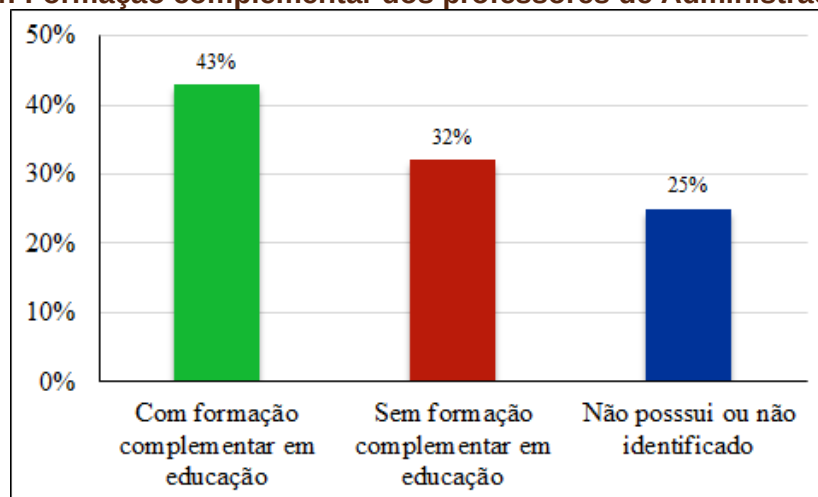
arrimo nos saberes experienciais (Gauthier et al., 2013), sob os quais o consultante aprende a lecionar na prática, muitas vezes repetindo o método que os seus antigos professores aplicavam na sala de aula.

Outras maneiras de adquirir esses conhecimentos ocorrem em cursos ofertados para a formação de professores, mas que são bem específicos a um determinado conhecimento a ser adquirido e, para Tardif (2002), esses conhecimentos ainda não são saberes.

A quinta análise realizada recai na formação complementar com cursos realizados em Educação. De acordo com dados levantados pela pesquisa, 19 professores (43%) possuem formação complementar em Educação, 14 (32%) não a têm e 11 (25%) não a identificaram no seu currículo ou não possuem nenhuma formação completa.

Os indicadores desse módulo analítico são expostos no gráfico “Formação complementar dos professores de Administração da IES”.

Gráfico 4: Formação complementar dos professores de Administração da IES



Fonte: Dados da pesquisa.

Na formação docente, o sujeito que está adquirindo o conhecimento tem a necessidade de seguir o rumo que julga necessário para o local onde está inserido, e o saber curricular deve ser direcionado para as necessidades do professor (Pereira, 1999). No raciocínio pedagógico de Tardif (2002, p. 240), “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele”.

Por tal pretexto, ressaltamos a pertinência da formação complementar para a carreira do docente, pois é nessa preparação que, via de regra, o professor conseguirá aperfeiçoar e atualizar a sua formação, de acordo com a situação ou necessidade que está enfrentando em sala de aula.

Na de ordem complementar, o professor busca aperfeiçoar a formação inicial por intermédio de cursos ou programas outros, porquanto a principal busca é de saberes disciplinares e pedagógicos, aprimorando os conhecimentos teóricos, os quais ele se julgava inseguro de lecionar, ou mesmo eram insuficientes (Carvalho; Andrade, 2019).

Observamos, todavia, que os professores da IES não guardam tendência para o aperfeiçoamento pedagógico, uma vez que mais da metade dos partícipes analisados procura uma qualificação mais técnica, fato demonstrativo do seu pensamento em um ofício dirigido para o domínio de conteúdo, pois, apenas, irá repassar esse conhecimento, sem se preocupar com a ação pedagógica.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 37),

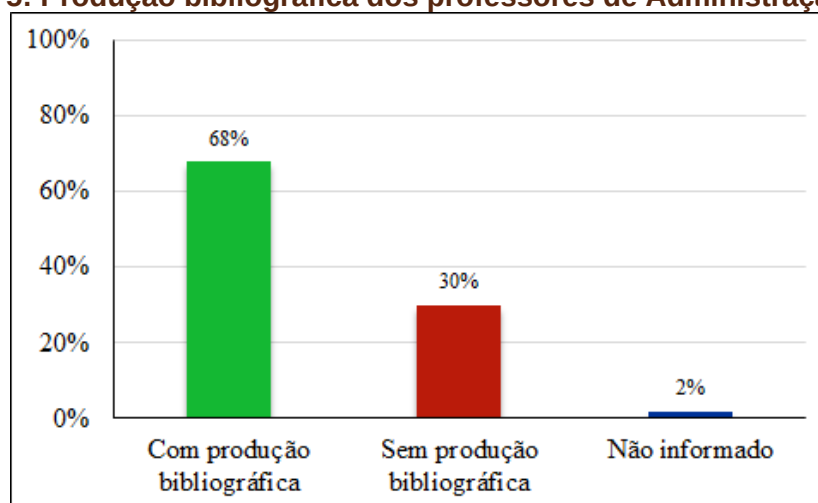
na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as Universidades, embora seus professores possuam experiências significativas e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam em sala de aula.

Com isso, observamos que os saberes experienciais e disciplinares se tornam mais importantes dentro da Universidade, pois a instituição não cobra que os professores contratados possuam alguma formação pedagógica, seja ela em cursos ou qualquer outro tipo de formação complementar, posição que aumenta a desvalorização de outros saberes necessários para a prática de ensino, limitando-se à experiência e ao conhecimento científico do docente.

O último dado analisado foi a produção bibliográfica dos professores. De conformidade com os dados levantados, 30 professores (68%) possuem produção bibliográfica em administração, 13 (30%) não possuem produção e um (2%) não foi identificado. Os dados estão expostos no gráfico da Produção bibliográfica dos professores de Administração da IES.

As produções bibliográficas dos professores são diversificadas, entre as quais se veem pesquisas nas áreas da Economia, Administração e Relações Públicas, entre outras. Notamos, porém, que nenhuma pesquisa foi vinculada ao terreno de ensino, o que causa uma escassez de conhecimentos para futuros docentes nesta senda do saber ordenado.

Gráfico 5: Produção bibliográfica dos professores de Administração da IES



Fonte: Dados da pesquisa.

A análise bibliográfica se baseia na observação dos seguintes critérios: artigos completos editados em anais, livros publicados/organizados ou edições, capítulos de livros, textos em jornais de notícias/revistas, trabalhos publicados em anais de congressos, resumos expandidos em anais de congresso, resumos editados em anais de congresso, defesas de trabalhos em eventos.

Para realizar uma docência que se articule com os *locus* de atuação, o docente atribui às obras do assunto, de sorte que, para isso é importante que os professores universitários produzam conhecimentos na área em que estão lecionando, configurando-se, por conseguinte, para Silva, Jung e Fossatti (2018, p. 101), um docente-investigador “pesquisador é aquele que produz conhecimento por intermédio da construção pessoal, podendo gerar benefícios para a sociedade, sendo este instrumento de reflexão e crítica, onde é possível descobrir, criar e produzir conhecimento para desenvolvimento”.

Com efeito, para que a pesquisa em Educação cresça e ajude outros docentes, é necessário que os professores e pesquisadores atuem conjuntamente, a fim de produzirem outras modalidades de saberes disciplinares mais atualizados, com vistas a que futuros regentes de salas de aula os empreguem na sua formação.

O professor universitário de Administração é capaz de contribuir para a pesquisa em Educação, desenvolvendo livros, artigos ou produções bibliográficas outras que auxiliem os colegas docentes, entretanto, é notório na IES o fato de que pouco mais da metade dos professores produz algo, registrando-se um déficit de 30% dos docentes sem nenhuma produção acadêmica que contribua para os saberes das Ciências da Educação ou na senda da Administração.

Ex expositis, percebemos que a formação dos professores em Administração versa sobre esta área específica do conhecimento, constituída com amparo nos cursos de formação inicial e continuada no ambiente de bacharelado.

Conclusão

Os dados obtidos por esta pesquisa lograram analisar sobre a constituição da formação dos professores do curso de Administração de uma Instituição de Ensino Superior cearense. Com procedência no estudo dirigido para a formação, perceptíveis são os caminhos para fomentar os saberes pedagógicos necessários para a atuação com a docência. Com isso, concluímos que existe ainda um desinteresse no ambiente dos cursos formais (graduação e pós-graduação) acerca da formação docente dos professores que atuam no curso de Administração, alcançando o objetivo da pesquisa.

Mediante os resultados expostos em relação ao referencial teórico que esta investigação seguiu, e com o intuito de responder ao problema procurado, rematamos com a ideia de que os saberes da docência dos professores ficam a cargo das experiências no magistério superior vivenciadas na prática da sala de aula. Salientamos, ainda, que o saber da experiência, assentado nas trajetórias profissionais, tem estas como oportunas, mas que elas precisam ser imbricadas também na preparação da docência da Educação Superior.

Assim, esses saberes se relacionam dentro da prática de ensino, desde as experiências na sala de aula e que apenas um saber não é suficiente para uma boa prática do ensino. Acreditamos que a

ausência dos conhecimentos acerca do ensino afeta, de maneira negativa, a prática dos professores e, consequentemente, isso implica a formação dos novos administradores.

Entendemos que os saberes são pertinentes para a atuação docente, porquanto, sem esse diálogo, o professor assume um ofício não reflexivo sobre o trabalho docente. A formação pedagógica é pertinente para a constituição dos saberes docentes e contribuirá com os processos metodológicos do professor enquanto leciona uma disciplina, concorrendo para um melhor processo de aprendizagem. Para amenizar essa lacuna, a Universidade e a coordenação do curso precisam contribuir para a formação pedagógica desse docente, proporcionando formações referentes aos saberes necessários para a atuação, de modo que os professores consigam obter a adequação pedagógica necessária da profissão. Sugerimos, então, que a IES proporcione cursos de formação para os professores, com o objetivo de facilitar a constituição de seus saberes docentes e práticas de ensino.

Recomendamos que pesquisas sobre formação de professores bacharéis sejam realizadas em cursos de bacharelados de outras áreas do conhecimento, com vistas a disseminar a importância da formação do professor para o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na Universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 2, p. 07-31, 2014.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.
- BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; DIAS, Ana Maria Iorio. A formação pedagógica de docentes bacharéis na Educação Superior: construindo o Estado da Questão. *Revista Educação em Questão*, v. 54, n. 40, p. 42-74, set. 2016.
- BRASIL. E-MEC. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/37BjW5u>>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- BEZERRA, Mariana Maia et al. História da escola da Administração do Ceará: uma educação para o desenvolvimento? *Revista Gestão em Análise*, v. 8, n. 1, p. 71-86, jan./abr. 2019.
- CARVALHO, Egláia; ANDRADE, Mariana Aparecida Bologna Soares de. Formação complementar de professores: análise de um curso de atividades por investigação. *Revista Insignare Scientia*, v. 2, n. 4, p. 396-415, dez. 2019.
- CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. *Revista Cocar*, v. 1, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 2007.
- FERNANDES, Felipe Kaiser; BEZERRA, Mariana Maia; IPIRANGA, Ana Silva Rocha. Da Escola de Administração do Ceará (EAC) para o CESA/UECE: uma trama histórica. In: Seminários em Administração (FEA-USP). *Anais...* São Paulo: USP, 2015, p. 1-16.
- GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. *Educar em Revista*, n. 59, p. 211-229, mar. 2016.
- LACERDA, Cecília Rosa. Saberes necessários à prática docente no Ensino Superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 5, n. 2, p. 79-100, out. 2016.
- MAGALHÃES JUNIOR, Germano; CAVAILHAC, Mônica. Formação de professores: limites e desafios na Educação Superior. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 169, p. 902-920, jul./set. 2018.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. *Formação, saberes e práticas dos professores da área de ensino de história no curso de história da UECE em Fortaleza*. 362f. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2016.

MONTEIRO, Rachel Rachelley Matos; SILVA NETA, Maria de Lourdes da; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. Políticas educacionais e a formação docente no Ensino Superior. *Interfaces Científicas*, v. 8, n. 3, p. 677-688, dez. 2020.

NICOLINE, Alexandre. *A graduação em Administração no Brasil: uma análise das políticas públicas*. 102f. Mestrado pela Escola Brasileira de Administração Pública. Rio de Janeiro, 2000.

OLIVEIRA, Viviane Souza de; SILVA, Rosália de Fátima. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e Ensino Superior. *Holos*, v. 2, p. 193-205, maio 2012.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2014.

RIBEIRO, Isamar Gonçalo de Sousa. *A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na educação superior*. 116f. Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

SANTOS, Maria Terla Silva Carneiro dos. *Saberes, práticas e formação: uma cartografia dos professores da área de "História e Ensino" da FECLESC/UECE*. 227f. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2017.

SILVA, Louise de Quadros da; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. Formação de professores: a importância da pesquisa para a formação do professor pesquisador. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 4, n. 1, p. 100-105, jan./mar. 2018.

PINTO, Vera Regina Ramos; MOTTER JUNIOR, Mario Divo. Uma abordagem histórica sobre o ensino de Administração do Brasil. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, v. 6, n. 4, p. 1-28, dez. 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UECE. *Projeto Pedagógico do Curso de Administração*. Fortaleza: EdUECE, 2010.



Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589282062016>

Como citar este artigo

Número completo

Mais informações do artigo

Site da revista em redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe,
Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no
âmbito da iniciativa acesso aberto

Francisco Lucas dos Santos Brito,
Marcos James Chaves Bessa,
Rachel Rachelley Matos Monteiro,
Antonio Germano Magalhães

**A docência no Ensino Superior: mapeamento da formação
inicial e continuada dos professores de Administração
Teaching in Higher Education: mapping the initial and
continuing education of Management teachers
Docencia en educación superior: mapeo de la formación
inicial y continua de los profesores de Administración**

Revista NUPEM (Online)
vol. 13, núm. 30, p. 265 - 280, 2021
Universidade Estadual do Paraná,
ISSN-E: 2176-7912

DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.2021.13.30.265-280>