



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARCOS JAMES CHAVES BESSA**

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE BACHARELADO EM**  
**ADMINISTRAÇÃO: FORMAÇÃO, CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES E**  
**PRÁTICAS DE ENSINO**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2021**

MARCOS JAMES CHAVES BESSA

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE BACHARELADO EM  
ADMINISTRAÇÃO: FORMAÇÃO, CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES E  
PRÁTICAS DE ENSINO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para à obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Bessa, Marcos James Chaves .

Docência universitária no curso de bacharelado em administração: formação, constituição de saberes docentes e práticas de ensino [recurso eletrônico] / Marcos James Chaves Bessa. - 2021

Um arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 153 folhas.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior..

1. Docência universitária. 2. Formação. 3. Saberes docentes. 4. Práticas de ensino. I. Título.

MARCOS JAMES CHAVES BESSA

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE BACHARELADO EM  
ADMINISTRAÇÃO: FORMAÇÃO, CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES E  
PRÁTICAS DE ENSINO

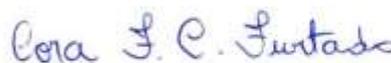
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Aprovado em: 14 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antônio Germano M. Junior (Orientador)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.ª Dr.ª Cora Franklina do Carmo Furtado  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Dr.ª Adriana Teixeira Bastos  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo  
Universidade Regional do Cariri - URCA



Prof.ª Dr.ª Mônica Duarte Cavaignac  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

À Karine Rodrigues Mattos Bessa, (esposa) e confidente, pela atenção e motivação para conclusão do doutorado, pela dedicação familiar e administração diária do lar que foram fundamentais neste período e pela compreensão das ausências no lazer durante os finais de semana.

Ao meu (filho) Mateus Mattos Bessa que mesmo na sua inocência pela idade sempre compreendeu meus momentos de estudo e ausências em suas brincadeiras.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por proporcionar-me a realização deste trabalho.

À minha mãe, pelo estímulo, apoio intensificado nos momentos mais difíceis.

Ao meu pai, *in memoriam*, por ter sempre acreditado no meu potencial.

Ao professor e orientador Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior, pela confiança, habilidade, disponibilidade, amizade, compreensão e dedicação à realização dessa tese. Parte do que sou hoje devo a ele.

À minha esposa pela companherismo, amor e dedicação.

Ao meu filho pelo carinho despreendido ao longo desta caminhada.

Às minhas irmãs, Jacqueline e Natália, pela compreensão e amizade.

Ao meu sogro, Sérgio Horta, pela amizade e disponibilidade em me ajudar sempre que possível.

Ao grupo “Filhos de Clio” que me acolheu com muita hospitalidade e me ajudou com debates importantes, indicação de livros e motivação nos momentos difíceis.

Às minhas amigas de Doutorado, Lourdes, Sarah, Rachel e Renata pela atenção e carinho de sempre.

Aos bolsistas de Iniciação Científica (IC/UECE) por toda a dedicação que tiveram ao longo das coletas de dados e transcrições das entrevistas.

Aos professores do PPGE por todos os ensinamentos e aprendizados adquiridos ao longo do curso.

Às secretárias Maria Jonelma Lemos Marinho e Rosângela Evangelista da Silva Frota por todos os atendimentos impecáveis.

A todos que cooperaram para a conclusão deste trabalho.

A todos os meus amigos pela compreensão nos momentos de ausência.

À UNICATÓLICA, Centro Universitário Católica de Quixadá, IES que tenho muito apreço por todas as oportunidades a mim confiadas.

Aos meus amigos e gestores da UNICATÓLICA, pelo incentivo e motivação.

## RESUMO

Constituir-se professor é um processo complexo sem início, meio e fim, mas um movimento que diariamente se aprende e que muda o ser humano em cada momento na troca com o outro. Há de se perquirir como os professores que não tiveram uma formação docente se constituíram professores para desempenhar seu ofício no ensino superior. A tese parte do seguinte questionamento: Como foram constituídos os percursos de formação e os processos de constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do Curso de Administração da UECE? Como objetivo geral tem-se: Compreender os percursos de formação e a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do Curso de Administração da UECE. Os objetivos específicos são: Apresentar as concepções teóricas sobre formação, saberes docentes e práticas de ensino; Descrever o locus de investigação da pesquisa, o plano de desenvolvimento profissional e o projeto pedagógico do curso de administração da UECE; Caracterizar o percurso de formação e o processo de constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis em Administração da UECE, campus Itaperi. A pesquisa se justifica devido ao problema da profissionalização do ensino e seu ineditismo é pesquisar o percurso de formação e a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis. Para a realização da pesquisa, utilizou-se a postura cartográfica como um recurso para justificar os caminhos trilhados pelo autor pesquisador. O paradigma da pesquisa é interpretativo/naturalismo/construtivismo. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Sua abordagem é qualitativa. Tem-se o estudo de caso como método da pesquisa e a análise temática de conteúdo para a análise dos dados. Treze professores compuseram a amostra da pesquisa e todos participaram de entrevistas semiestruturadas. O referencial teórico de formação está fundamentado nos escritos de Garcia (1999), Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Almeida (2012), Almeida e Pimenta (2011) e Pimenta e Anastasiou (2014), o saber docente está estruturado à luz de Tardif (2018) e Gauthier (2013) e prática de ensino nos preceitos de Franco (2011) e Charlot (2000). A pesquisa revelou que cada sujeito investigado passou por uma transformação diferente e que foram fundamentais para o processo de constituição de saberes plurais que mobilizados na prática formaram professores do ensino superior.

**Palavras-chave:** Docência universitária. Formação. Saberes docentes. Práticas de ensino.

## ABSTRACT

Becoming a teacher is a complex process with no beginning, middle and end, but a movement that is learned daily and that changes the human being in each moment when exchanging with the other. It is necessary to investigate how teachers who did not have a teaching qualification became teachers to perform their profession in higher education. The thesis starts from the following questioning: How were the training paths and the processes of constitution of the teaching knowledge and teaching practices of the professors with a bachelor's degree in the UECE Administration Course constituted? The general objective is to: Understand the training pathways and the constitution of the teaching knowledge and teaching practices of the bachelor's professors of the UECE Administration Course. The specific objectives are: To present the theoretical conceptions about training, teaching knowledge and teaching practices; Describe the locus of research investigation, the professional development plan and the pedagogical project of the UECE administration course; To characterize the training path and the process of constitution of teaching knowledge and teaching practices of professors with bachelor's degrees in Administration at UECE, campus Itaperi. The research is justified due to the problem of the professionalization of teaching and its novelty is to research the training path and the constitution of the teaching knowledge and teaching practices of the baccalaureate teachers. To carry out the research, cartographic posture was used as a resource to justify the paths followed by the researcher author. The research paradigm is interpretive / naturalism / constructivism. Bibliographic, documentary and field research was used. Its approach is qualitative. There is the case study as a research method and the thematic content analysis for data analysis. Thirteen teachers made up the research sample and all participated in semi-structured interviews. The theoretical framework of training is based on the writings of Garcia (1999), Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Almeida (2012), Almeida and Pimenta (2011) and Pimenta and Anastasiou (2014), the teaching knowledge is structured according to light of Tardif (2018) and Gauthier (2013) and teaching practice in the precepts of Franco (2011) and Charlot (2000). The research revealed that each investigated subject underwent a different transformation and that they were fundamental to the process of constituting plural knowledge that mobilized in practice trained higher education teachers.

**Keywords:** University teaching. Training. Teaching knowledge. Teaching practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 –</b>	<b>Rizoma.....</b>	<b>24</b>
<b>Figura 2 –</b>	<b>Três dimensões da formação docente.....</b>	<b>45</b>
<b>Figura 3 –</b>	<b>Caminho que o professor percorre para constituir-se docente.....</b>	<b>46</b>
<b>Figura 4 –</b>	<b>Tipos de saberes.....</b>	<b>52</b>
<b>Figura 5 –</b>	<b>Cursos <i>Stricto Sensu</i> em Administração por região.....</b>	<b>89</b>
<b>Quadro 1 –</b>	<b>Relação dos objetivos específicos com sujeitos da pesquisa e técnica de coleta de dados.....</b>	<b>38</b>
<b>Quadro 2 –</b>	<b>Quantitativo de trabalhos pesquisados na BDTD.....</b>	<b>62</b>
<b>Quadro 3 –</b>	<b>Quantitativo de trabalhos pesquisados nos periódicos da CAPES.....</b>	<b>65</b>
<b>Quadro 4 –</b>	<b>Quantitativo de trabalhos pesquisados na ANPED.....</b>	<b>67</b>
<b>Quadro 5 –</b>	<b>Quantitativo de trabalhos pesquisados no ENANGRAD.....</b>	<b>69</b>
<b>Quadro 6 –</b>	<b>Quantitativo de trabalhos pesquisados no SEMEAD.....</b>	<b>70</b>
<b>Quadro 7 –</b>	<b>Quantitativo de trabalhos pesquisados no ENANPAD.....</b>	<b>71</b>
<b>Quadro 8 –</b>	<b>Competências, Habilidades e Atitudes da nova proposta de DCN do curso de Administração.....</b>	<b>79</b>
<b>Quadro 9 –</b>	<b>IES que trabalham disciplinas pedagógicas nos cursos <i>stricto sensu</i> no Brasil.....</b>	<b>90</b>
<b>Quadro 10 –</b>	<b>Caracterização dos professores entrevistados.....</b>	<b>98</b>
<b>Quadro 11 –</b>	<b>Categorias de Análise.....</b>	<b>100</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNB	Banco do Nordeste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCT	Centro de Ciências e Tecnologia
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CH	Centro de Humanidades
CECITECE	Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região do Inhamuns
CED	Centro de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CES	Conselho de Educação Superior
CESA	Centro de Estudos Sociais Aplicados
CHA	Competências, Habilidades e Atitudes
CHAVE	Competências, Habilidades, Atitudes, Valores e Espiritualidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSU	Conselho Universitário
DCN	Diretriz Curricular Nacional
EAC	Escola de Administração do Ceará
ENANGRAD	Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
ENANPAD	Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAEC	Faculdade de Educação de Crateús
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FAVET	Faculdade de Veterinária
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FECLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu
FEUPS	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FUNEDUCE	Fundação Educacional do Estado do Ceará
IAE	Institute D'administration D'entreprises Université de Nice
IEPRO	Instituto de Estudos Projetos e Pesquisa
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDPD	Plano de Desenvolvimento Profissional Docente
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGRAD	Pró Reitoria de Graduação
SEMEAD	Seminários em Administração
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCH	Universidad de Chile
UFC	Universidade Federal do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFERSA	Universidade Federal do Semiárido em Mossoró
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNI7	Centro Universitário Sete de Setembro
UVA	Universidade Vale do Acaraú
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>PROCESSO METAMÓRFICO E O CICLO DA INCUBAÇÃO: METODOLOGIA E A POSTURA CARTOGRÁFICA COMO PERCURSO DA PESQUISA .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Postura Cartográfica como percurso da pesquisa .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2</b>	<b>Metamorfose de uma borboleta em eterna formação .....</b>	<b>26</b>
<b>2.3</b>	<b>Tessitura metodológica como processo imprescindível para a eclosão do ovo .....</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>PROCESSO METAMÓRFICO E O CICLO DA LARVA: ABSORÇÃO DOS NUTRIENTES - FORMAÇÃO, SABERES DOCENTES E PRÁTICAS DE ENSINO.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1</b>	<b>Os Nutrientes: Formação, Saberes Docentes e Práticas de ensino.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2</b>	<b>Formação, Saberes Docentes e Práticas de Ensino na Realidade da Docência Universitária no Brasil .....</b>	<b>55</b>
<b>3.3</b>	<b>Estado da questão do objeto de investigação: Como algumas borboletas adultas se utilizaram dos nutrientes em seus processos de metamorfose?.....</b>	<b>60</b>
<b>4</b>	<b>PROCESSO METAMÓRFICO E O CICLO DA CRISÁLIDA: ENTENDENDO O CONTEXTO DAS BORBOLETAS.....</b>	<b>73</b>
<b>4.1</b>	<b>Casulo: O curso de administração da UECE como Locus investigativo....</b>	<b>74</b>
<b>4.2</b>	<b>Fios de seda do casulo: elementos que colaboram para o processo de metamorfose.....</b>	<b>77</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Primeiro fio de seda: Projeto Pedagógico do Curso de Administração (PPC) da UECE e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).....</b>	<b>78</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Segundo fio de seda: Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD) da UECE .....</b>	<b>84</b>
<b>4.3</b>	<b>Fator que influencia no processo de metamorfose docente: a formação de professor nos cursos <i>stricto sensu</i> em administração no Brasil.....</b>	<b>87</b>

<b>5</b>	<b>PROCESSO METAMÓRFICO E O CICLO DA BORBOLETA ADULTA: PERCURSOS DE FORMAÇÃO, CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES E PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES BACHARÉIS.....</b>	<b>96</b>
<b>5.1</b>	<b>Borboletas como sujeitos da pesquisa: os professores entrevistados .....</b>	<b>97</b>
<b>5.2</b>	<b>A metamorfose das borboletas adultas: constituição docente dos professores do curso de administração da UECE.....</b>	<b>99</b>
5.2.1	Os percursos formativos .....	100
5.2.2	Constituição dos saberes docentes e práticas de ensino.....	123
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>136</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS PROFESSORES (AS) EFETIVOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UECE.....</b>	<b>151</b>
	<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>153</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Prefiro ser essa metamorfose ambulante  
 Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes  
 Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Sobre o que é o amor  
 Sobre que eu nem sei quem sou  
 Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou  
 Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor  
 Lhe tenho amor  
 Lhe tenho horror  
 Lhe faço amor  
 Eu sou um ator  
 É chato chegar a um objetivo num instante  
 Eu quero viver nessa metamorfose ambulante  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 ...  
 (SEIXAS, 1973).

O leitor deve estar se perguntando qual a relação da letra da música *Metamorfose Ambulante* com o título da tese? Como associar a mensagem da música com o percurso de formação e a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino? Qual o encadeamento entre os dois assuntos?

As perguntas podem ser respondidas por meio de uma resposta simples, a saber: transformação, mudança. Ferreira (2020) define transformação como qualquer alteração do estado de um sistema, é o ato ou efeito de transformar-se.

Raul Seixas (1973) ao criar a letra da música *Metamorfose Ambulante* enfatizou a preferência do ser humano em querer mudar sem se preocupar com tempo e espaço, transformar-se. Camilo (2019) interpreta a letra informando que não há um único ponto de vista com verdade absoluta e que não se pode acomodar em apenas uma ideologia seja ela social, política ou cultural. Existem diferentes perspectivas e o homem pode se permitir mudar de ideia, mutar-se, ser a favor da transformação e contra a imposição. A preferência de relacionar o início do trabalho com a letra da música *metamorfose ambulante*, foi decidida com o intuito de explorar como um profissional se constitui professor do curso de bacharelado em administração, ou seja, estudar o fazer-se docente a partir das mutações e transformações no percurso de formação, saberes docentes e práticas de ensino. Sabe-se que o bacharel em administração é formado para gerir empresa e não ser professor, mas os profissionais que

decidiram pelo caminho da docência do ensino superior, trilharam um caminho para se constituir docente.

O percurso de formação e a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores universitários é um processo de transformação único, particular e contínuo que sofre influência dos aspectos sociais, políticos e culturais do contexto em que vivem. Constituir-se professor é um processo complexo sem início, meio e fim, mas um movimento que diariamente se aprende e que muda o ser humano em cada momento na troca com o outro, no relacionamento e interação com pessoas e as experiências são individuais, singulares, exclusivas. “O professor não é apenas um conjunto de competências, mas uma pessoa em relação e em evolução” (PAQUAY, 2001, p.15) . Tardif (2018, p.15) explica que “é a relação entre mim e os outros repercutindo em mim” e Charlot (2000) reforça a importância do relacionamento na mutação de si mesmo quando explana que o ser humano não está situado num ambiente, mas que está em relação com o meio que o circunda.

O caminhar de se constituir docente é repleto de mudanças porque a formação não é hermética. Trata-se de um processo dinâmico, complexo e contínuo e o professor mesmo tendo realizado uma formação para ensinar pode sofrer mudanças, pois a reflexão na prática potencializa um processo de autoavaliação sobre o que se faz e porque se faz e com isso o docente busca mudar e se aperfeiçoar para proporcionar um melhor processo de aprendizagem ao aluno (IMBERNÓN, 2010). Tornar-se professor é mudar continuamente, estar aberto a novas aprendizagens, formar-se, é um exercício de construção, desconstrução e resignificação de saberes docentes e práticas de ensino, é um contínuo processo de transformar-se.

Almeida (2012, p.13) considera que “ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagações teóricas e criatividade para fazer frente a situações únicas, ambíguas e incertas”, ou seja, não é algo que se aprende de imediato, pelo contrário, é um processo que exige que o profissional ponha os conhecimentos e saberes adquiridos ao longo de uma formação específica em prática para lidar com situações contingenciais inerentes a realidade da sala de aula. Já Garcia (1999, p.23) explica que ser professor “implica lidar com outras pessoas que trabalham em organizações com outras pessoas para conseguir que estas aprendam algo”. Neste caso o referido autor ressalta a importância da relação com o outro, o que revela, também, que não é algo que se aprende rapidamente.

Não há como se tornar professor em um curto intervalo de tempo. Deveria ser da natureza da atividade docente refletir sobre a prática do ensino, pensar como mobilizar os saberes docentes, constituídos em um percurso de formação, durante o ato de ensinar. Esse

movimento de refletir sobre a mobilização dos saberes docentes, constituídos durante um percurso formativo, na prática do ensino, de maneira que o profissional se sinta seguro de contribuir de forma significativa para a aprendizagem do outro não é algo fácil, é uma ação dialética que confronta o profissional diante das realidades de ser professor, saber ser professor e poder ser professor. O tempo que se leva para ser professor pode variar de pessoa para pessoa, pois é algo que depende da área de atuação e das competências e personalidade de cada profissional. É um processo de metamorfose complexo, mas que existem casos onde os docentes, por não entenderem a complexidade da profissão, acabam reproduzindo comportamentos de seus professores.

Sabe-se que os cursos de licenciaturas têm o objetivo de formar professores para a educação básica, logo os profissionais que optam por este caminho passam por um percurso de formação específica para ser professor, o mesmo não acontece com os profissionais que decidem pelo bacharelado, pois estes possuem uma formação direcionada para o mercado e não para o ensino, mas de toda forma os bacharéis lecionam no ensino superior.

O autor deste trabalho, apesar de ser administrador bacharel, se considera professor devido aos saberes docentes constituídos na prática do ensino ao longo de um percurso formativo de dezesseis anos, mas acredita que sua formação estará em eterna fase de acabamento, pois suas competências, habilidades, atitudes, valores e espiritualidade precisam acompanhar as mudanças sociais, políticas e culturais de um mundo complexo, heterogêneo e enigmático. Essa postura corrobora com Morin (2001) quando defende que a humanidade precisa de mentes abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo.

Há de se perquirir como os professores que não tiveram uma formação docente se constituíram professores para desempenhar seu ofício no ensino superior e na sociedade civil. Com isso a tese parte do seguinte questionamento: Como foram constituídos os percursos de formação e os processos de constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do Curso de Administração da UECE? É de imprescindível importância ressaltar que o professor bacharel em Administração não necessariamente teve formação específica para ser professor de graduação, mas pode ter realizado formações de docência ao longo de sua trajetória profissional. De toda forma ele exerce a função de professor. O curso de graduação em administração forma profissional para atuar em empresas, gerir organizações, liderar pessoas e conseqüentemente gerar desenvolvimento econômico conforme descrito na Diretriz Curricular Nacional do Curso de Administração, mas por que o profissional que teve essa formação optou em formar profissionais para atuar no mundo empresarial? Como ele se

constituiu docente do ensino superior? Quais saberes são mobilizados pelos professores bacharéis no ato de ensinar? Quais práticas de ensino são utilizadas? Como esse professor se constituiu professor?

A tese parte do pressuposto de que mesmo o docente bacharel do curso de Administração da UECE não tendo formação específica para ser professor, constituiu seus saberes docentes e práticas de ensino ao longo de seus percursos de formação, seja por iniciativa própria, seja por formações realizadas mediante iniciativas das instituições as quais tinham vínculos, seja porque repetiram o que seus professores fizeram. O pressuposto foi elucubrado a partir de experiências do autor, adquiridas ao longo da vida de professor, pois ao iniciar a atividade docente não teve formação para ministrar disciplinas para administradores, mas mesmo assim constituiu seus saberes docentes e práticas de ensino a partir da formação vivencial e real de uma sala de aula. Foi o aprender fazendo.

Para realizar a pesquisa é importante ter o objeto de investigação delineado, a saber: É o percurso de formação e o processo de constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores do curso de bacharelado em Administração da UECE. A tese alicerça-se na constituição dos saberes docentes e práticas de ensino que são compreendidos e desenvolvidos no percurso de formação de cada professor que trilha seu caminho a partir do contexto social, econômico, cultural e político em que vivem. Imbernón (2010, p.9) assevera que “o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influencia em sua natureza”, Tardif (2018, p. 16) afirma que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de sua formação e Almeida (2012) complementa ao afirmar que a trajetória pessoal é importante para o processo de se constituir professor e que o caráter reflexivo é importante para sua formação e atuação.

Para defender a tese, confirmar o pressuposto e responder à questão central da pesquisa, formulou-se os objetivos. Como objetivo geral tem-se: Compreender os percursos de formação e a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do Curso de Administração da UECE. Os objetivos específicos são: Apresentar as concepções teóricas sobre formação, saberes docentes e práticas de ensino; Descrever o locus de investigação da pesquisa, o plano de desenvolvimento profissional e o projeto pedagógico do curso de administração da UECE; Caracterizar o percurso de formação e o processo de constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis em Administração da UECE, campus Itaperi. Cada objetivo específico corresponde a uma seção do trabalho, respectivamente as seções três, quatro e cinco.

É de imprescindível importância aclarar que existem três categorias centrais que perpassam o problema, o pressuposto, o objeto de investigação, os objetivos e que serão encontrados em todas as seções da tese, são eles: formação, saberes docentes e práticas de ensino. O referencial teórico de formação está fundamentado nos escritos de Garcia (1999), Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Almeida (2012), Almeida e Pimenta (2011) e Pimenta e Anastasiou (2014) e pode-se entender por formação como área do conhecimento que estuda os processos através dos quais os professores em experiências de aprendizagem, adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1995).

O saber docente está estruturado no referencial teórico de Tardif (2018) e Gauthier (2013) e pode ser definido como “saber plural, temporal, adquirido através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira” (TARDIF, 2018, p.102). Já a prática de ensino está assentada nos preceitos de Franco (2011) e Charlot (2000) e significa uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados e que devem ser executados pelo professor. Salienta-se que os autores apresentados são a base teórica da tese, mas não somente eles, outros serão citados ao longo do trabalho.

Percebe-se que formação, saberes docentes e práticas de ensino não é algo separado, pelo contrário fazem parte de uma mescla, mistura que não se sabe onde um começa e o outro termina, é um amálgama, uma fusão perfeita que forma um todo. Na tentativa de unificar as três questões centrais, pode-se dizer que o saber docente remete à história da formação e de sua aquisição e são elementos constitutivos da prática de ensino (TARDIF, 2018).

A pesquisa se justifica devido ao problema da profissionalização do ensino e seu ineditismo é pesquisar o percurso de formação e a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do curso de Administração da UECE, desta forma, o estudo implicará na importância de discutir políticas educacionais que versem sobre a formação de bacharéis que pretendem seguir o caminho da docência universitária. Ressalta-se ainda que o ineditismo está apoiado no processo de constituição dos saberes docentes e práticas de ensino nos percursos de formação o que ressalta a intenção de investigar a composição de se constituir docente por meio da formação, saberes docentes e práticas de ensino dos sujeitos pesquisados. Adite-se ainda que até a finalização do trabalho não foram encontradas pesquisas com abordagem teórico metodológica que converge com a temática em estudo. Esta informação está fundamentada no estado da questão que é um levantamento bibliográfico realizado pelo

pesquisador nas bases de dados para identificar, situar e definir o objeto de investigação no atual estado da ciência e demonstrar que a pesquisa contribuirá com algo inédito, reduzindo as chances de reproduzir algo que já foi descoberto (THERRIEN; THERRIEN, 2004). O estado da questão será detalhado na terceira seção da tese.

Para a realização da pesquisa, utilizou-se a postura cartográfica como um recurso para justificar os caminhos trilhados pelo autor pesquisador. A postura cartográfica deriva da cartografia e tem como objetivo descrever de forma minuciosa tudo que é realizado durante a pesquisa, é o ato ou efeito de “dizer-se”. Fazer uso da postura cartográfica é um diferencial porque o pesquisador mergulha no universo da pesquisa e se envolve com o objetivo pesquisado lapidando suas emoções, sensações e perturbações. A postura cartográfica leva ao ato de explicar-se tendo em vista que o pesquisador deve justificar e fundamentar os caminhos escolhidos para responder ao questionamento e alcançar seu objetivo de pesquisa. (SILVA NETA et. al. 2019). Como na postura cartográfica o pesquisador precisa “dizer-se”, houve a necessidade de escrever a tese, em determinados momentos, em primeira pessoa, mas em regra geral será utilizada a terceira pessoa do singular.

Os vários percursos de formação docente revelam que cada sujeito investigado passou por uma transformação diferente e que foram fundamentais para o processo de constituição de saberes plurais que mobilizados na prática formaram professores do ensino superior.

Mergulhar na trajetória de vida dos professores bacharéis em Administração da UECE para entender como se constituíram docentes e de que forma compuseram seus saberes docentes e práticas de ensino foi um exercício desafiador, mas prazeroso, pois ao mesmo tempo em que se testemunhava os relatos de como os docentes constituíram seus saberes docentes e práticas de ensino por meio de um percurso de formação, havia uma reflexão do próprio pesquisador sobre sua trajetória docente o que contribuiu para solidificar sua essência em ser professor, ter clareza quanto ao seu percurso de formação e constituição de saberes docentes e práticas de ensino. No entanto o que ficou evidente é que as decisões e escolhas realizadas ao longo da vida refletem a personalidade das pessoas e retratam a sua essência como ser humano e sua relação com o mundo.

A tese intitulada *Docência Universitária no Curso de Bacharelado em Administração: Formação, Constituição de Saberes Docentes e Práticas de Ensino* faz parte de uma pesquisa macro que teve o projeto de pesquisa *Docência Universitária nos cursos de bacharelado e licenciatura: cartografia de formação, saberes e práticas de ensino de professores* financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Esta investigação situa-se na área de formação de professores, vinculada à linha de pesquisa Formação e Políticas Educacionais do núcleo História e Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE.

A tese está estruturada em seis seções e fundamentada na metáfora do processo de metamorfose da borboleta, inspirada na letra da música *Metamorfose Ambulante* de Raul Seixas. Optou-se pela metáfora da borboleta em razão de três fundamentos. O primeiro fundamento é que a metáfora explicita o processo de constituição da borboleta e sua transformação o que se correlaciona com o ato de transformar-se professor, pois no percurso de formação docente, os saberes docentes e práticas de ensino são constituídos de diversas formas o que corrobora que o docente passa por um processo de mudança, mutação. O segundo fundamento é que o significado conotativo das fases de mudança da borboleta se amoldam à estrutura da tese e que serão explicadas a cada início de seção. E o terceiro fundamento é que o pesquisador ao realizar esta tese se viu como uma mariposa que passou por um processo de mudança e que ao final do trabalho acredita ter se tornado uma borboleta adulta, mas em eterno processo de formação, porém com a convicção de que está apto a formar novas borboletas.

O processo de metamorfose da borboleta é uma mudança que acontece em quatro estágios: ovo, larva, pupa ou crisálida e adulto. Embora o processo de mudança da borboleta tenha quatro etapas bem definidas, são diferentes e as borboletas jovens e adultas são plenamente distintas e é por isso que é conhecida como metamorfose completa (SANTOS, 2020). Este ponto lembra os percursos de formação e a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores, pois ambos retratam o caráter original, exclusivo, *sui generis* de cada pessoa e/ou espécie.

A primeira seção é a introdução que trata da contextualização do tema, questão central, pressuposto, objeto de investigação, objetivos geral e específicos, justificativa, revela a postura cartográfica como procedimento metodológico adotado e apresenta a estrutura do trabalho.

A segunda seção, processo metamórfico e o ciclo da incubação: metodologia e a postura cartográfica como percurso da pesquisa, abordará a tessitura metodológica indicando o paradigma da pesquisa, a natureza, o método, as técnicas e o instrumento de coleta de dados. Explicar-se-á a postura cartográfica como percurso de pesquisa onde o pesquisador justifica e esclarece minuciosamente a trajetória percorrida ao longo da investigação. Será definida a população, amostra, período de realização da pesquisa e a técnica de análise de dados.

A terceira seção que tem como título o processo metamórfico e o ciclo da larva: formação, saberes docentes e práticas de ensino na docência universitária, aborda o referencial

teórico por meio de um diálogo com os seguintes autores: Alarcão (2003), Almeida (2012), Almeida e Pimenta (2011), Garcia (1999), Imbernón (2010), Nóvoa (1995), Pimenta e Anastasiou (2014), Charlot (2000), Gauthier (2013), Tardif (2018), Tardif e Lessard (2014) e Franco (2011).

A quarta seção, processo metamórfico e o ciclo da crisálida, discorrerá sobre o *locus* investigativo, o plano de desenvolvimento profissional da UECE, as diretrizes curriculares do curso de graduação em administração, o projeto pedagógico do curso de administração e a realidade dos cursos *stricto sensu* em administração no Brasil, responsáveis em formar administradores em professores de administração. A quinta seção, ciclo da borboleta adulta: os percursos de formação e a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do curso de Administração da UECE, elucidará os percursos formativos, por meio de narrativas sobre a vida pessoal e profissional, dos professores bacharéis do curso de Administração da UECE e a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino. A sexta seção, conclusão, responderá ao questionamento da pesquisa e fundamentará o alcance dos objetivos traçados revelando as dificuldades ao longo da investigação e novas abordagens e olhares para futuras pesquisas. Tem-se ainda as referências que tratam das obras consultadas, pesquisadas e citadas e aos apêndices.

Bem-vindos ao borboletário e atenção que você pode ser uma borboleta que passará por mudanças ao longo da leitura deste trabalho e poderá fortalecer suas asas, sua essência, principalmente se for professor bacharel do ensino superior.

## 2 PROCESSO METAMÓRFICO E O CICLO DA INCUBAÇÃO: METODOLOGIA E A POSTURA CARTOGRÁFICA COMO PERCURSO DA PESQUISA

Caminhante, são teus passos  
o caminho e nada mais;  
Caminhante, não há caminho,  
faz-se caminho ao andar.  
Ao andar se faz caminho,  
e ao voltar a vista atrás  
se vê a senda que nunca  
se voltará a pisar.  
Caminhante, não há caminho,  
mas sulcos de espuma ao mar.

(MACHADO, 2021).

A segunda seção da tese elucidada a primeira fase da metáfora da borboleta, o ciclo da incubação, mais conhecida como o estágio do ovo. Nesta fase a borboleta escolhe o local para pôr seus ovos, mas estabelece alguns critérios como: posição da planta, textura da folha, presença de outros insetos, temperatura e disponibilidade de alimentos. Estes requisitos são levados em consideração para que as borboletas consigam atingir a fase adulta. É a fase do planejamento, ou seja, os procedimentos são adotados criteriosamente para a preparação e existência efetiva de algo. O estágio da incubação revela as estratégias adotadas que levarão a eclosão do ovo para formar a lagarta que passará pelo estágio da crisálida e tornar-se-á uma borboleta adulta. É com esse sentimento que optou-se pela tessitura metodológica como segunda seção, pois é neste momento que serão abordados os procedimentos criteriosamente escolhidos para elaboração da tese atendendo ao rigor científico. É a fase de planejamento e estruturação da investigação. A similaridade que existe entre o estágio de incubação da borboleta e a fase da metodologia da tese é que ambas trabalham o planejamento para garantir a existência de algo ou minimizar os riscos de fracasso daquilo que se pretende alcançar.

A presente seção tem como objetivo discorrer sobre os procedimentos metodológicos como caminho percorrido de atividades sistemáticas que permite chegar aos conhecimentos válidos e verdadeiros (LAKATOS; MARCONI, 2011). Uma metodologia bem definida permite a realização de uma pesquisa científica, por isso a necessidade de planejar os procedimentos metodológicos com fito de dar sustentação a pesquisa. Com isso, esta seção discorrerá sobre os seguintes elementos teóricos metodológicos: paradigma e natureza da pesquisa, abordagem, método, *locus* de investigação, técnicas, instrumento de coleta de dados e postura cartográfica.

Esta seção será dividida em dois momentos. O primeiro que abordará a postura cartográfica como percurso de pesquisa que segundo Ribeiro (2020, p.51) “considera a subjetividade como figura central do percurso formativo constituído de particularidades complexas, descrevendo os movimentos da pesquisa tecidos pela trama das relações sociais”. E o segundo momento que discorrerá sobre a tessitura metodológica, explicando os caminhos e escolhas adotadas pelo pesquisador para realizar a pesquisa.

## **2.1 Postura Cartográfica como percurso da pesquisa**

Ao tratar de caminho percorrido, escolheu-se a poesia do caminho se faz ao caminhar do poeta espanhol Antônio Machado para introduzir esta seção, pois as circunstâncias vivenciadas ao longo do trabalho determinaram a trajetória da pesquisa, aspecto que se relaciona com a postura cartográfica adotada pelo pesquisador. O viver e pensar existencial resgatados nos versos desta poesia, comungam com a reflexão do trabalho a partir do momento em que o pesquisador reflete sobre sua caminhada para utilizar os procedimentos metodológicos que foram empregados para pesquisar como os docentes se constituíram professores, por quais metamorfoses passaram.

É verdade que o homem faz seu próprio rumo, trilha seu próprio caminho baseado em escolhas alicerçadas em seu caráter, personalidade, desejos, interesses pessoais e condições sociais. A liberdade faculta ao ser humano a escolha e o poder de tomar decisões que julga mais acertadas para dar sentido a vida. Esses caminhos, idas e vindas, podem entrecruzar-se, e o fato é que eles se constituem ao longo da vida e podem se tornar verdadeiras teias, tramas e rizomas. A reflexão desses caminhos traduzem o “eu”, quem eu sou, de onde eu vim, como cheguei, onde estou e para onde pretendo seguir. É um ir e vir existencial, pautado nas tomadas de decisões a partir das condições que se apresentam, importante para a pessoa se autoavaliar.

Entender os caminhos trilhados que constituíram e constituem o “eu docente” comunga com a postura cartográfica que se apresenta disponível em compreender a heterogeneidade em movimento e por múltiplos rumos. Silva Neta et. al. (2019) acreditam que a utilização da postura cartográfica colocam o pesquisador imerso no processo, envolvendo suas percepções e sensações com seu campo e objeto de estudo. Com esse mesmo entendimento Romagnoli (2009) explica que o pesquisador se insere na pesquisa e compromete-se com o objeto pesquisado. Logo a aplicação da postura cartográfica revela que não há neutralidade do pesquisador no campo de pesquisa.

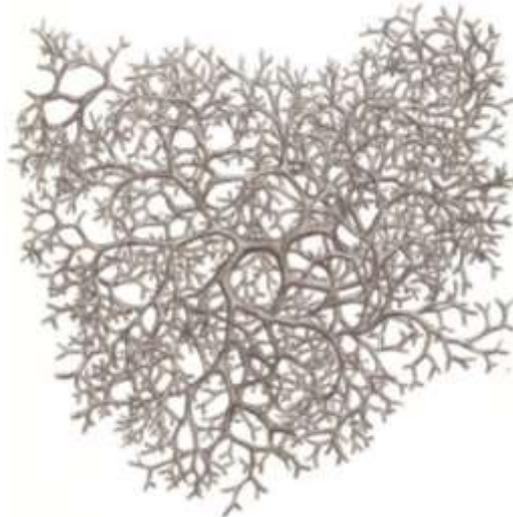
O termo postura cartográfica lembra a cartografia, concebida por Deleuze e que se difere do vocábulo utilizado na Geografia. Nesta área do conhecimento a cartografia é conhecida como uma ciência de representação gráfica que estuda as superfícies terrestres, já a cartografia Deluziana é uma postura rizomática que opera por direções variáveis, conectando pontos e permite ao pesquisador cartógrafo percorrer caminhos para descrever e compreender itinerâncias, errâncias, opacidades, diferenças e identificações (MACEDO, 2016). E neste caso a cartografia se apresenta na área das ciências humanas como uma “estratégia de análise crítica e ação política no processo de acompanhamento e descrição da produção do conhecimento dinâmico, com suas relações e trajetórias constituídas através da complexa subjetividade humana” (RIBEIRO, 2020, p. 52). A cartografia nas ciências humanas envolve o relacionamento social e subjetivações (PRADO FILHO; TETI, 2013). É importante aclarar que não será utilizada a cartografia e sim o exercício da postura cartográfica, pois as decisões realizadas ao longo da pesquisa serão explicadas e defendidas.

A postura cartográfica é um comportamento adotado pelo pesquisador perante o desenvolvimento da pesquisa apresentando escolhas e decisões tomadas, logo não é um procedimento metodológico, nem metodologia, mas uma conduta e/ou atitude do investigador para suplantar o rigor científico da metodologia.

Metodologia, conforme Lakatos e Marconi (1991), é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que permite chegar aos conhecimentos válidos e verdadeiros. O caminho que será percorrido está pautado em passos que respondam aos objetivos e a problematização da pesquisa, ou seja, a metodologia é aplicada na pesquisa como um procedimento previamente determinado pelo pesquisador que deverá seguir fidedignamente o roteiro estabelecido com o fito de responder o problema e alcançar os objetivos. A metodologia será elucidada na subseção 2.3.

A postura cartográfica, adotada no presente trabalho, conserva o ato de fundamentar as escolhas e decisões realizadas pelo autor para alcançar os objetivos da pesquisa, atentando-se ao objeto para responder o questionamento. Neste caso, o pesquisador desta tese partiu de um planejamento metodológico pré-definido, mas permitiu-se seguir o caminho que se abria ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Não engessou o processo, pois a pesquisa não é de uma abordagem quantitativa, mas sim qualitativa e os procedimentos lapidados ao longo do processo permitiram ao pesquisador interagir com o objeto da pesquisa para se chegar aos objetivos e responder ao questionamento central. O termo da cartografia utilizado por Gilles Deleuze e Félix Guattari é tomado como referência e traz a ideia da relação de linhas não lineares interconectadas com pontos que lembram um rizoma, como demonstrado na Figura subsequente.

**Figura 1 - Rizoma**



Fonte: <https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>. Acessado em: 26 de maio de (2018).

Vogl (2012) conceitua rizoma como um labirinto, estrutura de passagem, sem começo e nem fim, sem centro e sem periferia. O rizoma é uma raiz que se apresenta de diversas formas não caracterizando um crescimento estruturado e pré-definido, pelo contrário, seu desenvolvimento é diversificado e contingencial que se molda em seu percurso formativo a depender dos acontecimentos e variáveis que influenciam diretamente em sua constituição. Deleuze e Guattari creditam o modelo rizomático a cartografia por entenderem que não existe uma forma única e certa e regras previamente estabelecidas para se chegar ao conhecimento. Eles adentraram no campo da botânica para explicar ilustrativamente que a cartografia não é um modelo fechado, linear, cartesiano e sim aberto, acessível, amplo, inacabado e não hierárquico que pode se modificar a qualquer hora, lugar e tempo (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

A “cartografia é o caminhar em busca do encontro com os saberes acontecimentais” (MACÊDO, 2016, p.62). Ainda segundo o mesmo autor é um acompanhamento implicado de processos de produção de redes e rizomas, aberto em receber fatores eventuais no processo observado. Oliveira e Paraíso (2012, p. 163) conceitua cartografia como “uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração”. A Postura cartográfica é praticada na medida que os movimentos subjetivos do pesquisador são mobilizados para a busca do fenômeno ou objeto em estudo. É uma postura dinâmica, ajustável que se constrói no caminho e permite que o pesquisador deixe se levar.

Malgrado as informações expendidas sobre rizoma e cartografia pode-se entender que adotar uma postura cartográfica é deixar o pensamento fluir e se construir da mesma forma que um rizoma, detalhando as escolhas e os percursos tomados. Na postura cartográfica o pesquisador adota uma atitude de descrição explicativa do que fez e porquê fez, é o ato e o efeito de “dizer-se”. “A atitude cartográfica envolve o exercício de justificar e refletir sobre os caminhos escolhidos durante a pesquisa, partindo da premissa de que o trabalho investigativo perpassa as decisões do pesquisador e as aprendizagens e transformações vivenciadas por ele” (MACHADO, 2019, p. 35).

O encontro do pesquisador com a postura cartográfica não foi um exercício fácil, pois sua trajetória formativa como pesquisador sempre foi pautada em pesquisas quantitativas realizadas na graduação e no mestrado em administração, utilizando técnicas como correlação, regressão e *cluster analysis*. Acontece que o exercício da postura cartográfica contribuiu para a formação e atuação do pesquisador por duas razões. A primeira razão é que a aplicação da postura cartográfica oportunizou que o pesquisador trabalhasse com pesquisa qualitativa ampliando seu campo de atuação como investigador. E a segunda razão é que o pesquisador se viu num processo de se reinventar para “dizer-se” durante a pesquisa e a escrita do trabalho o que contribuiu para sua formação. Este movimento foi o mais difícil, pois foi a primeira vez que utilizou essa postura.

Durante o exercício da postura cartográfica o pesquisador desenvolveu um diário de bordo para descrever, explicar e justificar os caminhos percorridos, o que resguarda o caráter metodológico e o rigor científico. “É necessário relatar e questionar o porquê das escolhas e tudo mais que compõe o ato de ser pesquisador” (MACHADO, 2019, p. 14). O diário de bordo utilizado pelo pesquisador serviu como um instrumento de navegação para registrar os acontecimentos vivenciados ao longo da realização da pesquisa de campo. Ao final de cada contato realizado com as pessoas no campo de pesquisa, os fatos eram registrados em documento *word* de forma espontânea. As anotações tratavam de percepções e observações que o pesquisador julgava relevante para a pesquisa e os registros foram importantes para complementar a análise e discussão dos resultados.

Como a postura cartográfica é um recurso utilizado pelo autor na defesa da tese com o efeito de “dizer-se” ao longo da pesquisa e explicar suas decisões, neste momento surge a necessidade do investigador dizer quem é ele e explicar seu percurso formativo justificando a escolha pelo doutorado em educação e o motivo de trabalhar formação, saberes docentes e práticas de ensino no curso de administração, objeto da subseção a seguir.

## 2.2 Metamorfose de uma borboleta em eterna formação

Essa subseção tem o objetivo de revelar o autor da pesquisa descrevendo sua trajetória profissional que revelará o motivo do pesquisador ter optado pelo doutorado em educação e ter pesquisado sobre formação, saberes docentes e práticas de ensino em um curso de administração.

A descrição a seguir está relacionada, também, com o objeto da pesquisa, pois delineará o percurso de formação percorrido pelo autor e como ele constituiu seus saberes docentes e práticas de ensino para se tornar professor bacharel da docência universitária do curso de administração. Atente-se ainda que ao longo da descrição do percurso de formação é possível observar as mudanças e transformações, as quais o professor passou, trazendo para a realidade a metáfora da borboleta.

A trajetória explica as etapas percorridas desde a insegurança de lecionar pela primeira vez até se tornar docente que ocupa o cargo máximo em uma instituição de ensino superior, ou seja, o leitor deverá se deparar com um processo de metamorfose. Como o autor pesquisador descreverá seu percurso formativo, detalhando como constituiu seus saberes e práticas de ensino, escolheu-se descrever o texto a seguir em primeira pessoa para revelar suas emoções e sentimentos enquanto formava-se professor.

Solicito licença ao autor William Shakespeare para me utilizar da frase dita por Hamlet durante o monólogo da primeira cena do terceiro ato do livro Hamlet, a saber: ser ou não ser, eis a questão. Essa frase ecoa a mensagem de uma pessoa que está em dúvida e deseja se posicionar diante dos acontecimentos. Passei por uma situação semelhante em que tive o desejo de me posicionar naquele instante, mas fiquei em conflito, pois havia assumido um papel para o qual não tive formação específica para atuar, o de ser professor.

Lembro-me do primeiro dia em que assumi a responsabilidade de lecionar a disciplina de Teorias da Administração no Curso Gestão de Negócios de uma instituição de ensino que funcionava na Avenida da Universidade, no Bairro Benfica, em Fortaleza - Ceará. Era 07/08/2007, às 18h30, quando me deparei com 43 (quarenta e três) alunos dentro de uma sala de aula, sozinho, com frio na barriga e com certa insegurança do que fazer e pensei comigo: “sou ou não sou professor, eis a questão”.

Parei por alguns instantes, fiquei observando a turma e comecei o diálogo com uma saudação muito simples: Boa noite! Todos direcionaram o olhar para mim e continuei a fala me apresentando. Disse meu nome, minha formação, experiência de trabalho, apresentei a ementa e o programa da disciplina a pedido da coordenação do curso e solicitei que todos os alunos

fizessem uma breve apresentação. Logo após iniciei a explanação do conteúdo. Ressaltei a apresentação da ementa e do programa da disciplina, que fiz a pedido da coordenação, porque não sabia ao certo qual era a real intenção de apresentar a ementa. Após um período me dei conta que faz parte do planejamento pedagógico, pois é necessário que o discente saiba o que deverá estudar, por quais livros pode pesquisar e qual metodologia será utilizada pelo professor. Desta forma fui lapidando meu saber curricular. Confesso que fiquei temeroso com a primeira experiência em ser professor titular, a responsabilidade de formar profissionais tomou conta das minhas reflexões e a insegurança se tornou presente, mas procurei controlar o nervosismo e disfarçar para a turma.

Aquele dia era para ser um dos mais felizes da minha vida pelo fato de ter conseguido o primeiro emprego formal. Contudo, fiquei muito angustiado, pois me senti despreparado para assumir tamanha responsabilidade. Cheguei em casa e fui refletir sobre o caminho que havia percorrido para chegar até ali. Pensei que havia escolhido o trajeto certo porque sempre desejei cursar Administração de Empresas, pois meu perfil desde criança era dinâmico, extrovertido, gostava de liderar e gerenciar atividades voluntárias, brincadeiras e reuniões de amigos. Todos que me conheciam falavam que eu tinha perfil de administrador. Acontece que naquele momento eu era professor de administração.

Optei pelo Curso de Administração pelo perfil que eu tinha e para adquirir conhecimento necessário para dar continuidade aos negócios da família. Minha graduação foi em uma instituição de ensino superior privada localizada em Fortaleza - Ceará, de 2001 a 2004, mas logo no terceiro semestre me apaixonei pela pesquisa, pois fui selecionado para ser bolsista. Depois fui escolhido para monitor da disciplina de Metodologia Científica onde ajudava a professora na construção do material a ser explanado e tirava dúvidas dos alunos. Foi nesse momento que tive a certeza que queria lecionar, pois ficava muito realizado em contribuir com o aprendizado das pessoas.

Este momento do meu percurso de formação contribuiu para esmerar meus saberes disciplinares, saber fundamentado nos escritos de Tardif (2019) e que será explicado na seção seguinte, pois a professora dizia que eu tinha que conhecer o assunto que seria lecionado e ter domínio sobre o mesmo, saberes das ciências da educação, pois foi a primeira oportunidade que tive para entender a instituição para qual estava realizando a monitoria e o saber experiencial, porque estava vivenciando a prática de ser professor. Sentia-me feliz em ensinar e me colocar à disposição para ajudar os alunos. Ressalta-se que esse foi o primeiro momento em minha vida que tive contato de perto com a metodologia que a professora utilizava para lecionar a matéria. Na época pesquisei na *internet* os requisitos necessários para ministrar aula em graduação e

cheguei à conclusão que bastava fazer um mestrado, curso *stricto sensu*. Na verdade, minha meta era finalizar o curso que havia escolhido para atuar, no qual me sinto muito feliz, mas queria contribuir com a formação de futuros administradores. A ideia era conciliar a atuação de administrador com a profissão docente.

Dias depois falei para minha família que queria ser professor do ensino superior e que iria cursar um mestrado, mas logo fui repreendido, primeiro porque não havia professor na minha família para me apoiar e segundo porque meus pais queriam que eu cursasse Direito como segunda formação. Para não contrariar minha família, fiz um novo vestibular em 2003, passei e iniciei o curso de Direito, na mesma instituição de ensino, sem esquecer do meu desejo de ser professor. Antes de concluir minha Graduação em Administração, fiz a seleção para o Mestrado, passei e iniciei em 2005. Fiquei cursando Direito e o Mestrado em Administração. Como meus pais eram contra o Mestrado, tinha que encontrar uma forma de pagar a mensalidade do curso, participei da seleção para a bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tive o prazer de ser contemplado. Foi um grande aprendizado porque como bolsista da CAPES tinha que realizar o estágio docente na graduação durante um ano. Nesse período fiquei vinculado à disciplina de Marketing e foi o segundo contato que tive com a metodologia do professor de ensino superior e a segunda atuação na docência universitária.

Enquanto bolsista da CAPES continuei a lapidar meus saberes disciplinares, curricular, das ciências da educação e experiencial, que serão explicados na próxima seção, pois a cada aula que lecionava na graduação a prática do ensino me permitia mobilizar esses saberes e o mais prazeroso era que após cada aula realizada a segurança de lecionar aumentava e a autoconfiança se consolidava. Conclui o Mestrado em 2007. Em 2009, terminei Direito, mas nunca atuei na área jurídica.

Apesar de ter tido contato direto com os professores e suas metodologias nas disciplinas de Metodologia Científica e Marketing o certo é que ninguém havia me ensinado a ser professor ou docente do ensino superior. Diante da situação, vi-me obrigado a replicar a postura de professores que eu considerava bons profissionais e as condutas dos professores que acompanhei de perto como bolsista e monitor. Naquela ocasião julgava como um bom docente aquele que explicava o conteúdo e atrelava a prática profissional, mas segundo Tardif (2018, p.39) “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua formação e experiência cotidiana com os alunos”.

Ressalto que essa experiência como aluno é muito utilizada no sistema universitário por professores que nunca tiveram uma formação para exercer a profissão de professor e manteve essa postura por um bom tempo. “Muito do que o docente efetiva em aula tem uma relação direta com as experiências que vivenciou como estudante” (ANASTASIOU, 2011, p. 65).

Percebi que jamais havia passado por uma formação para ser professor e assumi uma sala de aula com o objetivo de formar pessoas, até porque inexistia uma política de formação contínua para os profissionais bacharéis que desejam atuar como professores universitários. A minha maior dificuldade foi saber da inexistência de uma orientação, política pública ou qualquer documento formal que orientasse o que eu deveria fazer para atuar como docente do ensino superior. Eu desconhecia os cursos que deveria fazer para adquirir conhecimento para ministrar disciplinas, quais saberes deveria adquirir e o que fazer para aperfeiçoar a prática de ensino. Perguntava aos docentes, pares na mesma instituição, o que faziam para ministrar suas aulas e muitos respondiam que explanavam o conteúdo da disciplina e falavam de suas experiências profissionais. Perguntava-me se essa metodologia era eficiente para o aprendizado dos alunos. Tudo isso me inquietava, mas por desconhecer o caminho que poderia percorrer para adquirir competências e habilidades para lecionar, acabava fazendo a mesma coisa.

O tempo foi passando e em 2008 fui selecionado para compor o quadro de docentes de uma extinta Faculdade em Fortaleza. Lá permaneci até dezembro de 2010. Em 2011, fui contratado por um Centro Universitário e assumi o setor de recursos humanos e duas disciplinas no curso de Graduação em Administração. Foi uma grande conquista profissional porque atuei como administrador e professor no mesmo local de trabalho. Como gestor de recursos humanos, reestruturei todo o setor, planejei e implementei o plano de cargos e carreira dos docentes e do corpo técnico administrativo. Permaneci como gestor do setor por 3 anos e 3 meses. Participei de seleções para contratação docente, conversei com muitos professores para comunicar rescisão e realizei diversos *feedbacks*. Nas conversas que tive com docentes, percebia que muitos desconheciam formações para agir como professores, sabiam do conteúdo, eram profissionais experientes no campo de atuação, mas deixavam a desejar na atividade docente. Essa falta de formação para ser professor desaguava em demissão. Essas situações só contribuíram para aumentar minha inquietação. E perguntava: o que fazer para contribuir para uma formação docente dos profissionais bacharéis que não tiveram formação para atuar como professor?

Em 2014, recebi o convite de uma IES particular para assumir a Coordenação do Curso de Administração. Aceitei de prontidão, pois eu teria mais tempo para investir na minha formação docente e poderia desenvolver atividades para auxiliar os professores no processo de ensino e aprendizagem do curso. Como Coordenador do Curso de Administração, busquei uma autoformação na docência universitária. Comecei a realizar leituras sobre docência no ensino superior, didática e formação de professores nas obras de Gil (2013), Candau (2014) e Pimenta e Anastasiou (2014). Com as leituras reestruturei o projeto pedagógico do curso (PPC) e implantei o plano de ação pedagógico. O plano foi um documento elaborado por mim que explicava aos professores os passos que deveriam aplicar em suas aulas para desenvolver as competências, habilidades e atitudes de um administrador, desde o planejamento da disciplina até as ações de intervenção. O plano foi uma tentativa de auxiliar os professores na busca de um aperfeiçoamento no processo de ensino e aprendizagem. Os professores tiveram oportunidade de conhecer algumas ações que poderiam contribuir em suas aulas. Foi uma atividade difícil de implantar, pois os docentes bacharéis do Curso de Administração tinham muita dificuldade em explicar o conteúdo da disciplina e desenvolver as competências necessárias para os discentes se tornarem administradores.

Foram meses de trabalho, mas era perceptível o envolvimento de todo o corpo docente em querer aperfeiçoar seus conhecimentos para se tornarem melhores professores. Fiquei muito feliz com o resultado alcançado e resolvi continuar minha formação tentando o doutorado em um programa de formação de professores, com o objetivo de aprimorar meus conhecimentos e continuar contribuindo para a formação de docentes bacharéis que escolheram a profissão professor, mas que não tiveram a oportunidade de ter uma formação. Hoje, sou professor, ocupando os cargos de Reitor em um Centro Universitário e Diretor de uma escola de educação básica, ambos da mesma rede, com a certeza de que para ser docente do ensino superior é necessária uma formação contínua. Na verdade, torno-me professor diariamente, tendo em vista que esse é um processo ininterrupto de construção, desconstrução e reconstrução do “eu docente”.

O leitor pode perceber que a minha caminhada para me constituir docente foi árduo. Passei sete anos replicando comportamentos e práticas de ensino de professores que julgava serem bons. Mas o que é bom para mim, é bom para o outro? Percebi que precisava buscar uma formação mais específica para ensinar e constituir esse percurso sozinho, buscando na literatura conhecimentos que pudessem me auxiliar. Essa vivência vai ao encontro com o pensamento de Pimenta e Anastasiou (2014, p.154) quando explicam que “a formação docente para o ensino

superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente”.

Após uma reflexão sobre esse meu percurso de formação e como constitui meus saberes docentes por meio da prática do ensino, percebi as transformações pelas quais passei e hoje me considero uma borboleta que passou por uma metamorfose completa, mas na certeza de que mesmo depois de me tornar uma borboleta adulta sinto necessidade de aprender sempre, estar atento aos anseios e necessidades de aprendizagem das novas gerações.

A presente pesquisa investiga a multiplicidade de fatores que conduzem à formação de docentes, com ênfase na referência dos saberes docentes e práticas de ensino que influenciaram seus percursos de formação, os quais reverberam hodiernamente em diversos campos, dentre os quais a tecnologia, a economia, a política, novas relações familiares e a multiculturalização.

Agora se faz necessário elucidar os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa com o intuito de compreender os percursos de formação e a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do curso de administração da UECE que será detalhada na próxima subseção.

### **2.3 Tessitura metodológica como processo imprescindível para a eclosão do ovo**

A tessitura metodológica é apresentada como um processo de fecundação que faz o ovo eclodir e sair a lagarta que se alimentará para o estágio da crisálida. É neste momento que apontar-se-á os pilares estruturais de cientificidade da tese para que a lagarta, no caso o autor, possa seguir com a estrutura do trabalho até o último estágio.

Sabe-se que a ciência é o caminho mais indicado para construir conhecimentos que podem contribuir para a evolução da humanidade. Dos ensinamentos de Shavelson (2002) se extrai que a ciência produz uma valiosa fonte de conhecimento para a compreensão e melhoria do mundo. Conhecimento, por sua vez, é a aquisição de dados significativos, de informações articuladas. Desenvolver conhecimento não é uma tarefa fácil, exige do pesquisador a capacidade de analisar, relacionar, avaliar, armazenar, organizar e realizar conexões entre informações (MACHADO, 2011).

Marconi e Lakatos (2011) apresentam quatro tipos de conhecimento, a saber: popular, científico, filosófico e religioso. O conhecimento científico lida com a complexidade dos fatos que acontecem no mundo e é por meio da aplicabilidade de procedimentos metodológicos que o investigador consegue desenvolver uma teoria. Há diversas formas de

buscar o conhecimento e construir uma teoria, cabe ao pesquisador escolher o melhor método para alcançar o resultado da pesquisa.

Muitos estudiosos tem questionado a qualidade das pesquisas realizadas, principalmente na educação por se tratar de um campo altamente contestado. Shavelson (2002) ressalta que o rigor e a qualidade científica se aplicam sob duas formas de pesquisa em educação, quais sejam: qualitativa e quantitativa. Acontece que alguns autores brasileiros têm utilizado o termo paradigma como sinônimo de abordagens qualitativa e quantitativa e é importante salientar que paradigma é diferente de abordagem. O primeiro se refere a um padrão, modelo teórico, enquanto o segundo é um conjunto de métodos e técnicas de pesquisa.

O paradigma é um norteador de um caminho, a partir do elenco de dados que é oferecido ao pesquisador (GRISPUN; MANESCHY, 2014). Para Guba (1994) paradigma pode ser definido como um sistema básico de crenças ou visão de mundo que guia o pesquisador, não apenas em questão de escolhas de método mas que são ontologicamente e epistemologicamente meios fundamentais. Na visão de Portocarrero (1994) paradigma é a própria cientificidade, é o que define e operacionaliza o modo de fazer ciência. Mazotti e Gewandsznajder (1998, p.132) aclaram que paradigma é “um conjunto básico de crenças que orienta a ação”.

Não há como esquecer o conceito de paradigma de Thomas Kuhn. Para ele, paradigma “são realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes” (KUHN, 1970, p.58). “Paradigmas tem uma função de clarificação e de orientação, fecundam as teorias e permitem colocar mais facilmente uma quantidade de hipóteses de trabalho particulares, mais operacionais e mais rigorosas” (BRUYNE, 1991, p.133).

Neste contexto de expansão de temáticas e abordagens da pesquisa em educação, importa destacar os paradigmas no contexto educacional brasileiro: Positivismo, Pós-positivismo, Teoria crítica e Interpretativo, também conhecido como naturalismo ou Construtivismo.

O paradigma adotado na presente tese foi o interpretativo/naturalismo/construtivismo, pois pretendeu-se estudar o comportamento social, interpretando seu significado subjetivo através das intenções dos indivíduos. Segundo Sampiere (2013), o paradigma construtivista faz com que o pesquisador entenda o complexo mundo da experiência de vida por meio do ponto de vista de quem a vivencia, ou seja, é entender a realidade a partir do olhar do outro. A intenção do paradigma construtivista é interpretar as ações das pessoas, os atos dos seres humanos, no mundo em que vivem, postura esta, adotada

pelo pesquisador (GUBA; LINCOLN, 1994). Para Kincheloe e Berry (2007, p.106) “entender o comportamento humano e produzir conhecimento relevante acerca dele é uma tarefa difícil e complexa. A execução bem-sucedida dessa tarefa demanda uma capacidade interpretativa”.

Uma vez identificado o paradigma da pesquisa o próximo passo foi constatar a abordagem da pesquisa que neste caso, optou-se pela abordagem qualitativa. “A pesquisa qualitativa analisa os fenômenos com a visão ampliada do contexto e tem por objetivo básico entender a origem do fenômeno social” (LEITE, 2004, p. 82). Segundo Minayo (2007, p.21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

“O foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto” (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013, p.376). A escolha pela pesquisa qualitativa se deu pela complexidade do fenômeno que será estudado e pela dificuldade de compreender a constituição dos percursos de formação, saberes docentes e práticas de ensino que constituem o perfil dos professores do Curso de Administração da UECE.

A abordagem da pesquisa qualitativa se identifica com o estudo de caso, método utilizado na presente tese, porque há uma interação com o objeto, objetivos, paradigma e sujeitos da pesquisa. “O estudo de caso refere-se ao levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos” (LAKATOS; MARCONI, 2011, p.276). O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, tais como ciclos de vidas individuais (YIN, 1994, p. 21). Ainda segundo Yin (1994) o estudo de caso é uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real onde os limites entre fenômeno e contexto não são bem definidos.

Como o objeto da pesquisa é o processo de formação e constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores do curso de bacharelado em administração da UECE, e o objetivo geral é compreender os percursos do processo dessa formação e constituição dos saberes docentes e práticas de ensino e o pesquisador utilizará a postura cartográfica, o estudo de caso vem a calhar como método de pesquisa devido o levantamento em profundidade realizada no ciclo de vida real e individual de cada docente que compõe um grupo humano específico, qual seja, de professores do curso de administração da UECE. Ressalta-se ainda que ao investigar esse processo de formação e constituição dos saberes e práticas não há como definir limites entre o fenômeno estudado e o contexto.

Sendo assim o *locus* investigativo da pesquisa foi o Curso de Graduação em Administração da UECE. Esta escolha foi realizada pela contribuição considerável que a IES possui na formação de profissionais no Estado do Ceará, por ter concedido a oportunidade do autor cursar o doutorado, por ser o primeiro curso de formação e é a área do ensino superior que o pesquisador atua como docente. Neste caso os docentes efetivos do curso de bacharelado em administração da UECE, *campus* Itaperi foram os sujeitos pesquisados.

Quanto ao instrumento de coleta de dados foi utilizado um roteiro com perguntas abertas e a técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada ou por pauta. Triviños (1987) informa que a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam com o tema da pesquisa e que serão previamente estabelecidos. Para Sampieri et. al (2016, p.426) “entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informação sobre os temas desejados”. Esse tipo de coleta de dados permite com que o pesquisador tenha conhecimento mais detalhado do pesquisado que converge com o objetivo geral da pesquisa.

Optou-se pela entrevista semiestruturada porque partindo de perguntas estruturadas e pré-estabelecidas facilita a condução da entrevista a partir da necessidade de outros dados que o pesquisador pode julgar importante observando o objeto da pesquisa, fica organizado para não perder os principais pontos que precisam ser colhidos e ao mesmo tempo flexível evitando um roteiro engessado e fechado.

Justifica-se ainda a opção pela a entrevista semiestruturada, roteiro apresentado no Apêndice A, para contribuir com o pesquisador na extração de informações que pudessem responder o questionamento da pesquisa e o alcance dos objetivos. O roteiro foi firmado no tripé composto pelas seguintes categorias centrais de análise: formação, saberes docentes e práticas de ensino. Na categoria formação buscou-se analisar a trajetória que o docente percorreu desde a formação inicial, perpassando pela formação formal e chegando na formação vivencial e contínua.

Na formação inicial buscou-se identificar o momento em que o profissional despertou o desejo de ser professor, quais variáveis impactaram na sua decisão e que atitudes tomou para continuar o percurso de ser docente. Na formação formal o foco foi trilhar o caminho e as decisões que o docente percorreu sobre sua formação na graduação, instituição escolhida, período, quais desenvolvimentos específicos realizou para se tornar docente e atuar no magistério. E na formação vivencial e contínua o fito foi analisar e saber os motivos que levaram a escolher os cursos de Pós-Graduação e/ou de formação docente que o lapidam até a

contemporaneidade. Essas ações justificam-se tendo em vista a necessidade de se colher os dados para o devido cumprimento dos objetivos e consequente fundamentação da defesa da tese.

Na categoria saberes o intuito foi identificar com os professores pesquisados os saberes do trabalho docente de Tardif (2018), a saber: saberes disciplinares, curriculares, experienciais, das ciências da educação, tradição pedagógica e da ação pedagógica, devidamente conceituados e explicados na seção seguinte. Além de identificar esses saberes, o roteiro possibilitava entender como foi constituído determinado saber, se a partir das experiências com os pares, gestão do curso, cursos de formação e vivência em sala de aula. E na categoria práticas de ensino, buscou-se entender como elas foram constituídas nas explanações dos entrevistados quanto ao planejamento das disciplinas ministradas, gestão da sala de aula, avaliação e metodologias utilizadas, lembrando que essas três categorias estão mescladas.

Como a entrevista era em profundidade e retraria informações pessoais, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) indicado no Apêndice B que o entrevistado assinava antes da entrevista manifestando a sua vontade em colaborar com a pesquisa e deixar de participar a qualquer momento. Inclusive evidenciou-se no TCLE a autorização da utilização das informações por meio de gravação de áudio que seriam transcritos para o editor de texto *word*.

Concluído o roteiro e o TCLE, o próximo passo metodológico foi identificar o universo de professores a ser pesquisado. Então o pesquisador acessou o *site* da Universidade Estadual do Ceará (UECE) por meio do *link* <http://www.uece.br/cursos/graduacao/> e identificou no semestre 2020/1 um universo de 52 (cinquenta e dois) docentes efetivos e substitutos que compunham o quadro docente do curso de administração da referida Universidade. Prioritariamente optou-se em pesquisar somente os professores efetivos que totalizavam na época 35 (trinta e cinco) docentes, o que corresponde ao tamanho da população.

Decidiu-se pelos professores efetivos, pelo tempo de atuação na docência da UECE, pois seus contratos de trabalho são por tempo indeterminado, enquanto os professores substitutos possuem contratos de trabalho por prazo determinado, sendo esta uma característica de exclusão utilizada na pesquisa.

Após identificada a população pesquisada, o próximo passo foi pesquisar o currículo *lattes*, disponível na plataforma do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), de cada docente por meio do link <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Nesta pesquisa

documental o pesquisador identificou a necessidade de elaborar um quadro, com informações que identificassem a formação de cada docente indicando a graduação, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado e demais cursos correlacionados com a docência, bem como o ano de ingresso como professor efetivo na UECE. O documento foi relevante, pois o ajudou na condução da entrevista. Após este processo realizado entre os meses de janeiro a fevereiro de 2020 a etapa seguinte foi contatar a Coordenadora do Curso de Administração e o Diretor do Centro de Ciências Administrativas para solicitar autorização para aplicação da pesquisa.

No dia 10/01/2020, por volta das 9h30, o pesquisador chegou na coordenação do Curso de Administração da UECE no Itaperi e foi recepcionado pelo secretário que solicitou que esperasse a coordenadora chegar e após alguns minutos a mesma adentrou na coordenação e recepcionou o pesquisador com urbanidade e hospitalidade. Iniciou-se uma conversa informal sobre a tese e os professores do curso e na ocasião a coordenadora autorizou a aplicação da pesquisa, disponibilizou o ambiente da coordenação para realização das entrevistas e informou os processos de como agendar os momentos das entrevistas com os docentes no *campus* da Universidade.

Na semana seguinte, mais precisamente no dia 14/01/2020, às 9h, o pesquisador foi até o gabinete do Diretor do Centro Ciências Administrativas, conforme combinado pelo *whastapp* para explicar a pesquisa e solicitar autorização para pesquisar os docentes. O Diretor autorizou a aplicação das entrevistas e realização da pesquisa e enviou um *e-mail* aos docentes do curso de administração informando que seria aplicada uma pesquisa de doutorado com o título Docência Universitária no Curso de Bacharelado em Administração: Formação, Constituição de Saberes Docentes e Práticas de Ensino.

Naquela mesma semana, no dia 17/01/2020, às 10h04, o autor da presente tese iniciou a primeira entrevista na sala da coordenação do curso. As entrevistas aconteceram até o dia 21/02 com todos os professores que se prontificaram em participar da pesquisa totalizando 13 (treze) docentes entrevistados, o que correspondeu à amostra do estudo. A amostra justificou-se pelo fato de que esse quantitativo foi o total de docentes efetivos que se prontificaram em participar da pesquisa e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foi utilizada a amostra não probabilística porque o objetivo da pesquisa não é generalizar os resultados do estudo para uma população mais ampla, mas sim buscar, por meio de uma quantidade de dados, a compreensão em profundidade do fenômeno de estudo e responder à questão norteadora. Com isso para a escolha da amostra levou-se em consideração

critérios de rigor estratégico e ético como o número de casos com o qual se podia trabalhar de maneira realista e acessível (SAMPIERI, 2013).

Esse quantitativo de entrevistados atende ao tamanho da amostra em estudos qualitativos apontado por Sampieri (2013), quando afirma que em estudos de casos em profundidade, como é o caso da presente tese, 6 (seis) a 10 (dez) casos acolhe o rigor da pesquisa. Sobre os critérios de inclusão para compor amostra, levou-se em consideração: pertencer ao quadro docente efetivo do curso de Administração da UECE, *campus* Itaperi e aceitar participar da pesquisa. Quanto aos critérios de exclusão destaca-se: estar aposentado, professor substituto, não querer participar da pesquisa, estar de licença para cursar formação continuada e não residir na cidade de Fortaleza.

Toda a pesquisa de campo, conversas informais com os colaboradores da Universidade e execução das entrevistas, foram registradas em um diário de bordo para organização, apontamentos importantes e arquivamento das informações necessárias para a etapa de análise e discussão dos resultados da pesquisa. As entrevistas foram realizadas em locais e horários definidos pelos entrevistados conforme sua disponibilidade. Durante as entrevistas houve a preocupação em criar um clima de confiança com o pesquisado, tendo o cuidado de administrar variáveis que pudessem atrapalhar a conversação, como telefone, ruídos ou presença de pessoas estranhas.

É importante ressaltar que a pesquisa respeitou um padrão ético que permeou todas as fases da investigação, inclusive tratando os pesquisados com respeito. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UECE, respeitando a Resolução nº 510/2016, insituída pelo Conselho Nacional de Saúde e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. Os sujeitos tiveram suas identidades preservadas, pois foi utilizado o nome científico de borboletas para se referir aos docentes pesquisados.

Durante a coleta de dados houve a preocupação de elencar cada objetivo específico com o sujeito e objeto da pesquisa e a técnica utilizada. Cada objetivo específico corresponde a uma seção da tese. Sabe-se que a tese está estruturada em seis seções, mas a primeira se refere a introdução, a segunda seção é a metodologia e a sexta e última seção é a conclusão. As seções três, quatro e cinco correspondem aos objetivos específicos e estão correlacionados com os sujeitos e objeto da pesquisa, bem como a técnica de coleta de dados como pode ser observado no Quadro abaixo.

**Quadro 1 - Relação dos objetivos específicos com sujeitos da pesquisa e técnica de coleta de dados**

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Sujeitos/Objeto de Pesquisa</b>	<b>Técnica de coleta de dados</b>	<b>Seção da Tese</b>
Apresentar as concepções teóricas sobre formação, saberes docentes e práticas de ensino.	Percurso de formação e o processo de constituição dos saberes docentes e práticas de ensino.	Pesquisa documental e bibliográfica.	Seção 3
Descrever o locus de investigação da pesquisa, o plano de desenvolvimento profissional e o projeto pedagógico do curso de administração da UECE.	Curso de Administração da Universidade Estadual do Ceará (UECE).	Pesquisa documental.	Seção 4
Caracterizar o percurso de formação e o processo de constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis em Administração da UECE, campus Itaperi.	Professores que compõe o corpo docente do curso de Administração da UECE.	Entrevista semiestruturada.	Seção 5

Fonte: Elaborado pelo autor.

Durante as entrevistas no ambiente da coordenação do curso de Administração, foi possível ter acesso ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) digital disponibilizado pela coordenadora, momento em que a pesquisa documental se fez presente novamente. O acesso ao referido documento possibilitou analisar a proposta do curso com o processo formativo dos alunos e professores.

É substancial elucidar que o PPC do curso de administração da UECE passou por uma última atualização em 2010 realizado por um grupo de trabalho, colegiado de professores do curso, que atentou-se para adequá-lo conforme a Resolução CES/CNE nº 04 de 13 de julho de 2005 que trata da Diretriz Curricular Nacional (DCN) do curso de administração. O Projeto Pedagógico do Curso contempla a formação dos professores por meio de um plano de afastamento de docentes para pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* e pós-doutorado oferecendo as condições previstas na Resolução nº 707 do Conselho Universitário (CONSU) da UECE de 22 de dezembro de 2009. Esta resolução está no PPC porque este documento foi atualizado em 2010, mas já existe uma Resolução mais recente que contempla o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente da UECE (PDPD), a saber: Resolução N°1379/2017 de 06 de dezembro de 2017 do CONSU que será explicado na seção quatro. É importante elucidar que o colegiado de professores do curso está trabalhando na atualização do PPC.

O pesquisador ao se deparar com o PPC se mostrou surpreso pela data da última atualização, embora tenha considerado que o documento está bem estruturado. Um dos

aprendizados adquiridos foi saber que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da UECE são aprovados e homologados pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará e não são avaliados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como ocorre nas instituições que são avaliadas pelo Sistema Federal de Ensino.

Após a coleta de dados, as entrevistas foram transcritas para documentos *word*. Uma vez transcritas as entrevistas, partiu-se para a análise dos dados. Segundo Sampieri (2013) análise é um processo eclético e sistemático, mas não é rígido e nem mecânico. Na pesquisa qualitativa há diversas formas de realizar a análise dos dados, mas optou-se pela Análise Temática de Conteúdo proposta por Minayo (2009). Justifica-se a decisão por este tipo de análise de dados, pois a análise e temática de conteúdo considera a análise a partir das transcrições, da leitura e da categorização dos temas abordados a partir da subjetividade dos sujeitos pesquisados (MINAYO, 2009).

A Análise Temática de Conteúdo pode ser concretizada seguindo três etapas, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na etapa da pré-análise o objetivo é compreender o material coletado de forma exhaustiva. Na etapa da exploração do material o pesquisador deverá identificar as categorias de temas com base nos relatos dos participantes da pesquisa. Esta etapa é a análise propriamente dita. Aqui houve a preocupação de elaborar uma redação por tema, de modo a dar conta aos sentidos dos textos e sua articulação com os conceitos teóricos que orientam a análise. Na terceira etapa, o tratamento dos resultados, deve-se interpretar os dados coletados. Nesta etapa final pode-se elaborar uma síntese interpretativa dialogando com os objetivos, problematização e pressupostos da pesquisa (MINAYO, 2009).

A análise dos dados com base na temática de conteúdo da Minayo possibilitou interpretar as falas dos sujeitos da pesquisa a partir de descrições e diálogos com os autores que serviram de suporte teórico, solidificando as categorias centrais da pesquisa, quais sejam: formação, saberes docentes e práticas de ensino. Para se chegar as três categorizações mencionadas, respeitou-se o princípio da homogeneidade. Observa-se ainda que as categorias elencadas, formação, saberes docentes e práticas de ensino, foram exaustivamente pensadas e escolhidas a partir do objeto da pesquisa. No entanto são concretas e adequadas, características que segundo Minayo (2009) não podem faltar no momento da categorização em uma análise de conteúdo temática. São exaustivas porque dá conta de todo o material a ser analisado, concretas, pois não são termos abstratos que trazem muitos significados e adequadas porque estão em consonância com o conteúdo e com os objetivos que a pesquisa pretende alcançar.

De acordo com os ensinamentos de Minayo (2009), buscou-se durante a apreciação dos resultados trabalhar três variáveis importantes da pesquisa qualitativa que são descrição, análise e interpretação. Na descrição houve a preocupação de preservar as opiniões dos entrevistados da maneira mais fiel possível, como se os dados falassem por si próprios. Na análise, o objetivo foi ir além da descrição buscando relações com os autores pesquisados e na interpretação, buscou-se os sentidos das falas para se chegar a uma compreensão.

O pesquisador confessa que foi um grande desafio para ele analisar as transcrições e compreender como os sujeitos pesquisados se constituíram professores por meio das categorias centrais de análise e temas utilizados, como o percurso formativo, saberes docentes e práticas de ensino. Seu maior receio foi elaborar a análise e discussão dos resultados que dialogassem os achados da pesquisa com os objetivos, problematização, pressupostos da pesquisa e referencial teórico, bem como atrelar todas essas análises a sua percepção como professor bacharel do curso de administração e pesquisador científico em educação. Embora o medo estivesse presente, o aprendizado foi significativo para sua trajetória pessoal e profissional enquanto professor educador e pesquisador.

Desta forma, acredita-se que as precauções foram tomadas quanto aos critérios de cientificidade da tese para eclodir o ovo da primeira etapa da metáfora da borboleta possibilitando a evolução para o segundo estágio, qual seja: larva, que corresponde à próxima seção.

### **3 PROCESSO METAMÓRFICO E O CICLO DA LARVA: ABSORÇÃO DOS NUTRIENTES - FORMAÇÃO, SABERES DOCENTES E PRÁTICAS DE ENSINO**

Não haverá borboletas se a vida não passar  
Por longas e silenciosas metamorfoses.

(ALVES, 2021)

A terceira seção evidencia em seu título o processo metamórfico e o ciclo da larva: absorção dos nutrientes - formação, saberes docentes e práticas de ensino. Durante este estágio do ciclo de vida da borboleta, as lagartas se alimentam das folhas, de água e nutrientes de que precisam para sobreviver. Neste caso o pesquisador foi se alimentar dos nutrientes para sustentação da tese que são as categorias centrais, quais sejam, formação, saberes docentes e práticas de ensino, para entender e fundamentar o referencial teórico conforme objeto de investigação.

A primeira grande mudança do ciclo da borboleta é quando o ovo se transforma em lagarta e come todos os nutrientes que precisa para suportar a transformação da próxima fase. Guardada as devidas proporções, o pesquisador ao compor o referencial teórico, sentiu-se como uma lagarta no processo de metamorfose com fome voraz e sede sedenta para conhecer a discussão teórica sobre formação, saberes docentes e práticas de ensino dos principais estudiosos sobre o tema no Brasil e no mundo. A absorção desses nutrientes e o conhecimento adquirido nas leituras contribuíram para além da formação do pesquisador, pois serviram de pilares para o entendimento do problema e objeto de investigação, bem como na interpretação dos resultados pesquisados.

Destaca-se a metamorfose do autor pesquisador ao longo da construção da tese e realização do doutorado, pois a pesquisa bibliográfica o habilitou a realizar diálogos com os autores pesquisados para a sustentação teórica das categorias centrais como será observado nesta seção. Essa mudança corrobora com a frase do Rubem Alves (2021) que inicia esta seção, pois não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses, pois o autor passou por um longo período de pesquisa bibliográfica sobre formação, saberes docentes e práticas de ensino e por diversas vezes os momentos silenciosos estiveram presentes porque durante as leituras refletia sobre ele mesmo como docente e sua relação com o objeto de investigação, problema e objetivos. Essas transformações estavam constituindo o autor pesquisador em uma borboleta. Esta seção atende ao primeiro objetivo específico que é apresentar as concepções teóricas sobre formação, saberes docentes e práticas de ensino e está

em sintonia com o objeto de investigação, com a tese que se pretende defender e com o problema da pesquisa.

Os nutrientes absorvidos foram encontrados basicamente nas seguintes obras: formação; Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Garcia (1999), Almeida (2012), Pimenta e Anastasiou (2014), saberes docentes; Gauthier (2013), Tardif (2018) e práticas de ensino, Franco (2011) e Charlot (2000).

Essa busca teórica auxiliou o pesquisador e o alimentou de informações que contribuíram para a compreensão do problema pesquisado, assimilação quanto ao objeto da pesquisa, conscientização quanto aos objetivos que deveriam ser alcançados e o amparou na interpretação dos resultados da pesquisa. É importante ressaltar que as reflexões que foram realizadas na construção do referencial teórico mudaram a percepção que o pesquisador tinha sobre formação, saberes docentes e práticas de ensino, pois não é algo que se tem noção ou que se aprende rapidamente, pelo contrário, são variáveis que lapidam os docentes em suas trajetórias formativas e que reverberam em espaços diferentes e concepções distintas sobre educação.

Como dito anteriormente, esses nutrientes ou categorias centrais fazem parte de um amálgama, pois estão unidos a ponto de dificultar a separação entre eles, mas na tentativa de facilitar o entendimento, verificou-se a necessidade de separá-los para uma melhor compreensão.

### **3.1 Os Nutrientes: Formação, Saberes Docentes e Práticas de ensino**

A tecnologia da informação tem provocado mudanças, dentre elas a substituição da mão de obra operária pela automação, sofisticação dos meios de comunicação, supressão de profissões, surgimento de novos postos de trabalho e celeridade na busca da informação. Tais mudanças tem impactado diretamente na vida das pessoas fazendo com que elas se adaptem à essa nova realidade.

Na educação não tem sido diferente. Com o passar dos anos tem-se percebido mudanças de comportamento nos alunos e professores do ensino superior. Há um aumento significativo na utilização de *smartphones*, laptops, tablets, *e-readers*, google, *facebook* e *instagram* nas salas de aula. Durante o processo de ensino do professor, os alunos estão conectados pesquisando sobre o assunto abordado e questionando a posição do docente. Inclusive um dos sujeitos pesquisados fez o seguinte relato sobre a utilização desses recursos:

Eu não tenho medo de celular na sala de aula, eu tenho que ser melhor que o celular, eu não posso ter medo do celular, eu não faço isso, eu nunca proibi o aluno de usar nem tablet, nem computador, nem celular, pelo contrário, o celular é um aliado meu “vamos pesquisar gente” quando eu vejo que surge algum interesse, a gente vai pesquisar “peguem aí, vamos atrás de um artigo”, tá entendendo? (*Smyrna blomfildia*).

A borboleta *Colobura dirce* também concorda com essa reflexão ao afirmar que “Eu não posso me acomodar, porque sempre aparece uma tecnologia nova, uma forma de ensinar diferente, e que não dá pra dizer que só posso ensinar se tiver o quadro. Não, não pode ser assim”. (*Colobura dirce*). Percebe-se que as falas das duas docentes revelam como elas trabalham a tecnologia nas práticas de ensino na administração. A necessidade de utilização de tecnologia nas salas de aula é uma das práticas que tem levado os catedráticos a investir em sua formação. Mas o que entende-se sobre formação de professores? A formação docente é uma área de interesse que busca analisar a formação continuada e contínua dos professores, com o objetivo de compreender os processos, impactos sobre a prática e os resultados de desempenho dos discentes, sendo estudada por pesquisadores, a exemplo de Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Garcia (1999), Almeida (2012), Pimenta e Anastasiou (2014). Destaca-se que mais a frente será explanada a diferença entre formação continuada e contínua.

É importante conceituar formação de professores a começar pela etimologia da palavra “formar” que é originária do latim *formare*, que quer dizer “dar corpo ou forma a, constituir [...]” (FERREIRA, 2016). Formação deriva da palavra formar que na França e Itália se refere à preparação e ensino dos professores (GARCIA, 1995), posição esta, adotada no presente trabalho. “A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiência de sujeitos” (GARCIA, 1999, p.19).

No entendimento de Almeida (2012, p.76), formação “é compreendida como o conjunto de ações de apoio e de acompanhamento do trabalho que cabe aos professores realizar, com a expectativa de seu crescimento pessoal, de transformação institucional e de melhora dos resultados do trabalho”. Observa-se nesse conceito que a referida autora trabalha formação como algo oferecido pela instituição de ensino e que cabe ao docente aderir para crescer profissionalmente e assim aprimorar os processos da instituição. Tal conceito enfatiza o desenvolvimento pessoal. Nessa mesma linha pensa Imbernón (2010, p.81) quando conceitua formação de professores como “processos que melhoram a situação laboral, o conhecimento

profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores envolvidos com a educação” e Antônio Nóvoa (1995b, p. 25) quando afirma que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Acontece que a formação pode ser estudada como desenvolvimento pessoal que ocorre quando há possibilidade de aprendizagem e experiência dos sujeitos como foi retratado pelos autores acima e como função social que corresponde à transmissão de saberes, de saber-fazer ou saber-ser (VÍRGINIO, 2009). Nesse sentido, Garcia (1999, p.26) conceitua formação de professores como:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais 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 o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

O conceito acima revela que o processo de formação de professores deve ser contínuo, com o objetivo de preparar o docente para um processo de mudança onde a inovação, integração teoria e prática, desenvolvimento curricular e organizacional da escola no contexto individual ou coletivo devem ser trabalhados. Imbernón (2010, p.27) concorda que “a formação deve assumir parcelas de mudança e inovação”. A definição de Garcia (1999) esclarece a formação com o propósito de pensar na formação do outro. O professor busca seu desenvolvimento com o objetivo de facilitar a aprendizagem do aluno por meio de saberes docentes e práticas de ensino adquiridos no processo de formação. Corroborando com esse posicionamento, Vírginio (2009, p.149) pensa que formação de professores é:

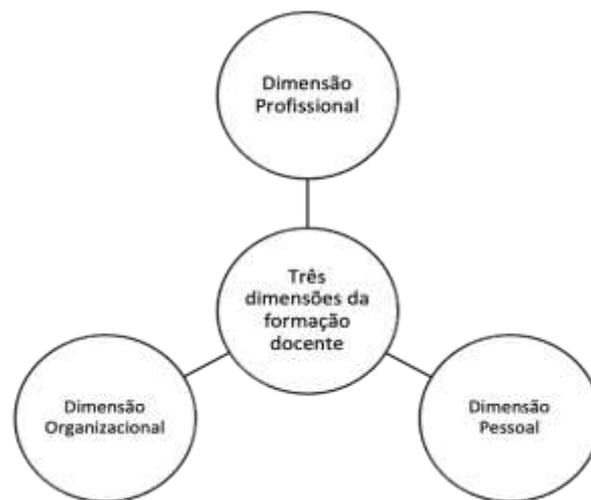
Espaço institucional, individual e coletivo onde o docente não tem receitas como fazer ao assumir esta postura pedagógico-formativa, busca encontrar o modo de fazer, refazer e desfazer, objetivando sempre a construção do conhecimento seu e do aluno; instigando entre eles o questionamento, o desafio, a argumentação, a crítica, a autocrítica, a inovação e despojando-o ao novo.

Tal consideração lembra o professor reflexivo que trabalha a reflexão na ação de Donald Schön (2000). O paradigma do professor reflexivo pode ser melhor compreendido

quando há uma saída do nível de formação individual para o coletivo no contexto da escola em que está inserido e no exercício de sua atividade, evidenciando sua prática pedagógica com o processo educativo da escola, bem como pela prática social, relacionada a formação do homem em suas relações políticos-culturais (ALARCÃO, 2003). Silva (2009) explana que a reflexão sobre a ação, refere-se a análise realizada sobre a ação para melhor compreender e até mesmo reformular sua ação prática. O exercício de refletir a mobilização dos saberes docentes durante e após a prática do ensino é um processo que solidifica a lapidação do professor para a atividade docente. São nesses momentos que ele avalia o seu desempenho refletindo o que pode melhorar, retirar e inovar. É o exercício de fazer-se professor, transformar-se em docente cuja a trajetória segue rumo a reconstrução do conhecimento e ressignificação enquanto profissional do ensino.

A formação docente nos ensinamentos de Almeida e Pimenta (2011) e Pimenta e Anastasiou (2014) envolve três dimensões como revela a figura abaixo:

**Figura 2 - Três dimensões da formação docente**



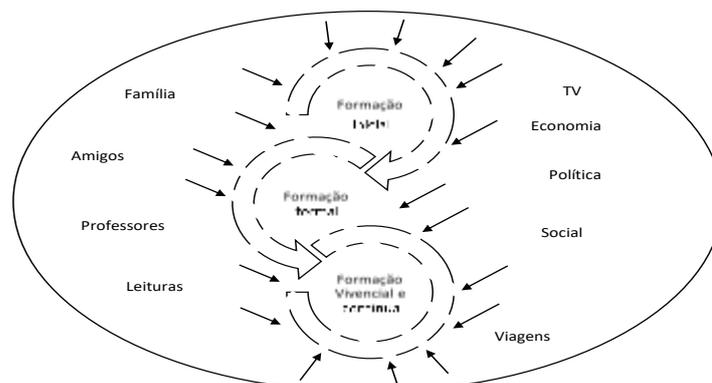
Fonte: adaptado de Almeida e Pimenta, 2011, p. 26 e de Pimenta e Anastasiou, (2014, p.112).

A dimensão profissional diz respeito a profissionalização docente, cursos de formação continuada que os professores realizam, construção da sua identidade profissional e as exigências que devem ser cumpridas para se tornarem docentes. A dimensão pessoal diz respeito à produção da vida do professor. É um modo individual de traçar seus caminhos para se constituir docente. Há uma influência crítico reflexiva na autoformação. E a dimensão organizacional se refere às estratégias utilizadas pelas instituições de ensino para cumprir com os objetivos educacionais. As dimensões profissional e pessoal dependem da pré-diposição da pessoa em se tornar docente e a dimensão organizacional é o incentivo que as instituições de

ensino fornecem para os professores. Ressalta-se que essa dimensão depende da livre e espontânea iniciativa da IES, não há nenhuma lei, regra ou norma que exija um programa de formação docente continuada. E esse tipo de iniciativa por parte da IES motiva os professores e proporciona o seu aperfeiçoamento profissional conforme afirma a borboleta *Dannaus plexippus erippus* ao relatar que “A universidade poderia patrocinar o professor e possibilitar alguma formação, metodologia de ensino, algumas técnicas né, de elaboração de provas, dinâmicas de sala de aula, enfim que haja algum apoio, conhecimento pedagógico, para que ele exerça melhor a profissão”. (*Dannaus plexippus erippus*). Essas dimensões podem auxiliar a formação do docente bacharel que trabalha como professor de maneira que ele pode estruturar sua constituição docente por meio de três caminhos, a saber: cursos de formação continuada, a sua própria produção de vida e os cursos realizados por meio das instituições em que faz parte.

Concordando com Pimenta e Anastasiou (2011) quanto as três dimensões da formação docente, Machado (2019) estrutura esses momentos em um tripé nomeado profissional-pessoal-organizacional. O eixo formal ou profissional é o primeiro momento da formação do professor, onde ele cursa seu curso de graduação, especialização, mestrado e doutorado. O eixo pessoal ou da autoformação é quando ele, por iniciativa própria, sente a necessidade de buscar mais conhecimento específico para o exercício da docência. E o eixo organizacional é quando o professor participa de formações institucionais proporcionadas pelas Instituições de Ensino Superior. Tais conceitos revelam a complexidade que é formar professores para constituir futuros profissionais ou cidadãos para a vida. Preparar um profissional que vai formar outras pessoas é um processo de transformação que não acontece da noite para o dia, não é simplesmente ensinar uma técnica. Para se tornar docente não há espaço, lugar e tempo certo, o processo depende da própria pessoa, mas para se constituir docente é necessário uma caminhada que tentará ser ilustrada na Figura abaixo:

**Figura 3 – Caminho que o professor percorre para constituir-se docente**



Fonte: Adaptado de Garcia (1999).

A Figura retro apresenta a caminhada para se constiuir docente que inicia na própria escola quando o aluno, candidato a professor, recebe influências de seus professores. É de bom alvitre ressaltar que este caminho pode representar uma caminhada para constituição docente, mas nem todo professor percorre a mesma trilha. A experiência como discente leva o candidato a professor refletir sobre a forma como agiria se tivesse a oportunidade de atuar como docente e tomam como exemplo os profissionais que foram seus professores. É tanto que alguns sujeitos pesquisados afirmaram que em suas aulas replicam metodologias de professores que consideravam bons.

A borboleta *Ascia monuste* relatou “Eu tive bons exemplos de professores e que replico suas metodologias, inclusive um deles foi meu orientador e que acabou sendo o meu marido”. (*Ascia monuste*). A borboleta *Dynastor napoleon* afirmou que “Eu fiquei pensando em ser como o professor Paul”. A borboleta *Eueides isabella dianasa* asseverou que “O professor Pedro Augusto era uma referência, pela gentileza, pela proximidade com os alunos e é o que faço hoje”. A borboleta *Hamadryas feronia* afirmou que “Eu comecei a aplicar obviamente as tecnologias que eram aplicadas por outros professores”. Esses relatos dos docentes lembra o pesquisador quando replicava a postura de profissionais que foram seus professores. O pesquisador se viu nestas falas e refletiu que os sujeitos pesquisados tiveram a mesma experiência que ele em seu processo de formação. Percebe-se que é uma prática comum na docência do curso de administração, porque como os docentes não tiveram uma formação para ser professor é comum replicar a postura ou prática de pessoas que consideram uma referência.

A primeira etapa da Figura 3, foi nomeada como “formação inicial” porque no processo de se constituir professor a experiência como aluno repercutirá em toda sua caminhada, pois o docente se colocando na qualidade de aluno reflete sobre como gostaria que o catedrático atuasse. Essa formação de base pode durar o tempo em que o aluno frequentar a educação básica. Partindo do entendimento do inciso I do art. 21 da LDB/96 de que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio, essa etapa tem uma duração mínima de 14 (quatorze) anos.

No terceiro ano do ensino médio, o aluno que escolhe seguir a carreira de professor, opta pelo caminho profissional e presta vestibular ou realiza o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o curso desejado. Se a pessoa já sabe que quer atuar como professor opta por um curso de licenciatura e se aprovada entra no segundo momento da caminhada para se constituir docente que foi nomeado como “formação formal” porque ela passará por uma formação para atuar no magistério. Ressalta-se que com a publicação da LDB/96, tornou-se

obrigatório a formação de docentes para atuar na educação básica como consta no art. 62 da referida Lei. Nessa etapa da caminhada, que geralmente dura de quatro a cinco anos, o professor deverá adquirir conhecimentos específicos e pedagógicos, saberes docentes e práticas de ensino para ajudá-lo no seu desempenho em sala de aula. Dentro dessa fase o professor em formação tem a oportunidade de ter sua primeira vivência como docente quando dedica parte da carga horária aos estágios e atividades teórico-práticas.

Garcia (1999) explica que nessa etapa o professor adquire os seguintes conhecimentos: psicopedagógico, conteúdo, didático e de contexto. O conhecimento psicopedagógico é todo aquele associado ao ensino e aprendizagem e “a docência universitária demanda competências pedagógicas e psicopedagógicas” (CORRÊA, et. al., 2011, p.79). Conhecimento do conteúdo é entender e ter domínio sobre a matéria da disciplina que será lecionada. Pimenta e Anastasiou (2014, p.80) explanam que “ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos, mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica”. Conhecimento didático é o como ensinar e mediar o que se quer que outro aprenda e o conhecimento do contexto é perceber a quem e onde se ensina.

As licenciaturas formam professores ressaltando a importância do ensino, aprendizagem, postura pedagógica, domínio de conteúdo, saberes, práticas, competências e habilidades, mas não é só concluir esse nível de formação que os professores estarão prontos e acabados e que não precisarão mais mudar. Ao trabalhar com ensino é necessário ter vivência e formação contínua. É uma metamorfose de construção, desconstrução e reconstrução onde professores e alunos precisam se adaptar as demandas de seu tempo e aos contextos sociais, culturais e políticos.

Ao colar grau em um curso de licenciatura de uma instituição de ensino superior (IES) o candidato ganha o *status* de professor e está apto a assumir uma sala de aula, entrando na terceira fase que é a “formação vivencial e contínua”. Essa etapa é onde os professores praticam os saberes adquiridos durante o curso de licenciatura e interagem com os alunos. Essa etapa tem uma duração contínua e pode permanecer até quando o professor atuar em sala de aula. É nessa fase que o docente pode investir em sua formação continuada, cursando especializações, mestrado, doutorado e pós-doutorado. É a etapa de refletir sua ação na prática e buscar sempre o aperfeiçoamento e desenvolvimento como indica Schön (2000).

Partindo do princípio de que quem passou por um processo de formação formal precisa de desenvolvimento contínuo, como ficam os professores que atuam na docência, mas que não tiveram formação para exercer esse ofício? Como acontece a constituição do professor

bacharel que não passou por uma formação específica para atuar na docência universitária? Pimenta e Anastasiou (2014) acreditam que a construção do docente universitário se dá ao longo da sua trajetória iniciando pela graduação. Corrêa et. al (2011, p.76) asseveram que “a formação se faz na ação, na mudança organizacional e na mudança das práticas educativas”. “A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 88).

Ao analisar a Figura 3, pode-se concluir que o professor bacharel que ensina no nível superior pode não passar pela formação formal, ele salta da formação inicial para a formação vivencial e contínua, ou seja, atua como docente sem formação pedagógica, com conhecimentos específicos para contribuir eficazmente para o desenvolvimento de futuros profissionais. As políticas educacionais deixam claro que não há necessidade da formação formal, um curso de especialização, condição mínima, ou um curso de mestrado ou doutorado já habilita o professor bacharel a exercer a profissão no ensino superior.

As IES que prezam pela qualidade na formação de seus profissionais têm se preocupado e investido em programas de formação continuada do seu quadro docente, reconhecendo, dessa maneira, que tal ação é imprescindível para o exercício da docência pelos seguintes motivos: falta de prática pedagógica dos professores, deficiências presentes na formação inicial dos docentes, rápida evolução do conhecimento e novos recursos tecnológicos e pedagógicas presentes no mercado, a exemplo do ensino virtual. Mas nem sempre foi assim.

Na década de 1970, predominou o modelo individual de formação onde o professor buscava para si uma vida formativa, ou seja, forme-se onde e como puder. Logo mais tarde, na década de 1980, algumas universidades começaram a criar programas de formação continuada de professores em modalidades de treinamentos e de práticas próprias do modelo de observação e avaliação, mas que não estimulavam a reflexão.

Na década 1990, surgiram os cursos de treinamentos padronizados (IMBERNÓN, 2010). Cabe diferenciar formação continuada e contínua. Formação continuada acontece quando os professores buscam se aprimorar por meio de cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado e a formação contínua é quando mesmo tendo passado por toda formação continuada o professor continua estudando e aprimorando seus conhecimentos (MIRANDA, 2016).

Atualmente, pode-se dizer que os cursos de formação continuada:

Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (CUNHA, 2003, p. 368).

Com o passar do tempo, observa-se que houve melhorias nos cursos de formação continuada dos professores, contudo, há de se ponderar que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995b, p. 25).

Esta compreensão pode gerar a reflexão de que quanto mais cursos realizados, mais conhecimentos adquiridos e quando não aplicados na prática docente não consolidam a formação do professor. Quanto a identidade pessoal relatada por Nóvoa (1995), Imbernón (2010, p.11) aquiesce com o mesmo ao relatar que “a formação continuada de professores passa pela condição que estes vão assumindo uma identidade docente”.

A formação docente deve ser contínua, que gere conhecimentos que possam ser aplicados na prática, mas:

a ideia central é potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e análise das situações problemáticas, dos cursos de formação de professores, e para que partam das necessidades democráticas do coletivo, a fim de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições educacionais, os projetos de mudança e trabalho colaborativo (IMBERNON, 2010, p. 42).

Observa-se que a formação docente deve ser do individual para o coletivo com ênfase no conhecimento subjetivo em locais compostos de indivíduos iguais para que possam trocar experiências e refletir sobre a prática educacional. Não há como discutir formação docente sem abordar a coletividade. Uma formação colaborativa, coletiva, participativa e dialógica, a partir do contexto onde os docentes estão inseridos, potencializa a formação do colegiado de professores, possibilita a inovação institucional, rompe com o individualismo criando um clima de comunicação entre os professores e conseqüentemente poderá haver uma maior motivação da equipe (IMBERNÓN, 2010). É importante salientar que a formação dialógica não é fácil, pois os professores possuem uma tendência ao isolamento, como esclarece

a borboleta *Eueides isabella dianasa*: “Não. Não. Não conversamos sobre troca de experiências. Não é algo, sobre a qual, pelo menos na minha realidade, não converso com eles sobre isso”.

Investir na formação dos professores é também investir na pessoa, em seus saberes, suas experiências, tendo o homem como foco no processo de construção permanente, reconstrução e aprendizado. Pesquisadores e professores defendem a continuidade do processo formativo docente, para sanar as lacunas, limitações, inconsistências e equívocos da formação. Agora é importante atentar-se para a preocupação de Junges et. al. (2018, p. 100) ao afirmar que “os docentes não são contra as formações, tampouco contra as teorias, mas querem inovações e também serem ouvidos, pois visam uma educação voltada às suas práticas cotidianas de escola e localidade”, ou seja, a formação deve considerar a realidade e o contexto onde o docente está inserido.

Imbernón (2010, p.9) consente com este fundamento ao concluir que “o contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança”. Ele defende ainda que a formação deve partir de dentro das instituições de ensino a partir de situação problemas que afetam os professores (IMBERNÓN, 2010). É irrelevante realizar uma formação sem considerar os aspectos que envolvem a realidade do ensino dos professores.

Um dos objetivos do professor é formar pessoas com competências, habilidades e atitudes preparando-os para a vida por meio do ensino e autores como Gauthier (2013) e Tardif; Lessard (2014) nomeiam essa atividade como ofício. A etimologia da palavra “ofício” vem do latim *officium* que significa dever, obrigação moral. Toda ação e/ou trabalho em que a técnica, a habilidade e a especialização são necessárias (FERREIRA, 2018). A ação do professor é ensinar e Gauthier et. al. (2013) traz uma nova concepção quando elucida que vários saberes são mobilizados no ensino.

Ensinar é agir com outros seres humanos e os fundamentos do ensino são existenciais, pois ele pensa a partir de suas histórias de vida sociais, porque os saberes profissionais são plurais e nascem de fontes como a família, escolas e universidades e pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão ligados tanto ao trabalho quanto ao trabalhador (TARDIF, 2018). “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2018, p.21). “Uma aula interessante é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro” (CHARLOT, 2000, p.73).

O saber dos professores não é um conjunto de conhecimentos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2018).

Entende-se que quanto mais complexa é a utilização do saber, maior o investimento na dimensão subjetiva e institucional para seu emprego. “O saber é um produto de relações epistemológicas entre os homens e que é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão” (CHARLOT, 2000, p.63). O saber está relacionado com a pessoa e sua identidade, experiência de vida, história profissional, com suas relações em sala de aula e com os outros atores escolares. “O saber docente é como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências” (TARDIF, 2018, p. 36).

O desafio de profissionalizar o docente é evitar o ofício sem saberes e saberes sem ofício e trabalhar os ofícios feitos de saberes, pois no ensino o docente pode precisar dinamizar saberes que constitui um depósito no qual o catedrático se garante para saber lidar com as exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER, 2013).

Há professores que passam por uma formação formal e investem em sua formação continuada e docentes que exercem a profissão professor sem ter uma formação específica. Gauthier (2013) defende que esses professores exercem um ofício sem saberes e aqueles um ofício feito de saberes. E que saberes são esses?

**Figura 4 – Tipos de saberes**



Fonte: Adaptado de Gauthier (2013); Tardif (2014); Pimenta e Anastasiou (2014).

O saber disciplinar, assim nomeado pelo Gauthier (2013) e Tardif (2018), diz respeito ao conhecimento dos conteúdos da matéria. Pimenta e Anastasiou (2014) utilizam o termo saberes das áreas de conhecimento. O saber curricular, utilizado por Gauthier (2013) e Tardif (2018), é a compreensão dos programas de disciplinas e manuais escolares. O Saber das ciências da educação, utilizado somente por Gauthier (2013), é o entendimento que o professor tem a respeito da escola que não necessariamente pode ser utilizado no ensino, ou seja, não tem relação com a ação pedagógica.

Saber da tradição pedagógica, também utilizado somente por Gauthier (2013), reflete a compreensão do professor sobre a evolução da maneira de ministrar aula que passa de geração a geração. O saber experiencial, trabalhado pelo Gauthier (2013), Tardif (2018) e Pimenta e Anastasiou (2014), concebe a vivência prática da profissão. O saber da ação pedagógica, trabalhado por Gauthier (2013), é o saber experiencial quando se torna público. O saber cultural Pimenta e Anastasiou (2014) trabalham com os saberes pedagógicos e didáticos que não foram incluídas na ilustração acima porque estão diluídas no saber da ação pedagógica. O mesmo fenômeno acontece com o saber da formação profissional de Tardif (2018) que é elucidado por Gauthier (2013) no saber da ciência da educação e no da ação pedagógica.

É importante ressaltar que na concepção de Gauthier (2013) saberes têm o mesmo significado de conhecimento. Ele utiliza saber como sinônimo de conhecimento. Já para Tardif (2018) saber é mais que conhecimento. Envolve as competências e habilidades desenvolvidas pelos professores ao longo da sua constituição docente. “Os saberes são elementos constitutivos da prática docente” (TARDIF, 2018, p.39).

O saber docente vive em uma mutação corriqueira entre o que eles verdadeiramente são e o que fazem. O saber, o que professores ensinam, e o saber/fazer, sua maneira de ensinar, transmitir conhecimento e fazer com que o aluno aprenda, são dependentes e quando bem aplicados fazem emergir o saber/estar e o saber/ser. Em outras palavras, o professor, por meio de uma formação, adquiriu o saber necessário para trabalhar e formar profissionais e sabe como ajudar na formação e na construção do pensamento reflexivo e crítico do aluno. Logo, o professor saberá conduzir os momentos em que estiver formando o discente e será um profissional exímio.

Tardif (2018, p.11) relata que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com as pessoas e a identidade deles, com as sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc”. Com esse mesmo entendimento Charlot (2000, p.62) reitera que “saber é uma relação, um produto e um resultado, relação do sujeito que conhece com seu

mundo, resultado dessa interação”. Esses posicionamentos reforçam a defesa da presente tese quando o autor alega que a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino são compreendidos e desenvolvidos no percurso de formação de cada professor que trilha seu caminho a partir do contexto social, econômico, cultural e político em que vivem.

É importante asseverar que os conhecimentos se tornam saberes quando são mobilizados na prática do ensino que segundo Franco (2011, p.162) é “uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados e que devem ser executados pelo professor”. Esse conceito reflete uma prática docente voltada para um processo formal que deve obedecer regras precisas no momento certo. A autora retro mencionada lamenta pela abordagem tecnicista do conceito, mas mesmo sendo tecnicista é importante refletir sobre a prática, pois Almeida (2012, p.12) revela que “as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria formação”. Schön (2000) defende o mesmo posicionamento de Almeida (2012) tendo em vista que as práticas reflexivas permitem que o professor possa aprender a partir de suas próprias interpretações sobre a prática. É fato que as “práticas mobilizam informações, conhecimentos e saberes” (CHARLOT, 2000, p.62). Ainda segundo Charlot (2000) não é o saber que é prático, mas sim sua utilização em uma relação prática com o mundo.

Formar é muito mais do que puramente treinar. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção. E é por isso que na formação dos professores o momento principal é o da reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a prática futura (FREIRE, 1996). Neste mesmo pensamento Imbernón (2010, p.37) afirma que “formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores”, ou seja, a prática faz parte do processo de formação docente. “É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática” (IMBERNÓN, 2010, p.57). Parte dos professores pesquisados comungam com essa reflexão. A borboleta *Hamadryas arete* falou que “eu sou da escola antiga que os professores eram formados na prática. Não sei se você consegue de fato ensinar uma pessoa a ser professor”. A borboleta *Hamadryas amphinome* disse: “Eu me constituí professora foi aprendendo na prática”.

Batista et. al (2016, p. 51) declara que “a prática profissional docente perpassa toda a tradição da educação que, por força de nossa reflexão, merece uma compreensão de sua história que contribua para entendermos os caminhos pelos quais optamos ao exercer o ofício de educar”. Esses caminhos escolhidos pelos professores para exercer o ofício docente é que se

pretende pesquisar conforme delineado no objeto de estudo quando procura-se compreender o processo de constituição dos saberes docentes e práticas de ensino.

Ao entender os nutrientes formação, saberes docentes e prática de ensino que estão presentes na metamorfose do professor, percebe-se que não é algo simples de se constituir. É uma mudança complexa que requer tempo, reflexão do docente e persistência. Posicionamento este assentado nas reflexões de Imbéron (2010, p.99) quando afirma que:

A mudança em qualquer pessoa nunca é simples, conseqüentemente a mudança que se pede aos professores na formação não é simples, mas, sim, um processo complexo porque se trata de uma mudança nos processos que estão incorporados, como o conhecimento da matéria, da didática, dos estudantes, dos contextos, dos valores, que estão ancorados na cultura profissional que atua como filtro para interpretar a realidade. Para mudar uma cultura tão arraigada na profissionalização docente, aprendemos que isso requer: tempo, uma base sólida, uma adaptação a realidade dos professores, um período de experimentação e integração para a mudança, ou seja, experimentá-la na prática diária e deixar que se integre, interiorize, nas próprias vivência profissionais.

A complexidade da docência existe porque é um fenômeno social. São pessoas com personalidades diferentes, com filtros psicológicos distintos que vivem em contextos sociais diversos e que se encontram em sala de aula, ou seja, estão no mesmo horário e local para aprender e interagir entre eles. Essa interação é o ato de ministrar a aula que exige do professor saberes para mediar posicionamentos divergentes sem causar conflito e fazer com que os alunos formulem seus pensamentos críticos.

Malgrado as informações expendidas sobre formação, saberes docentes e práticas de ensino, percebe-se que todos estão juntos, amalgamados, impossibilitando a separação entre eles na prática. Apesar das abordagens sobre formação, saberes docentes e práticas de ensino, há de se perquirir como os docentes que não tiveram formação pedagógica se constituíram professores para desempenhar seu ofício no ensino superior e na sociedade civil. Com isso se faz necessário compreender a formação, saberes docentes e práticas de ensino na docência universitária, assunto da próxima subseção.

### **3.2 Formação, Saberes Docentes e Práticas de Ensino na Realidade da Docência Universitária no Brasil**

A docência universitária escrita nesta subseção tem foco basicamente nos escritos de Selma Garrido Pimenta (2014), Lea das Graças Camargo Anastasiou (2011), Maria Isabel de Almeida (2012), Lei das Diretrizes de Base (LDB) de 1996 e o Decreto 9.235 de 15/12/2017.

O objetivo desta subseção é estabelecer relações entre as categorias centrais como formação, saberes docentes e práticas de ensino com a docência universitária, uma vez que, os sujeitos da pesquisa são docentes universitários bacharéis. O vínculo das obras dos autores elucidados com o objeto de estudo, tese e objetivos ocorre quando se pretende estudar os professores bacharéis do curso de graduação em administração, condição que evidencia a docência no ensino superior.

A Lei nº 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tratando, em seu Título VI, dos profissionais da educação. A referida Lei aclara que, para o exercício do magistério na educação básica, os professores precisam ter formação específica e continuada, inclusive para os docentes que pretendem atuar na administração, planejamento e orientação educacional. O mesmo não acontece para os professores do ensino superior. A LDB, em seu art. 66, elucida que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado. “Observa-se que essa lei não concebe à docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior que será realizada prioritariamente em pós-graduação *stricto sensu*” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.40).

Acontece que “os objetivos centrais nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* são a pesquisa e a produção do conhecimento” (ALMEIDA, 2012, p. 63). A afirmação de Almeida corrobora com o entendimento de que atuais programas de mestrado e doutorado para bacharéis, têm contribuído para uma maior formação de professores pesquisadores do que para uma formação docente com foco em ministrar disciplinas em cursos de graduação. Entende-se como alguns dos conhecimentos pedagógicos do professor o saber planejar e realizar o programa de disciplina, elaborar o plano de aula correlacionado com as competências e habilidades previstas na Diretriz Curricular Nacional e projeto pedagógico do curso, ter gestão na sala de aula, utilizar metodologias para facilitar o processo de aprendizagem do aluno, saber avaliar e consequentemente aplicar intervenção para recuperar o déficit do aprendizado.

Diante dessa realidade “os docentes iniciantes ficam estimulados a dedicar-se mais efetivamente à pesquisa em detrimento da formação e aprimoramento da docência” (CORRÊA, et. al., 2011, p.82). Nada contra a realização da pesquisa, até porque há concordância com o posicionamento de Franco (2011) que aliar processos investigativos à prática docente é uma forma de congregar produção de conhecimentos com mudanças na prática, de forma que os professores ensinem mais e melhor e os alunos aprendam de forma mais significativa, mas é bom afirmar que “em diferentes perspectivas se verifica um divórcio entre investigação e docência que pode ter consequências graves na qualidade de ensino que os alunos universitários

recebem” (GARCIA, 1999, p.244). Com esse mesmo entendimento a borboleta *Ascia monuste* expressou que:

Nos programas de pós-graduação *stricto sensu* as pessoas pensam muito em pesquisa e pensam muito pouco no eixo de formação. O eixo de pesquisa é muito forte. Isso se reflete na nossa grade curricular, né, a nossa grade curricular, o que o professor cobra ao final é sempre mais voltado para projetos de artigos científicos, comunicação em congressos, alguma coisa assim, do que por exemplo, em uma programação de uma aula, alguma coisa assim.

Libâneo (2014) assevera que a pesquisa deve apoiar o ensino, pois ela não é um complemento da formação universitária, mas uma atividade de produção e avaliação de conhecimentos que perpassa o ensino. “O professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 165). Mas é necessário reconhecer que nas atividades de ensino, se exigem conhecimentos, habilidades, atitudes mentais e disponibilidades que, em parte, diferem das exigidas de um pesquisador (CORRÊA, et. al., 2011).

É importante salientar que professores bacharéis especialistas lecionam em ensino superior assim como o mestre e o doutor e não passam por formação e nem preparação no ensino *lato sensu*, salvo se ele optar por um curso direcionado a exemplo o de docência do ensino superior. Adite-se ainda que a especialização não é *stricto sensu*, mas mesmo assim os docentes que possuem esse nível de formação podem lecionar no ensino superior. A LDB não faz nenhuma menção ao profissional que possui somente o título de especialização e não existe nenhuma norma que proíba o profissional, com esse nível de formação, atuar no ensino superior.

O art. 65 da LDB explana ainda que, para a formação docente incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas, exceto para a educação superior, ou seja, mesmo o professor bacharel não tendo passado por uma formação específica para ser docente não há obrigatoriedade de prática prévia para exercer a profissão docente. O Art. 1º, incisos I e II da Resolução CNE/CP, de 19/02/2002, regulamenta que os professores de licenciatura e de formação de professores da educação básica em nível superior devem cursar no mínimo 400 horas de prática e 400 horas de estágio.

Pode-se perceber claramente que a política de formação para a educação básica é mais rígida do que para o ensino superior, mesmo sabendo que os dois níveis escolares trabalham com formação de pessoas. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 23) asseveram que “a

formação docente para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis”. A falta de atenção para formação de professores bacharéis no ensino superior também é percebida nos instrumentos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que poderiam estimular que as instituições de ensino superior realizassem cursos de formação para docentes.

Os instrumentos de avaliação para autorização e reconhecimento de cursos de graduação válidos e em vigência em 2021 são divididos em três dimensões, a saber: organização didático pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura. Compreende-se que na primeira dimensão há uma preocupação quanto às políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa, objetivos e gestão do curso, perfil do egresso, estrutura e conteúdo curriculares, metodologia, estágio supervisionado, trabalho de conclusão, atividade complementar, apoio ao discente, ações de ensino à distância, procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem e número de vagas.

Na dimensão corpo docente e tutorial há uma análise no Núcleo Docente Estruturante (NDE), equipe multidisciplinar, atuação do coordenador, regime de trabalho, titulação, experiência profissional e no exercício da docência superior e à distância do coordenador e professores e na produção científica, cultural, artística ou tecnológica do corpo docente. A terceira dimensão que é a infraestrutura considera espaços de trabalho do coordenador e professores, salas de aula, equipamentos de informática e laboratórios e bibliografia dos ementários. Os instrumentos de avaliação para autorização e reconhecimento de cursos foram pesquisados em suas três dimensões com o objetivo de saber se o SINAES estimulava as IES a ofertarem cursos de formação para os docentes.

Essas três dimensões revelam que a preocupação com o professor é somente sobre regime, titulação, experiência profissional na docência do ensino superior e não há item de avaliação para estimular as IES a ofertarem formações para a docência universitária. Almeida (2012) afirma que professores com experiência profissional significativa com anos de estudos em áreas específicas, com formação em programas de pós-graduação *stricto sensu*, apresentam despreparo para lidar com o processo de ensino e aprendizagem e nos instrumentos não há nada para incentivar as Instituições de Ensino Superior (IES) a proporcionar cursos de formação para professores bacharéis.

Não adianta ter uma boa proposta de ensino e organização didático pedagógica numa infraestrutura excelente se não tiver professores com formação adequada para o exercício de ensinar e formar pessoas. Caso os instrumentos de avaliação do ensino superior

contemplassem itens que assegurassem a formação dos professores, consequentemente haver-se-ia um aperfeiçoamento da qualidade do ensino, pois as IES seriam obrigadas a oferecer cursos de formação e não ficariam condicionadas à livre e espontânea iniciativa dos dirigentes e a vontade do docente de querer ou não participar.

O Decreto nº 9.235, de 15/12/2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação no sistema federal de ensino, não normatiza e nem menciona sobre formação de professores. Nas instituições estaduais o programa de formação de professores fica a cargo da própria universidade, assim como nas instituições federais e privadas. Essa realidade demonstra que as políticas para orientar os professores bacharéis que atuam no ensino superior e que precisam de formação continuada precisam ser aperfeiçoadas.

Cabe à reflexão de que as políticas educacionais para a formação de professores para atuar no ensino superior precisam ser aperfeiçoadas. Não é tarefa fácil, ainda segundo os princípios de Almeida (2012), pensar processos formativos para o docente do ensino superior requer levar em conta o contexto e o cenário de sua atuação, convergindo e articulando os conhecimentos dos campos científicos e pedagógico. Barros (2016) constatou a necessidade de conhecimentos pedagógicos para preencher as lacunas existentes na formação de professores bacharéis que lecionam na educação superior.

É imprescindível a necessidade de uma política de formação docente para professores bacharéis. Pimenta e Anastasiou (2014) e Almeida (2012) são unânimes em afirmar que a política educacional vigente prepara, mas não forma o professor bacharel para atuar como docente universitário. A afirmação das referidas autoras explica a importância da presente pesquisa, pois como elas revelam que os docentes bacharéis do ensino superior passam por uma preparação e não por uma formação, alcançar o objetivo geral que é compreender os percursos de formação e a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do curso de administração da UECE e interagir com o objeto da pesquisa, que é o percurso de formação e o processo de constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores do curso de bacharelado da UECE, evidencia que os professores, mesmo não tendo formação específicas para a docência do ensino superior, constituem seus saberes docentes e práticas de ensino na prática.

Imbernón (2010) admite que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional se desenvolveram e como consequência os docentes devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de formação. O que está em discussão é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num

sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento através de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes e valores (LIBÂNEO, 2011, p.31). O processo de ensinar a pensar exige dos docentes competências pedagógicas, saberes, formação e práticas de ensino. Libâneo (2011, p.50) “explana que ensino de qualidade afinado com as exigências do mundo contemporâneo é uma condição moral, de competência e de sobrevivência profissional”.

Dentre as fontes que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, pode-se citar três, a saber: estudante, professor e curso, além dos fatores que existem no ambiente externo. O estudante quanto aos seus hábitos de estudo, aptidões e motivação. O professor quanto ao conhecimento específico (saber), habilidade pedagógica (prática), motivação e percepção quanto à educação (formação). Por fim, o curso no que concerne aos objetivos e à metodologia de como alcançá-los (GIL, 2012). Com efeito, o professor é um agente do processo de aprendizagem que exerce ascendência direta na formação ética e profissional dos alunos (GIL, 2012).

Dentre as atividades desenvolvidas pelo professor estão: ministrar disciplina; organizar e aplicar os instrumentos de avaliação; registrar a frequência e os resultados das avaliações; inovar as metodologias de ensino; atualizar-se sistematicamente; reforçar a interdisciplinaridade e promover a autoavaliação num processo contínuo de ação-reflexão-ação. Esses elementos constitutivos de atuação docente podem ser desconhecidos cientificamente pelos professores que atuam no ensino superior, pois sua formação não foi direcionada para os processos de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2012).

Uma vez analisados os nutrientes, formação, saberes docentes e práticas de ensino e como são compreendidos na docência universitária, chegou o momento de verificar como os pesquisadores estão trabalhando as questões centrais, formação, saberes docentes e práticas de ensino no atual estágio da ciência e como estão relacionados com o objeto de investigação da presente tese.

### **3.3 Estado da questão do objeto de investigação: Como algumas borboletas adultas se utilizaram dos nutrientes em seus processos de metamorfose?**

O estado da questão é um levantamento bibliográfico realizado pelo pesquisador nas bases de dados para identificar, situar e definir o objeto de investigação no atual estágio da ciência e demonstrar que a pesquisa contribuirá com algo inédito, reduzindo as chances de reproduzir algo que já foi descoberto (TERRIEN; TERRIEN, 2004), ou seja, há a pretensão

de verificar como outros pesquisadores utilizaram os nutrientes e categorias centrais em suas pesquisas e como estão associadas a esta tese. Neste caso é bom lembrar que o objeto de investigação desta tese é o percurso de formação e o processo de constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores do curso de bacharelado em administração da UECE. Ressalta-se que o foco deste estudo é pesquisar como os professores constituíram seus percursos de formação, saberes docentes e práticas de ensino.

Para a realizar o levantamento bibliográfico nas bases de dados foi elencado alguns descritores que se correlacionam com as categorias centrais da tese, são eles: docência universitária, administração, saberes, práticas e formação. Em seguida foram escolhidas as bases de dados para compor o levantamento bibliográfico, são elas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Anais do Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ENANGRAD), Anais do Seminários em Administração da PPGA/FEA/USP (SEMEAD) e os Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ENANPAD).

Optou-se pela pesquisa nas bases indicadas porque contemplam teses, dissertações e artigos correlacionados com o tema do trabalho. Em todas as bases de dados foram utilizadas as relações de descritores conforme a seguinte combinação: docência universitária, docência universitária e saberes, docência universitária e administração, docência universitária e práticas, docência universitária e formação e docência universitária, práticas, formação e saberes. Foram selecionados 35 (trinta e cinco) trabalhos, sendo 17 (dezessete) da BDTD, 4 (quatro) do periódico da CAPES, 7 (sete) da ANPED, 3 (três) do ENANGRAD, 1 (um) do SEMEAD e 3 (três) do ENANPAD.

A primeira trilha percorrida no levantamento bibliográfico do estado da questão foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa foi iniciada no dia 06/10/2017 utilizando aspas nas palavras-chave. É importante ressaltar que não foi utilizado recorte temporal e que o “and” foi o caractere booleano utilizado na pesquisa. A quantidade de trabalhos elencados está demonstrada no quadro a seguir:

**Quadro 2 – Quantitativo de trabalhos pesquisados na BDTD**

Palavras-chave	Quantidade de trabalhos pesquisados			Quantidade de trabalhos filtrados		
	Dissertação	Tese	Total	Dissertação	Tese	Total
"Docência universitária"	86	61	147	0	0	0
"Docência universitária" "Práticas"	54	46	100	0	0	0
"Docência universitária" "Formação"	73	52	125	0	0	0
"Docência universitária" "Saberes"	43	30	73	0	0	0
"Docência universitária" "Administração"	8	7	15	2	0	2
"Docência universitária" "Práticas" "Formação" "Saberes"	27	24	51	9	6	15
Total de trabalhos selecionados	291	220	511	11	6	<b>17</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentre o quantitativo identificado no Quadro 2, optou-se por trabalhar com as dissertações e teses encontradas nas combinações das seguintes palavras-chave: docência universitária e Administração e docência universitária, práticas, formação e saberes que totalizam 66 (sessenta e seis) trabalhos. A escolha dessas combinações foi pelo fato de atender a proposta investigativa da tese. Observa-se que quanto mais combinações de palavras-chave, menor o número de teses e dissertações.

Ao realizar a identificação dos trabalhos, foi aplicado um filtro para incluir e excluir as dissertações e teses. Como critério de inclusão foram selecionados os trabalhos referentes aos cursos presenciais de bacharelado e/ou contemplasse formação, práticas, saberes e administração. Já os critérios de exclusão foram: trabalhos referentes aos cursos de licenciatura, ensino à distância, pós-graduação, gestão de curso, gestão universitária, gestão da inovação e/ou que não contemplasse formação, práticas, saberes e formação. Após a análise dos resumos dos referidos trabalhos, selecionou-se 11 (onze) dissertações e 6 (seis) teses por estarem relacionados ao objeto de investigação desta tese. Foram analisados os seguintes elementos: problema, objeto, objetivos e metodologia.

Camargo (2012) investigou a perspectiva institucional da Universidade Estadual de Londrina em relação a formação pedagógica de seus docentes. Constatou que não existiam ações efetivas, mas apenas algumas iniciativas isoladas. Finalizou elucidando que essas iniciativas não eram suficientes e que a IES deveria valorizar ações sobre a formação pedagógica dos docentes.

*A priori*, o trabalho de Medrado (2012) demonstra uma semelhança com a presente tese doutoral, mas se diferencia pelo fato da dissertação de Medrado evidenciar os laços afetivos presentes nas trajetórias profissionais dos três docentes pesquisados. Ela afirma que a

permanência dos professores na profissão se dá pelo lastro afetivo, pelo gosto e pelo prazer em ministrar aula. Expressam sentimento de gratidão pelas pessoas que foram seus espelhos e que contribuíram para que ingressassem na docência universitária. Os professores pesquisados demonstraram interesse na melhoria contínua de suas competências como professores.

O estudo de Rolindo (2008) teve como objetivo saber as representações que fazem de si próprios como professores e como atuam na prática docente. Verificou-se que a formação pedagógica dos docentes estudados, se dá pela prática e experiência adquirida na própria aula prática. A pesquisa comprovou necessidade de formação dos professores do Curso de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Goiás (UEG) sob duas dimensões, a saber: teórico científica na área específica e técnico prática visando a preparação profissional para a docência.

Morais (2008) acredita que a formação do docente universitário é essencial, porém precária e compromete a prática desses profissionais. Sua pesquisa revelou que os professores têm consciência da importância dos saberes docentes, competências profissionais e formação profissional, mas demonstram pouca preocupação com a formação pedagógica.

Morais (2015) verificou a necessidade de formação pedagógica para o exercício da docência universitária no Curso de Ciências Contábeis de uma IES de Uberlândia em Minas Gerais. Afirmou ainda que a experiência profissional não é suficiente para trabalhar as amplas variáveis da educação. Os docentes pesquisados corroboram com essa necessidade e paulatinamente estão mudando as concepções tradicionais de educação.

Vilela (2016) iniciou sua pesquisa a partir do seguinte questionamento: ao participarem de ações formativas e de desenvolvimento profissional, qual a compreensão dos professores universitários com relação a sua prática pedagógica? Os resultados apontaram que os docentes puderam compreender e revisar suas crenças e atitudes profissionais, construir e reconstruir saberes e identidade de professores. A pesquisa concluiu que uma política de formação docente reflete diretamente na melhoria do ensino e aprendizagem.

Engel (2014) partiu do princípio de que os profissionais liberais tornam-se professores universitários pelos conhecimentos específicos e experiências, mas sem formação específica para esse fim. Os professores pesquisados ingressaram na carreira por acaso e que em sua fase inicial se sentiam inseguros em sala de aula. Suas práticas pedagógicas eram as mesmas utilizadas pelos seus professores de graduação e pós-graduação. Os saberes refletiam uma prática somente para o ensino. A pesquisadora chega à conclusão de que o curso de formação pedagógica para professores iniciantes é essencial porque faz com que o docente reflita sobre sua prática e busque se aperfeiçoar.

Torres (2006) objetivou compreender os saberes docentes do professor de direito. Afirmou que há uma tendência a uma prática do ensino tradicional no curso de Direito e que o saber da experiência se sobrepõe ao saber pedagógico.

A dissertação de Araújo (2005) teve como objetivo compreender o processo de construção dos saberes docentes dos professores universitários em início de carreira sob as influências dos contextos institucional e social. A pesquisa apresentou que os professores constroem os saberes ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, nas experiências do mundo, nas relações com os alunos, com o meio social e profissional e nas relações didático pedagógicas nas situações de ensino e aprendizagem.

Riegel (2008) procurou identificar como ocorre a produção e legitimação de saberes dos professores universitários enfermeiros em suas práticas docentes. Sua pesquisa aclarou que os docentes reconhecem os impactos das políticas públicas de saúde e educação nos saberes docentes. Os professores pesquisados relataram a importância do desenvolvimento permanente no campo pedagógico e a partilha de experiência entre os professores dos cursos de enfermagem.

Pereira (2008) partiu do seguinte problema: Como os professores do curso de Administração da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) desenvolvem sua prática docente e que saberes são mobilizados por eles no contexto da sala de aula, de modo a promover o aprendizado dos(as) alunos(as)? A pesquisa revelou que há uma relação professor, aluno e saber baseado na dialogicidade e na busca de produção de saberes. Há uma interação entre os professores pesquisados e alunos favorecendo a construção do conhecimento. Apresentou ainda uma carência na fase de planejamento e avaliação da aprendizagem.

Silva (2009) explica como os docentes se utilizam da intuição em suas práticas e que esta é uma forma de sentir, saber e fazer que precisa ser resgatada e valorizada no contexto da prática e formação docente.

Simões (2013) conheceu e discutiu as concepções de prática pedagógica do docente universitário que atua nos cursos jurídicos. Os resultados mostraram ausência de formação para o exercício da docência universitária e supervalorização do conteúdo com exposição oral. O foco da pesquisa foi o magistério superior em direito e a prática pedagógica dos professores.

Ferreira (2013) abordou a temática da docência universitária enquanto profissão nos cursos de jornalismo de universidades públicas federais e estaduais. A pesquisa revelou que os professores pesquisados conhecem pouco sobre os métodos de ensino, mas que reconhecem a necessidade de uma maior compreensão sobre o tema.

Silva (2013) trabalhou na linha de saberes e práticas abordando a temática da docência universitária com ênfase no enfermeiro docente. O resultado mostrou uma necessidade de formação pedagógica específica para os enfermeiros que atuam como docentes universitários.

Silva (2015) compreendeu o processo de construção docente de quatro professores iniciantes de áreas distintas na docência universitária. Chegou à conclusão de que a fragilidade da formação para a docência e a insipiência de apoio institucional no ambiente acadêmico retarda a construção do ser professor.

Reis (2011) objetivou identificar o perfil do professor do Curso de Odontologia analisando criticamente sua formação, saberes e fazeres pedagógicos. O estudo revelou uma deficiência na formação pedagógica e falta de apoio institucional. A formação continuada do docente em odontologia ocorre fortemente pelo conhecimento do campo específico.

Percebe-se que os trabalhos retro apresentados não possuem a mesma abordagem desta tese, pois a objetivo que se pretende alcançar é compreender os percursos de formação e a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do curso de administração da UECE. Adite-se ainda que nenhum dos trabalhos elencados trabalhou com a postura cartográfica.

A segunda trilha do levantamento bibliográfico nas bases de dados foi realizada no periódico da CAPES. Utilizaram-se os mesmos critérios da trilha anterior e com foco na escolha de estudos revisados por pares. A pesquisa aconteceu no dia 07/10/2017. A quantidade de periódicos pesquisados está elucidada no quadro a seguir:

**Quadro 3 - Quantitativo de trabalhos pesquisados nos periódicos da CAPES**

Palavras-chave	Quantidade de trabalhos	Quantidade de trabalhos revisados por pares	Quantidade de trabalhos filtrados
"Docência universitária"	1815	1133	0
"Docência universitária" "Práticas"	88	59	0
"Docência universitária" "Formação"	153	96	0
"Docência universitária" "Saberes"	262	203	0
"Docência universitária" "Administração"	31	24	1
"Docência universitária" "Práticas" "Formação" "Saberes"	59	40	3
Total de trabalhos selecionados	2408	1555	<b>4</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentre o quantitativo identificado no quadro três, optou-se por trabalhar com os periódicos encontrados nas combinações das seguintes palavras-chave: docência universitária e Administração e docência universitária, práticas, formação e saberes que totalizam 64 (sessenta e quatro) trabalhos. Os critérios de inclusão e exclusão foram os mesmos da trilha A. Após a análise dos resumos dos referidos trabalhos, optou-se por 4 (quatro) periódicos.

O estudo de Araújo et. al. (2016) apresentou que os docentes considerados bem sucedidos ingressaram na carreira a partir da prática profissional em sua área de atuação e que buscam formação pedagógica por meio dos recursos oferecidos pela instituição em que trabalham.

Zanchet et. al. (2016) elucidaram que os professores iniciantes da docência universitária precisam se inserir na cultura universitária e encontrar apoio pedagógico para desenvolver suas aulas. Os resultados da pesquisa mostram que os espaços pedagógicos são bem aceitos pelo corpo docente e requerem um política global da instituição de ensino superior que valorize as funções docentes como fundamentais para alcançar a qualidade do ensino.

Miranda et. al. (2012) apresentaram que os principais saberes identificados nos professores referências foram: conhecimento didático, domínio de conteúdo e saberes experienciais. A pesquisa dos referidos autores revelou ainda a importância da preparação didática sistematizada para o exercício da docência, necessidade de formação continuada e docente conectado com as práticas metodológicas.

Freitas et. al (2016) apontam uma carência na formação para o exercício da atividade docente em saúde e os saberes dos professores indicam para uma prática tradicional de ensino. Adite-se ainda que nos casos nos quais foi detectada a incorporação de novos saberes, havia a aplicação de novas práticas que favorecia o processo de ensino e aprendizagem.

Os trabalhos identificados na base CAPES também não abordaram os temas da mesma forma que se pretende trabalhar nesta tese, pois nenhum trabalho teve a pretensão de verificar o percurso de formação e o processo de constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores do curso de bacharelado em administração.

A terceira etapa do levantamento bibliográfico nas bases de dados foi realizada junto à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Foi pesquisado o grupo 08 (oito), formação de professores dos anais de 2011, 2012, 2013, 2015 e 2017, últimas edições disponíveis para a pesquisa no link: <https://anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. O resultado dessa pesquisa, encontra-se no quadro seguinte.

**Quadro 4 – Quantitativo de trabalhos pesquisados na ANPED**

Reunião	Ano	Local	Grupo de Trabalho	Total de artigos	Trabalhos selecionados
34°	2011	Natal	Formação de professores	22	1
35°	2012	Porto de Galinhas	Formação de professores	21	1
36°	2013	Goiânia	Formação de professores	18	1
37°	2015	Florianópolis	Formação de professores	36	3
38°	2017	São Luiz	Formação de professores	23	1
Total				120	<b>7</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram selecionados sete trabalhos utilizando os mesmos critérios de inclusão e exclusão elucidados anteriormente. O trabalho de Oliveira (2011) apresenta uma proposta de pesquisa cujo objetivo é o conhecimento das significações dos professores universitários, em relação ao seu papel docente e seu processo formativo. Seu foco centra-se nos docentes que estão fazendo parte do Programa CICLUS de uma universidade federal do Sul do Brasil. A especificidade desse trabalho está na compreensão da experiência instituída de formação de professores iniciantes na carreira universitária de diferentes áreas de conhecimento. Os resultados indicam processos de ensino e aprendizagem na docência universitária.

O estudo de Rocha e Aguiar (2012) revelou que docentes, sem formação específica para lecionar em universidades, mas com uma prática fundada na experiência, planejam aulas que promovem aprendizagens. Reconhecem que os professores reproduzem os modelos de profissionais que foram seus docentes e a necessidade de formação contínua para a construção de uma identidade e saberes docentes.

Lima (2013) esclarece que as necessidades formativas dos docentes universitários envolvem não somente dimensões técnicas e formação continuada, mas atuação em meios culturais, éticos, estéticos, tecnológicos e ambientais.

Aguiar (2015) analisou a concepção dos docentes entrevistados quanto à formação continuada no ensino superior. Os resultados revelaram que a identidade profissional do docente se constrói sobre os saberes profissionais e sobre as atribuições de ordem ética. Indica ainda que os professores recebem influências do contexto sociopolítico e da cultura do grupo de pertença profissional e que a identidade profissional perpassa a vida do professor, desde a escolha da profissão até o seu desenvolvimento nos mais variados espaços de construção docente.

Mussi e Almeida (2015) elucidaram que a profissionalidade docente resulta de um movimento dinâmico e complexo entre os saberes específicos e a ação dos professores, de forma individual e coletiva, na condução de suas práticas laborais e as disposições dos contextos das instituições de ensino superior em que essas práticas se materializam. As autoras comentaram ainda que, os professores estão adequando suas práticas e revendo seus saberes frente aos discentes com interesses imediatistas e com novas necessidades de aprendizagem.

Assunção (2015) afirma que a formação pedagógica do professor universitário configura-se como um processo importante para o exercício da atividade docente e que há uma necessidade de cuidados dispensados à preparação do futuro docente para a atividade de ensino na educação superior. O estudo despontou que o PAE da FEUSP é um significativo espaço de formação pedagógica do futuro professor, embora precise de alterações na preparação pedagógica e no estágio supervisionado.

Scartezini (2017) apresentou discussões sobre a questão da formação pedagógica do professor universitário nas políticas brasileiras e concluiu que é necessário promover mudanças na identidade profissional docente a partir da formação de professores, que pode contribuir para atender às novas demandas para a docência no ensino superior.

Os trabalhos anteriores embora tenham a mesma temática não coincidem com a problemática, objeto e objetivos da tese, porque até o presente momento não foi encontrado nenhum trabalho que pretendesse compreender a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino, o fazer-se docente, no entanto os trabalhos pesquisados nas bases de dados contribuíram para o desenvolvimento da tese no que toca ao referencial teórico.

A quarta trilha do levantamento bibliográfico foi realizada nos anais do ENAGRAD. A área temática pesquisada foi ensino, pesquisa e capacitação docente dos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017. Os anais de 2018 e 2019 não estão disponíveis para a consulta no link <https://angrad.org.br/> e a última tentativa foi realizada no dia cinco de março de 2021. O intuito era pesquisar desde 2011, mas os trabalhos publicados de 2011 a 2013 estão disponíveis somente em CD. Foi mantido contato com a organização do ENAGRAD que ficou de enviar os CD's referentes aos anais de 2011, 2012 e 2013, mas até o presente momento não houve acesso aos referidos anais. O resultado dessa pesquisa encontra-se no Quadro a seguir.

**Quadro 5 – Quantitativo de trabalhos pesquisados no ENANGRAD**

Reunião	Ano	Local	Área temática	Total de artigos	Trabalhos selecionados
25°	2014	Belo Horizonte	Ensino, pesquisa e capacitação docente	21	1
26°	2015	Foz do Iguaçu	Ensino, pesquisa e capacitação docente	19	0
27°	2016	Campinas	Ensino, pesquisa e capacitação docente	19	1
28°	2017	Brasília	Ensino, pesquisa e capacitação docente	25	1
Total				84	<b>3</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 84 (oitenta e quatro) trabalhos apresentados na área temática ensino, pesquisa e capacitação docente, optou-se por trabalhar somente com três artigos. Durante o processo de pesquisa, trabalhou-se com os seguintes critérios de inclusão: cursos presenciais de bacharelado, formação, práticas, saberes e Administração. Os critérios de exclusão foram: trabalhos referentes aos cursos de licenciatura, ensino à distância, pós-graduação, gestão de curso, gestão universitária, gestão da inovação e/ou que não contemplasse formação, práticas, saberes e formação.

Degenhart et. al. (2014) analisaram a relação entre formação docente, metodologias de ensino e resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos cursos de Ciências Contábeis e chegaram à conclusão que a formação do professor influencia no resultado do exame e que as metodologias utilizadas pelos docentes não apresentam relação com o conceito ENADE e a formação dos docentes.

Saldanha e Luft (2015) analisaram o desempenho dos docentes que passaram ou não por formação pedagógica. Professores que passaram pela formação utilizam diferentes recursos didático-pedagógicos impactando positivamente no processo de aprendizagem discente. Já os docentes que não passaram por formação utilizam o método tradicional de ensino, a saber: aulas expositivas no quadro ou slides. Os autores concluíram que a formação pedagógica para o professor é altamente relevante para a prática do ensino.

Maranhão et. al. (2017) afirmaram que há uma carência de estudos e publicações nas principais revistas e congressos de Administração do Brasil sobre o tema formação de professores. Asseveraram que a formação docente é um campo de estudo importante para o desenvolvimento e capacitação de futuros professores. Os estudos do ENAGRAD só reforçam a importância deste trabalho, mas não possuem correlação com o objeto de investigação e objetivos da tese.

Os Anais do Seminário em Administração (SEMEAD) também foram pesquisados como etapa do levantamento bibliográfico nas bases de dados. A área temática pesquisada foi ensino e pesquisa em Administração. Optou-se por incluir as edições desde 2011 por entender que possuem trabalhos atuais e relevantes para a academia. O resultado dessa pesquisa está estampado no quadro subsequente:

**Quadro 6 – Quantitativo de trabalhos pesquisados no SEMEAD**

Reunião	Ano	Local	Área temática	Total de artigos	Trabalhos selecionados
14°	2011	São Paulo	Ensino e pesquisa em administração	41	0
15°	2012			41	0
16°	2013			32	0
17°	2014			56	0
18°	2015			44	1
19°	2016			51	0
20°	2017			75	0
21°	2018			75	0
22°	2019			74	0
Total				489	<b>1</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foi selecionado somente um trabalho, pois era o único que tratava de formação de professores, saberes, práticas e Administração. Os critérios de inclusão e exclusão utilizados foram os mesmos das trilhas anteriores. Percebe-se que menos de 0,1% do total de trabalhos apresentados nas últimas nove edições do SEMEAD abordam sobre prática, saberes e formação de professores dos cursos de graduação o que revela a pouca preocupação do evento sobre temas de tamanha relevância. O estudo de Igari (2015) propõe uma especialização estruturada em um modelo de formação que aproxima as complexidades da aprendizagem com as especificidades da docência do curso de Administração. As características do trabalho de Igari o diferenciam da proposta do presente trabalho, pois ele não analisou o processo de constituição dos saberes, práticas e formação de professores do ensino superior. O foco de seu trabalho é propor um curso de formação em nível de especialização para os professores do curso de Administração o que comprova a não semelhança com o objeto e objetivo desta tese.

O Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ENANPAD) está organizado em 11 (onze) divisões acadêmicas. Em cada divisão há áreas temáticas. Nesse caso, os trabalhos pesquisados pertencem à divisão acadêmica de ensino e pesquisa em Administração e Contabilidade (EPQ) e a área temática de formação do professor e do pesquisador. Aplicou-se um recorte temporal pesquisando os trabalhos

publicados nos anais desde o encontro de 2011. A pesquisa foi realizada no *site* do ENANPAD no dia 06/11/2017 e atualizado no dia 05/03/2021. O Quadro 7 apresenta o resultado da pesquisa.

**Quadro 7 – Quantitativo de trabalhos pesquisados no ENANPAD**

Reunião	Ano	Local	Área temática	Total de artigos	Trabalhos selecionados	
XXXV	2011	Rio de Janeiro	Formação do professor e do pesquisador	2	0	
XXXVI	2012			3	0	
XXXVII	2013			9	2	
XXXVIII	2014			5	0	
XXXIX	2015	Belo Horizonte		3	0	
XL	2016	Costa do Saúpe		12	1	
XLI	2017	São Paulo		4	0	
XLII	2018	Curitiba		8	0	
XLIII	2019	São Paulo		2	0	
XLIV	2020	Versão online		9	0	
Total				57	3	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Seguindo os mesmos critérios de inclusão e exclusão das trilhas anteriores, foram selecionados três trabalhos. A pesquisa de Oliveira (2013) foi dividida em dois momentos. Na primeira etapa, dez professores da disciplina de ensino e pesquisa em Administração do Programa de Mestrado e Doutorado do Centro Universitário da Fundação Educacional Inaciana Padre Sabóia de Medeiros participaram de um treinamento de microensino e após um ano esses mesmos sujeitos foram entrevistados sobre suas vivências em sala de aula. Os pesquisados informaram que o treinamento que haviam recebido, ajudou a superar barreiras em suas habilidades e abordagens pedagógicas e contribuiu para o aprendizado de novos formatos de ensino e aprendizagem.

O estudo de Villardi e Vergara (2013) revelou que os professores do Curso de Administração entrevistados aprenderam a ensinar guiados por motivação própria e percepção sobre o papel da educação. Selecionavam recursos didáticos tradicionais conforme seus próprios pressupostos sobre aprendizagem. Sua prática de ensino era escolhida conforme entendesse o que seria melhor para a aprendizagem dos alunos. A prática escolhida era sempre com base em uma experiência ou vivência anterior.

Nicolini e Oliveira (2016) investigaram o desenvolvimento de competências através da prática sob a ótica de docentes do curso de graduação em Administração. Eles chegaram à conclusão que as competências dos professores se desenvolvem durante a atuação profissional,

reflexão da prática, na resolução de problemas cotidianos, em desafios enfrentados no exercício da profissão, na interação e relacionamento interpessoal com os discentes, nas relações de trabalho com outros docentes e coordenação de curso e nas experiências de mercado. De todos os trabalhos identificados nas bases de dados, o artigo de Nicolini e Oliveira (2016) foi o que mais se aproximou do objeto e objetivos da tese, mas mesmo assim há diferença, conservando o ineditismo da tese pelo fato do trabalho não ter tido o foco de compreender os percursos de formação e a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino, o fazer-se docente do ensino superior.

Os trabalhos retro elencados abordam assuntos similares ao tema da tese como docência universitária, formação, práticas e saberes, mas os olhares dos investigadores não tiveram o mesmo foco. A dissertação de Medrado (2012), as teses de Silva (2009) e Silva (2015) e o artigo de Nicolini e Oliveira (2016) são os que mais se aproximam do objeto de investigação da tese, pois investigam a trajetória profissional de professores do ensino superior, mas evidenciam o papel da afetividade, a intuição e a construção de professores iniciante na docência, respectivamente. Nenhum dos trabalhos elencados teve a preocupação de investigar como foram constituídos os saberes docentes, as práticas de ensino e a formação dos professores bacharéis em Administração, independentemente se são iniciantes ou veteranos na profissão. Adite-se que a abordagem dos cinco descritores no mesmo trabalho não foi identificada em outro estudo, ou seja, nenhum autor trabalhou ao mesmo tempo com os descritores formação, saberes, práticas, docência universitária e administração.

Ressalte-se ainda que nenhum estudo das trilhas descreveu o percurso de formação, saberes e práticas dos professores bacharéis em administração, não se voltou para os docentes de nenhuma Instituição de Ensino Superior (IES) cearense e não utilizou o exercício da postura cartográfica, o que revela o caráter inédito e exclusivo desta investigação.

Ficou evidente entre os trabalhos que os professores demonstram interesse em melhorar suas competências e possuem consciência da importância da formação docente para o exercício da profissão. Constatou-se ainda que as Instituições de Ensino Superior devem proporcionar ações contínuas e eficazes para formação de professores. No entanto, as pesquisas demonstram que de um lado existem docentes com desejo de se aperfeiçoarem continuamente e do outro instituições de ensino que fazem poucas ações nesse sentido.

Chega-se ao final da segunda fase do ciclo de metamorfose da borboleta. Nesta terceira seção foi possível ruminar todos os nutrientes necessários para alicerçar a tese e alimentar a lagarta ou o autor pesquisador para o estágio seguinte da pupa ou crisálida.

## 4 PROCESSO METAMÓRFICO E O CICLO DA CRISÁLIDA: ENTENDENDO O CONTEXTO DAS BORBOLETAS

Antes de ser borboleta:  
 Fique no casulo o tempo necessário...  
 Resista à metamorfose...  
 Elimine os vestígios que te aprisionam...  
 E prepare-se para alçar voo.

(ALVES, 2021).

O processo de transformação continua e a terceira seção trata sobre o ciclo da pupa ou crisálida, etapa do processo metamórfico em que a mariposa vive em um casulo para se transformar de lagarta em borboleta, ou seja, é uma fase em que o local onde ocorre a metamorfose é importante para dar vida as mariposas. Enquanto as lagartas escolhem os locais para que a metamorfose aconteça é com esse mesmo sentimento que o autor escolheu o local para compreender a metamorfose das borboletas ou dos docentes bacharéis que se constituíram professores, portanto, optou-se como *locus* investigativo da pesquisa o Curso de Administração da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

É importante compreender o contexto do local de atuação dos sujeitos pesquisados para relacionar com as categorias analisadas. Com isso foram estudados documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UECE, o Projeto Pedagógico do Curso de Administração (PPC), a Resolução n° 1379/2017 que aprova o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente da UECE (PDPD), bem como a Diretriz Curricular Nacional (DCN) do Curso de Administração para entender como essas variáveis interferiram ou intercedem no percurso de formação dos professores e na constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos catedráticos.

A quarta seção atende ao segundo objetivo específico, a saber: descrever o locus de investigação da pesquisa, o plano de desenvolvimento profissional e o projeto pedagógico do curso de administração da UECE, bem como apresenta uma sincronia com o objeto e problema da pesquisa quando retrata o locus de investigação.

O pesquisador concorda com o verso acima de Yara Alves (2021) quando recomenda a ficar no casulo o tempo em que for necessário para se tornar borboleta e desta forma eliminar as dificuldades para ser livre. Inclusive o pesquisador autor se reconhece neste processo metamórfico da borboleta. Passou pelo ciclo da incubação quando planejou todos os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa. Em seguida se nutriu de conhecimento em diversas fontes para que tivesse segurança e entendesse as metamorfoses do

casulo. Sua presença no campo de pesquisa aconteceu dentro do tempo necessário para entender e compreender as mudanças dos sujeitos no seu campo de atuação. Diante desta realidade, conheça o terceiro estágio do processo metamórfico.

#### **4.1 Casulo: O curso de administração da UECE como Locus investigativo**

Antes de mais nada é importante explicar a necessidade desta subseção, pois é importante conhecer o local onde os sujeitos da pesquisa fazem parte ou trabalham e a forma como a instituição contribui para a formação de seus professores. O propósito da descrição do locus investigativo é reunir informações e elementos que colaborem para alcançar o objetivo geral e conseqüentemente a resposta do problema da pesquisa. Conhecer a história da UECE e do curso de Administração também se faz necessário para entender a evolução, suas transformações e o contexto das mudanças conforme a situação econômica, social e política da sua época.

O primeiro passo para criação da Universidade Estadual do Ceará ocorreu por meio da publicação da Lei nº 9.753, de 18 de outubro de 1973, que autorizava o Poder Executivo do Estado a instituir a Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE) para produzir, disseminar conhecimento e formar profissionais visando o desenvolvimento sustentável. Quase dois anos mais tarde a Resolução nº 2, de 05 de março de 1975, do Conselho Diretor da FUNEDUCE e o Decreto Estadual do Ceará nº 11.233, de 10 de março de 1975, criam a UECE.

Na oportunidade, escolas de ensino superior da época como a Escola de Administração do Ceará (1960), a Faculdade de Veterinária do Ceará (1963), a Escola de Serviço Social de Fortaleza (1953), a Escola de Enfermagem São Vicente de Paula (1943), a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (1968), foram incorporadas pela Universidade e transformadas em seus primeiros cursos de graduação e que teve como primeiro Reitor o Professor Antônio Martins Filho (UECE, 2018).

A FUNEDUCE foi criada durante o Governo Estadual de César Cals e do Presidente da República Emílio Garrastazu Médice, período de forte repressão da ditadura militar no Brasil. Faltando 10 dias para encerrar seu mandato de Governador do Estado do Ceará, César Cals assina o Decreto nº 11.233 criando a UECE, já no exercício presidencial de Ernesto Beckmann Geisel, ambos militares. Nota-se que a UECE nasceu em um contexto onde os direitos humanos eram violados e as repressões eram violentas.

Já no governo estadual de José Adauto Bezerra de Menezes, mais precisamente em 1977, a UECE teve sua instalação concretizada no Município de Fortaleza e cinco áreas das

ciências foram criadas, a saber: Ciências da Saúde com enfermagem e nutrição; Ciências Tecnológicas com matemática, física, química, ciências puras, geografia e computação; Ciências Sociais, com administração, ciências contábeis, serviço social e pedagogia; Ciências Humanas com letras, filosofia, história, música, estudo piano e estudos sociais e Ciências Agrárias com medicina veterinária.

Com a necessidade de desenvolver conhecimento em todo o Estado do Ceará, a UECE expandiu seu *campus* para os interiores criando uma rede *multicampi* em Municípios como Crateús, Iguatu, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Mombaça, Quixadá e Tauá. Em Crateús, criou-se a Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) que oferta os cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Química e História. Em Iguatu, foi instalada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI) com os cursos de Letras, Ciências Biológicas, Física, Letras, Matemática e Pedagogia. Mombaça acomodou uma extensão da FECLI com os cursos de Artes Visuais e Computação. No Município de Itapipoca surgiu a Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) com os cursos de Ciências Biológicas, Química, Ciências Sociais e Pedagogia.

Em Limoeiro do Norte nasceu a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) com os cursos de Ciências, Física, Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Educação do Campo. Quixadá acolheu a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) com os cursos de História, Letras, Ciências, Ciências Biológicas, Pedagogia, Química e Física. Já em Tauá abrigou o Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região do Inhamuns (CECITEC) com os cursos de Ciências, Ciências Biológicas, Pedagogia e Química. Os cursos dos interiores têm como base central a formação de professores, sendo esta uma das características presente no perfil institucional da UECE.

A realidade de expansão na oferta de cursos não foi diferente no Município de Fortaleza, Capital do Estado do Ceará, tendo seu *campus*, atualmente, dividido em dois locais, a saber: Itaperi e Fátima. Esses locais acomodam o Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA) com os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social; o Centro de Ciências e Tecnologia (CCT) com os curso de Ciências da Computação, Física, Geografia, Matemática e Química; o Centro de Ciências da Saúde (CCS) com os cursos de Enfermagem, Ciências Biológicas, Medicina, Educação Física, Nutrição e Terapia Ocupacional; o Centro de Humanidades (CH) com os cursos de História, Letras, Ciências Sociais, Música, Filosofia e Psicologia; o Centro de Educação (CED) com os curso de Pedagogia e formação de professores

para o Ensino Fundamental 1º a 9º série, nas áreas específicas e a Faculdade de Veterinária (FAVET) com o curso de medicina veterinária.

A UECE tem como missão produzir e disseminar conhecimento e formar profissionais para promover qualidade de vida das pessoas, competência tecnológica e desenvolvimento sustentável. Sua visão é ser uma Universidade de projeção internacional pela excelência do ensino, da produção e disseminação científicas e da inovação tecnológica, tendo por base a contribuição efetiva ao desenvolvimento do Ceará (UECE, 2018).

No entanto o curso escolhido como *locus* de investigação foi o de Administração do Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), instalado no campus Itaperi da UECE. O Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, surge antes mesmo da criação da UECE, como Escola de Administração do Ceará (EAC), por meio de uma organização da sociedade civil denominada, Instituto Cearense de Administração, entidade fundada em 15 de junho de 1957 por um grupo de 23 (vinte e três) intelectuais, a saber: Raimundo Girão, Raul Barbosa, Mozart Soriano Aderaldo, Vicente Ferrer A. Lima, Aluísio Cavalcanti, Paulo Bonavides, Plácido Aderaldo Castelo, Liberato Moacir de Aguiar, Antônio Filgueiras Lima, Wilson Gonçalves, Rui de Castro e Silva, Francisco de Assis Arruda Furtado, Aloísio Fernandes Bonavides, Leopoldo César Fontenele, Hidelbrando Torres Espínola, Antônio A. Da Cruz Oliveira, Edval de Melo Távora, João Clímaco Bezerra, Raimundo I. Barroso de Oliveira, José Maria Moreira Campus, Antônio Paes de Andrade, Aloísio Girão Barroso e Odilon Aguiar Filho. A EAC foi inspirada na Escola de Administração do Estado de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, esta criada em 1954.

Todos os fundadores da EAC eram formados em Direito e obtiveram autorização de funcionamento pelo Parecer do Conselho Federal de Educação e Decreto nº 49.528, do Governo Federal, de 13 de dezembro de 1960. A EAC tinha como missão formar administradores com perfil para assumir direções de empresas visando melhorar o desempenho das atividades privadas e cargos na Administração Pública. A Lei Estadual nº 5.883, de 25 de maio de 1962, autoriza o funcionamento da EAC na Universidade Federal do Ceará (UFC), obedecendo a Lei de Diretrizes e Bases de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fernandes (2015) classifica este acontecimento como uma trama institucional onde a escola estadual foi anexada à uma instituição federal obedecendo a uma legislação federal.

Dois anos mais tarde, o Decreto Estadual nº 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 é publicada a Lei nº 7.704 que transforma a escola em autarquia gozando de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar. Com base no parecer nº 343/64 do Conselho

Federal de Educação é publicado o Decreto n° 55.473, de 7 de janeiro de 1965, pelo Ministério da Educação e Cultura reconhecendo o curso de Administração Pública. A regulamentação da profissão de administrador aconteceu no mesmo ano através da 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 passa 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 pela UECE como relatado no início desta subseção.

Conforme elucidado no Projeto Pedagógico do Curso, somente em 2005, o Centro de Estudos Sociais Aplicadas (CESA) concluiu seus blocos de salas de aula do curso de Administração no *campus* Itaperi, em decorrência da venda do prédio da Rua 25 de Março para o Instituto de Estudos Projetos e Pesquisa da UECE (IEPRO) e assim o novo endereço de funcionamento do curso permanece até os dias de hoje.

Uma vez elucidado o locus investigativo da pesquisa se faz necessário conhecer e entender os documentos institucionais do Curso de Administração e da Universidade que colaboram para a formação dos professores bacharéis que serão abordados na subseção 4.2 a seguir e são eles: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Administração e o Plano de Desenvolvimento Profissional (PDPD). Pesquisar estes documentos institucionais se faz necessário para a pesquisa, pois pretende-se buscar informações de modo a compreender como a UECE e o Curso de Administração contribuem para a formação do seu corpo docente. Os documentos foram nomeados de fios de seda que são os elementos que constituem o casulo e moldam as lagartas no processo de se constituir borboleta.

#### **4.2 Fios de seda do casulo: elementos que colaboram para o processo de metamorfose**

Como dito anteriormente o estágio da crisálida é onde mais ocorre processo de mudança e para que isso aconteça com segurança, as lagartas tecem fios de seda para protegê-las e oferecer a segurança necessária para a transformação. Neste caso o casulo em estudo ou o locus investigativo da pesquisa possui fios de seda que ajudam na metamorfose das borboletas, são elas: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Administração e o Plano de Desenvolvimento Profissional (PDPD). Acredita-se que esses documentos institucionais são diretrizes que motivam os docentes a desenvolver sua formação continuada e continua a se constituírem professores do ensino superior que neste trabalho, também, chamou-se de borboletas.

#### 4.2.1 Primeiro fio de seda: Projeto Pedagógico do Curso de Administração (PPC) da UECE e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

Para formar profissionais na educação superior é necessário iniciar por um ponto de partida que defina as competências, habilidades, atitudes e a direção para que sejam elaborados os currículos e os conteúdos a serem ministrados (ALMEIDA, 2012). Esse ponto de partida na educação superior ocorre por meio da Diretriz Curricular Nacional (DCN) que é aprovada através de uma Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) na Câmara de Educação Superior (CES), conforme apregoa o § 3º do art. 39 da LDB, “os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação” (LDB, 1996).

A nova DCN do Curso de Administração aguarda homologação conforme Parecer CNE/CES N° 438/2020 aprovado em 10 de julho de 2020. Essa nova DCN substituirá a anterior que foi aprovada através da Resolução n° 4, de 13 de julho de 2005. Ressalta-se que as considerações que serão realizadas sobre a DCN do curso de administração está fundamentada no parecer CNE/CES N° 438/2020 aprovado em 10 de julho de 2020 que aprovará a nova DCN e não na Resolução n° 4, de 13 de julho de 2005. O pesquisador teve essa preocupação com o intuito de acompanhar a norma mais atual.

A proposta de atualizar a DCN do curso de administração surgiu da necessidade de adaptar o ensino e o projeto pedagógico do curso às novas exigências do mundo contemporâneo o qual exige que o administrador seja melhor preparado para lidar com a tecnologia, redes sociais, contingencialidades, sustentabilidade e diversas culturas para que sejam *changemakers*, ou seja, agentes transformadores de uma economia em transição. Cada vez mais os administradores são desafiados a realizar uma gestão em transcendência para ir além dos limites em busca de um resultado eficaz, justo e sustentável (BALBINOT, 2018).

Dessa forma, os métodos de ensinos tradicionais, onde o professor é o detentor do conhecimento e explana conteúdos para um grupo de discentes que escutam passivamente, não atrai mais a atenção dos jovens. Esta forma de prática de ensino está fadada ao fracasso, pois os alunos querem aprender fazendo, interagindo, tendo *feedback* quase que instantaneamente. Eles têm perfil de que passam boa parte do tempo conectados virtualmente com pessoas, ferramentas e plataformas de aprendizagem, interagindo e absorvendo informações. Dessa forma, a DCN traz intrinsecamente a necessidade do docente se adaptar à nova realidade do mundo da gestão. O professor passa a ser desafiado a formar profissionais com perfil mais

arrojado e para isso precisa estar preparado para formar futuros profissionais de acordo com as necessidades pleiteadas pelo contexto social, econômico e político.

O Parecer CNE/CES N° 438/2020, aprovado em 10 de julho de 2020, traz o texto da nova DCN e em seu art. 2° já elucida que os Projetos Pedagógicos dos Cursos precisam trabalhar as competências, saber fazer, habilidades, saber fazer bem, e as atitudes, querer fazer. Este artigo deixa claro a flexibilidade que os docentes do curso podem ter para trabalhar um perfil de egresso correlacionando o objetivo do curso ao caráter local, regional, nacional ou global. Este aspecto é novo, pois a DCN da Resolução n° 4, de 13 de julho de 2005, traz um perfil de egresso generalizado onde os cursos de administração teriam que formar administradores para atuar em diversas situações. Com esta inovação o colegiado de professores e o NDE do curso podem formar administradores com perfil mais específico de mercado, ou seja, um curso de administração localizado no interior de um estado do nordeste do Brasil pode formar gestores com perfil empreendedor para trabalhar em pequenas empresas ou com economia solidária. E um outro curso de administração localizado na maior capital do país pode formar administradores para que sejam executivos de multinacionais.

No entanto o art. 3° da nova proposta de DCN aprovada no Parecer CNE/CES N° 438/2020 deixa claro que os egressos precisam adquirir pelo menos competências mínimas para concluir o curso e numa tentativa de sintetizar as competências trabalhadas, criou-se o quadro abaixo:

**Quadro 8 – Competências, Habilidades e Atitudes da nova proposta de DCN do curso de Administração** (Continua)

	<b>Competências</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Atitudes</b>
1	Pensamento estratégico e domínio das teorias da administração	Analisar cenários Deter visão sistêmica e globalizada. Atuar preventivamente. Reconhecer problemas Equacionar soluções Deter conhecimentos qualitativos e quantitativos e suas tecnologias.	Proatividade: sempre se antecipando aos acontecimentos, fazendo planos de como agir no futuro baseado em uma análise racional do presente, identificando e selecionando alternativas para diferentes cenários.
2	Comunicação assertiva	Comunicar-se adequadamente em diferentes contextos. Negociar, persuadir e compreender.	Comunicação: estabelecendo juízo de valor acerca do comportamento (verbal ou não verbal) manifestado pelo interlocutor (avaliação), orientando seu comportamento futuro, dando apoio, por meio de respostas capazes de criar relacionamentos concordantes entre emissores e os receptores. Interpretar e compreender o sentido que a comunicação detém, emitindo <i>feedbacks</i> .

(Continuação)

	<b>Competências</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Atitudes</b>
3	Relacionamento interpessoal	Motivar. Gerir conflitos. Deter controle emocional.	Resiliência: superar obstáculos e resistir à pressão de situações adversas sem entrar em desespero. Enfrentar e resolver problemas de relacionamento interpessoal sem se abater ou desanimar, transformando sofrimentos em aprendizado.
4	Liderança, Gerenciamento e tomada de decisão.	Saber persuadir sem dominar. Trabalhar a integração. Liderar pelo exemplo. Alocar recursos. Elaborar, implementar e gerenciar projetos. Assumir responsabilidade. Transferir conhecimento.	Disposição: estar sempre alerta, disposto e disponível para as mais diferentes tarefas, sem ninguém mandar, tentar o que não foi tentado antes, deter automotivação e personalidade positiva, percepção aguçada do que é justo, planos claramente definidos e disposição para assumir responsabilidades.
5	Criatividade	Modificar processos de trabalho. Empreender e inovar. Abrir-se á mudanças e ao aprendizado.	Curiosidade: disposição permanente para investigar, procurar entender e obter novas informações, encarando desafios/ problemas como oportunidade de exercitar a criatividade e a inovação, mente aberta, flexibilidade, otimismo e perseverança.
6	Senso Crítico	Discernir entre situações e pensamentos. Lidar com as diferenças.	Conscientização: pensamento ativo, transformador e questionador, em constante curiosidade intelectual, aberto às mudanças e à perspicácia de perceber além do dito explicitamente, descobrindo as ideias subentendidas e subjacentes, com distinção entre questões de fato, de valor e de questões conceituais, penetrando até o cerne de um debate, avaliando a coerência de posições e levantando questões que possam esclarecer a problemática.
7	Foco em resultado	Tomar decisões. Delegar e acompanhar. Apresentar resultados.	Estudabilidade e profissionalismo: determinação em aprender, estudar, pesquisar, procurar alternativas e soluções para problemas e desafios. Cumprir o trabalho de maneira correta e bem planejada. Entregar o que é combinado.
8	Ética	Agir corretamente. Conviver em sociedade. Pautar-se em princípios éticos.	Temperança e altruísmo: equilibrar-se, saber tomar decisões baseada em princípios éticos, colocar-se sob limites e assegurar domínio da vontade sobre instintos, medindo as consequências de seus atos. Inclinar e dedicar aos outros, abicando de interesses pessoais em benefício de interesses coletivos, conquistando admiração e respeito pelo testemunho.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 8 elucida as habilidades e atitudes para além das competências trabalhadas no art. 3º da nova proposta de DCN com o objetivo de deixar claro que para cada competência a ser desenvolvida o discente precisa adquirir a habilidade, saber fazer, que também pode ser trabalhada pelo docente em diversos locais ou formas de ensino e aprendizagem e a atitude, querer fazer, que parte da vontade do aluno de querer adquirir este comportamento. Esse conjunto de competências, habilidades e atitudes são mais conhecidos como CHA. Poder-se-ia acrescentar mais dois comportamentos a serem trabalhados no CHA, a saber: valores e espiritualidade. Desta forma sairia do CHA para CHAVE. Os valores são as

características e comportamentos que balizam as decisões de um profissional e a espiritualidade que revela a elevação, a transcendência onde o sentido e a fundamentação estão para além de si (BALBINOT, 2018). Desta forma fica contemplado o perfil do profissional de Administração.

Optou-se em elaborar o Quadro 8 com o objetivo de traçar o perfil do aluno que precisa ser formado no curso de administração e conseqüentemente elucidar para os docentes o perfil que ele precisa trabalhar para formar administradores. Desta forma facilita para o professor como ele deve traçar seu plano de aula ou o que fazer para se constituir docente apto a formar alunos em futuros administradores com o perfil indicado pela DCN.

Os arts. 4º, 5º e 6º da nova proposta de DCN aprovada no Parecer CNE/CES Nº 438/2020 tratam da organização do Curso de Administração e o que deve constar dos Projetos Pedagógicos para assegurar o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes. O art. 7º trata da gestão de aprendizagem do curso, indicando que não deve faltar no PPC os mecanismos de avaliação e intervenções que visem eliminar as lacunas de aprendizagem. Para aqueles discentes que não tiveram lacunas de aprendizagem e que alcançaram o objetivo previsto, a DCN deveria ter contemplado desafios para que os alunos fossem além e trabalhassem o comportamento da transcendência.

O art. 8º traz as avaliações elucidando os tipos de processos avaliativos que podem ser: monografias, artigos científicos, resenhas críticas, planos de negócios, exercícios, provas dissertativas, seminários, trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas. Os arts. 9º e 10º abordam os métodos de ensino e aprendizagem que devem ser pensados para desenvolver as competências, habilidades e atitudes. O art. 11º da nova proposta de DCN, aprovada no Parecer CNE/CES nº 438/2020, trabalha a interação com o mercado de trabalho, ponto não contemplado na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. A formação de um gestor deve interagir com as empresas para que as IES possam entregar profissionais que atendam suas necessidades, donde emerge a importância dessa interação. Uma outra inovação da nova proposta de DCN foi a preocupação com a formação do corpo docente dos cursos de Administração, conforme art. 12 transcrito:

Art. 12 O corpo docente do Curso de Graduação em Administração deve ser alinhado com o previsto no Projeto Pedagógico do Curso, respeitada a legislação em vigor.  
§ 1º O Curso de Graduação em Administração deve manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente, com vistas à valorização da atividade de ensino, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no Projeto Pedagógico, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino de aprendizagem ativa, pautadas em práticas interdisciplinares,

de modo a assumirem maior compromisso com o desenvolvimento das competências definidas no Projeto Pedagógico.

§ 2º A instituição deve definir indicadores de avaliação e valorização do trabalho docente nas atividades desenvolvidas no curso.

Anteriormente não havia sido contemplado a formação de professores do curso de Administração como nesta proposta, o que caracteriza a importância da formação, saberes docentes e práticas de ensino dos docentes bacharéis que não tiveram formação para serem professores o que conecta esta subseção ao objeto de investigação da tese. Salienta-se que o PPC do curso de administração da UECE traz um programa de formação permanente mais conhecido como Plano de Desenvolvimento Profissional (PDPD) que será explicado na próxima subseção. Um ponto que chama atenção é o caráter permanente do programa de formação, ou seja, preparar-se para ser professor é algo contínuo, pelo que o docente deve estar se adaptando aos cenários e que agora as IES precisarão fomentar a formação.

Um outro ponto que merece destaque é o domínio pedagógico constante do § 1º que elucida a preocupação de estratégias de ensino e aprendizagem ativa e que contemple atividades interdisciplinares. Esse domínio pedagógico compreende uma formação pedagógica de docentes universitários como um conjunto coeso, íntegro, marcado pelo compartilhamento de projetos de sociedade, educação, escola e profissão docente (MACHADO, 2019).

Outra observação é que as práticas devem ser para além da interdisciplinaridade, pois em um ambiente multidisciplinar que são as instituições de ensino superior, além das relações entre as disciplinas que é a interdisciplinaridade, deve-se contemplar a transdisciplinaridade que é ter o conhecimento para além da disciplina e correlaciona-lo com outras áreas do conhecimento (MACHADO, 2011). Os últimos artigos tratam das disposições finais e transitórias, indicando o prazo de três anos para que as IES atualizem seus PPC's a partir da data da publicação da nova DCN e revoga a Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005.

O Conselho Nacional de Educação ao estabelecer as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Administração destaca que o projeto pedagógico dos referidos cursos (PPC) deverá contemplar o perfil do egresso, com competências e habilidades claramente definidas, componentes curriculares, definindo o conjunto de atividades dentro de sala de aula (disciplinas) e fora (estágios, atividades complementares e de extensão), sistema de avaliação do processo de ensino aprendizagem e de autoavaliação do curso, projetos de iniciação científica e de extensão, integrados aos programas institucionais das IES, demais recursos pertinentes para formação pessoal, profissional e cidadã do administrador.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos da UECE são confeccionados pelos Colegiados de Curso e por eles inicialmente aprovados, sempre com a assessoria pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), tendo como referência as orientações estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação e a legislação educacional vigente, em seguida, são aprovados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), órgão consultivo e normativo do sistema de ensino estadual do Ceará.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UECE o PPC de cada curso deve contemplar: os objetivos do curso, o perfil do formando, detalhando, as competências e habilidades profissionais pertinentes, os princípios norteadores da formação profissional, a concepção da formação, as áreas de atuação profissional, a organização curricular, seus princípios, os eixos do currículo e a integralização, os planos de estágio obrigatório e não obrigatório, as atividades complementares, a avaliação do ensino e da aprendizagem, as linhas de projetos de pesquisa, o corpo docente, o ementário das disciplinas, o acervo bibliográfico específico ao curso e a infraestrutura. Estes tópicos estão em consonância com os requisitos previstos nas DCN's.

Neste sentido, o PPC do Curso de Administração da UECE, com última atualização realizada em março de 2010, contempla como objetivo geral formar profissionais qualificados para contribuir com o desenvolvimento sustentável, atuando como agentes de mudanças nas organizações, com elevado senso crítico e ético, responsabilidade social, capacidade analítica e de comunicação, com espírito empreendedor, aplicando conhecimento e tecnologias para o exercício das atividades da administração. Este PPC foi elaborado à luz da Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado.

Em março de 2020, o PPC completou dez anos de vigência e deverá passar por uma atualização após a publicação da nova DCN que já teve o parecer CNE/CES N° 438/2020 aprovado em 10 de julho de 2020. O último contato realizado no dia 01 de fevereiro de 2021 com a coordenação do curso de administração foi confirmado que o PPC está em fase de atualização conforme o último parecer do CNE e que permanece em vigência o projeto datado de 2010. A estrutura do PPC está organizada em quatro tópicos, a saber: o contexto do Curso de Administração da UECE, a Organização Didático Pedagógica, o Corpo Social e a Estrutura Física e Equipamentos do Curso.

O projeto contempla todas as exigências previstas na DCN, inclusive referindo o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais

(LIBRAS), a Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008, e a Resolução CNE n° 01, de 17 de junho de 2004, que tratam dos temas e conteúdos relacionados as questões étnico-raciais.

Apesar do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) ser do ano de 2010, já contemplava que o contexto da sala de aula se aproximasse do mundo prático e que os alunos pudessem aprender fazendo, requisito apontado no parecer CNE/CES N° 438/2020, aprovado em 10 de julho de 2020. Ainda correlacionado com o novo parecer, o Projeto Pedagógico do Curso também previa que os professores adotassem práticas pedagógicas que utilizassem métodos e técnicas de ensino apropriados ao desenvolvimento de competências e habilidades, bem como a preocupação sobre a formação docente, pois o projeto inclui um tópico sobre capacitação dos professores.

O PPC, por ser datado de 2010, traz no tópico capacitação do corpo docente a Resolução N° 707/CONSU de 22 de dezembro de 2009, que trata sobre o afastamento do docente para realização de pós-graduação e pós-doutorado. Esta resolução foi atualizada e revogada quando da aprovação e publicação da Resolução n° 1379/2017 do CONSU da UECE que aprova o plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD), segundo fio de seda que será analisado na subseção a seguir. Na atualização do Projeto Pedagógico do Curso que será publicado quando a nova Diretriz Curricular Nacional entrar em vigor deverá mencionar a nova proposta de capacitação do corpo docente.

#### 4.2.2 Segundo fio de seda: Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD) da UECE

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UECE (PDI) prevê em seus objetivos institucionais a valorização do corpo docente e técnico administrativo e uma das políticas organizacionais, que são orientações permanentes para ação e decisão dos gestores, é a promoção de melhoria contínua da formação do corpo docente. O Conselho Universitário (CONSU) da UECE, por deliberação unânime dos conselheiros presentes à sessão, publica a Resolução n° 1379, de 06 de dezembro de 2017, que aprova o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente da UECE (PDPD). Este plano nasce com o propósito de estimular a inovação, o sentido crítico, a criatividade, a oferta de formação pedagógica, além de diversificada, deve possibilitar respostas efetivas às demandas e problemáticas dos professores no decorrer de seu exercício profissional.

O plano elucida que a formação pedagógica dos professores é elemento crucial para a renovação das práticas formativas, assim como para o fortalecimento do processo de profissionalização dos docentes e tem como objetivo geral fortalecer a relação entre a melhoria

dos processos de ensino-aprendizagem dos discentes e a qualificação da prática docente e da produção científica da universidade. O planejamento do PDPD da UECE partiu de demandas institucionais e do material produzido pelas equipes de assessoramento pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) que identificaram aspectos que precisavam ser sanados, tais como:

a) Não prosseguimento da implantação do Projeto de Formação Docente, aprovado pelo CEPE, sistematizado e iniciado em gestões anteriores da PROGRAD; b) Insuficiência da fundamentação político-jurídica para disciplinar as ações de formação docente no âmbito da universidade; c) Centralização das atribuições de proposição, concepção e organização da formação docente na PROGRAD; d) Oferta de ações isoladas de formação, sem integração com outras ações institucionais de qualificação e de profissionalização docente; e) Carência de outras oportunidades e modalidades de formação inicial de professores, ficando esta restrita à disciplina Didática do Ensino Superior, aos Cursos de Especialização para a Docência Universitária e aos Mestrados e Doutorados financiados pelo poder público e também auto-financiados pelos professores interessados; f) Ausência de um mapeamento (banco de dados) das expertises dos professores de diferentes centros na área de formação docente para o ensino superior; g) Falta de recursos materiais para subsidiar as ações de formação pedagógica na UECE de maneira integrada e constante (RESOLUÇÃO n° 1379/2017).

Com esta realidade impactando à Docência da UECE, o plano adota dois eixos norteadores em sua estrutura, a saber: formação pedagógica e formação diversificada. O eixo de formação pedagógica tem o propósito de favorecer a compreensão por parte dos professores sobre as competências da docência do ensino superior necessárias às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária para estimular a inovação pedagógica, o pensamento crítico e criativo. O eixo de formação diversificada tem como foco questões específicas propostas pelos cursos. O PDPD é destinado aos professores da UECE independentemente do regime de contratação, podendo participar docentes recém-ingresso, efetivos, substitutos e visitantes.

As formações podem ser realizadas por meio de palestras, debates, encontros, simpósios, seminários, semanas pedagógicas, ações tutoriais, oficinas, cursos, minicursos, grupos de estudo, dentre outras formas. Um dos pontos que merece destaque no PDPD é que os docentes não são obrigados a participarem das atividades e não há uma exigência mínima obrigatória, deixando os docentes livres e desimpedidos. Isto pode acarretar um alto custo com baixa eficácia. No entanto, o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente prevê um programa de avaliação de desempenho para fins de desenvolvimento funcional dos docentes. Os fatores e aspectos considerados como capacitação profissional no Programa de Avaliação de Desempenho são:

1. Participação em simpósio, congresso, seminário e outros eventos na área pedagógica, na área de atuação do docente ou em áreas afins (1,0 por evento, máximo 4,0 pontos).
2. Participação em curso com mais de 40 horas na área pedagógica, na área de atuação do docente ou em áreas afins (4,0 pontos por curso).
3. Participação em curso de 21 a 40 horas na área pedagógica, na área de atuação do docente ou em áreas afins (3,0 pontos por curso).
4. Participação em curso de 11 a 20 horas na área pedagógica, na área de atuação do docente ou em áreas afins (2,0 pontos por curso).
5. Participação em curso de 6 a 10 horas na área pedagógica, na área de atuação do docente ou em áreas afins (1,0 ponto por curso).
6. Certificado de Aperfeiçoamento, com duração mínima de 120 horas, na área pedagógica, na área de atuação do docente ou em área relacionada com a metodologia do ensino superior, obtido no período avaliado (2,5 pontos).
7. Certificado de Especialização, com duração mínima de 360 horas, na área de atuação do docente ou em área relacionada com a metodologia do ensino superior, obtido no período avaliado (4,0 pontos) (RESOLUÇÃO n° 1379/2017).

Desta forma percebe-se a não obrigatoriedade nas formações proporcionadas pela UECE, mas há um incentivo que fica a critério do professor de participar ou não. De toda forma percebe-se a ação efetiva da Universidade Estadual do Ceará em proporcionar formação aos seus docentes, diferente do que foi revelado no trabalho de Camargo (2012) no estado da questão quando investigou e constatou que não existia ação concreta de formação na Universidade Estadual de Londrina juntos aos docentes.

Dentre as metas propostas no plano estão: garantir a 100% dos professores efetivos e substitutos da UECE ação de acolhimento e formação pedagógica inicial, um curso de formação a cada dois anos para os coordenadores de curso, um curso de formação para os professores supervisores de estágio, promover pelo menos um curso de formação continuada, extensão e/ou aperfeiçoamento por semestre, uma oficina pedagógica por ano para os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE'S), instituir a semana pedagógica dos cursos de graduação da UECE e realizar um encontro de socialização de práticas docentes.

Malgrado as informações é plausível afirmar que a iniciativa de aprovar um plano de desenvolvimento profissional nesta magnitude é louvável, pois comprova a preocupação da instituição em proporcionar formação contínua para seus docentes, iniciativa esta, pouco percebida em outras IES como foi retratado nos trabalhos pesquisados no tópico em que tratou-se do estado da questão. No entanto, a pesquisa de campo realizada junto aos professores pesquisados do Curso de Administração da UECE retratará a aplicabilidade do PDPD na prática.

Como a formação do professor bacharel em administração ocorre por meio dos programas *stricto sensu*, mais especificamente em cursos de mestrado e doutorado, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e relatado na subseção docência universitária, houve a preocupação de analisar a realidade destes cursos no Brasil conforme descrito no tópico a

seguir, para entender como a realidade interfere no percurso de formação dos professores bacharéis de administração e na constituição de seus saberes docentes e práticas de ensino.

#### **4.3 Fator que influencia no processo de metamorfose docente: a formação de professor nos cursos *stricto sensu* em administração no Brasil**

Antes de mais nada é de bom alvitre considerar que durante os estudos sobre os percursos de formação de professor, como eles constituem seus saberes docentes e práticas de ensino, verificando a realidade exposta pela LDB que os programas *stricto sensu* são responsáveis pela formação do professor do ensino superior, o autor e pesquisador da tese sentiu a necessidade de pesquisar, como os cursos de mestrado e doutorado em administração no Brasil contribuem para o processo de formação do professor. A realidade apresentada nesta pesquisa contribuiu para entender os relatos realizados pelos sujeitos pesquisados, quando afirmam que aprenderam a ser professor na prática. Ademais, os cursos de mestrado e doutorado em administração, dentro da perspectiva da metáfora da borboleta, podem ser considerados casulos, locais onde podem acontecer as metamorfoses nos professores.

Entende-se por formação de professores as aquisições de conhecimentos teóricos e práticos sobre o exercício da atividade docente; sobre o “fazer-se” docente, vivenciadas dentro e fora da sala de aula. Entendendo as possibilidades pedagógicas do ofício docente e os caminhos formativos que contribuem para ação docente. Além de constituir um repertório de saberes pedagógicos que estão imbricados em sua formação. Ou seja, é constituir um ofício feito com saberes (GAUTHIER, et al., 2013).

O estudo sobre a realidade dos cursos *stricto sensu* em Administração no Brasil partiu do seguinte questionamento: os cursos de *stricto sensu* em Administração no Brasil têm trabalhado com disciplinas específicas sobre a docência que podem contribuir para a formação dos professores bacharéis? A formação de professores se constitui em um contexto mais amplo do que os cursos específicos ou disciplinas realizadas no *stricto sensu*, mas há a compreensão que estas também se fazem fundamentais na constituição do professor. A ideia desta pesquisa surgiu quando o pesquisador refletiu que, o mestrado que realizou em administração não contribuiu para o aperfeiçoamento de saberes docentes para a prática do ensino, mas colaborou para sua formação enquanto pesquisador. Parte-se do pressuposto que as disciplinas específicas são disciplinas que têm como objetivo discutir, incisivamente, sobre “o ensinar”, abrindo um espaço de diálogo sobre a formação do professor, entendendo como possibilidades pedagógicas as discussões entre teoria e prática, ensinar e aprender.

Com isto, o objetivo desta análise é compreender como os cursos *stricto sensu* em Administração no Brasil apresentam as disciplinas que contribuem para a formação pedagógica dos professores bacharéis. Houve uma busca por disciplinas pedagógicas (disciplinas com a temática incisiva sobre “educação” e “ensino”), relativas à docência universitária em todos os programas de mestrado e doutorado acadêmicos no Brasil. Optou-se pelos programas acadêmicos, porque acredita-se que o foco é a docência e exclui-se os programas profissionais por possuírem uma essência mais mercadológica. Três professores pesquisados fizeram as seguintes afirmações. “Os mestrados e doutorados deveriam trazer mais disciplinas de didáticas”. (Borboleta *Colobura dirce*). “Não tenho dúvidas que o eixo de formação de professor deveria ser melhor desenvolvido nos cursos *stricto sensu*”. (Borboleta *Ascia monuste*). “Nossos mestrados, pelo menos na administração não é um ambiente muito favorável para a formação de professores”. (Borboleta *Hamadryas arete*).

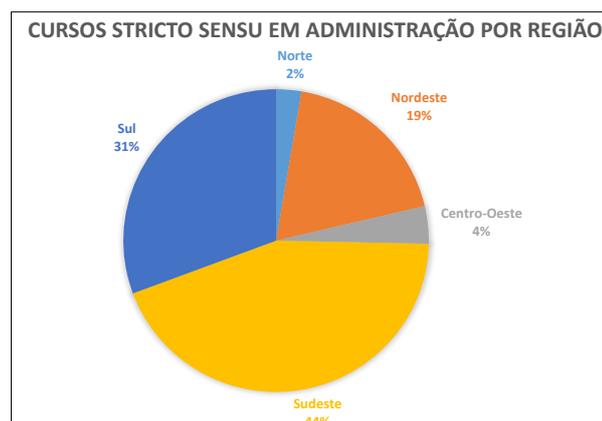
A seleção dos Programas de Pós-Graduação em Administração (PPGAs) e a identificação daqueles, com disciplinas sobre a docência, foi realizada entre os dias 9 e 17 de outubro de 2018 da seguinte forma: primeiro foi acessada a página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a saber: <http://www.capes.gov.br/>, depois houve a identificação da seção de cursos recomendados através do *link* <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>, constatou-se as áreas de avaliação por meio do *link*: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=IpC19tcuSCVdbQWNHKsjYjWE.sucupira-213>, houve a seleção da área “ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO” e delimitação da sub-área “ADMINISTRAÇÃO”. Todos os programas e cursos pesquisados são aprovados pela CAPES, com a nota mínima 3 (três).

As instituições, programas e cursos de mestrado e doutorado em Administração no Brasil foram listadas no MS Excel 365, como pode ser observado no Quadro 9. Logo após, houve a exclusão de todas as instituições que possuíam PPGs Profissionais. Delimitou-se o recorte por cursos de *stricto sensu* acadêmicos. A identificação das instituições com Programa de Pós-Graduação em Administração Acadêmico-PPGA's (Mestrado ou Doutorado) foi realizada individualmente pela página de cadastro na Plataforma Sucupira. Com a identificação dos PPGs Acadêmicos em Administração, investigaram-se as disciplinas da seguinte forma: acesso a página de cadastro do PPG na Plataforma Sucupira para obter a URL da Instituição de Ensino Superior - IES, navegou-se pelo *site* da IES, identificou-se a página do PPGA, investigou-se a página de estrutura curricular/disciplina/estrutura do curso, identificaram-se as

disciplinas pedagógicas pelo título com a docência e acessou-se a ementa para constatar se a disciplina possuía ou não relação com a docência.

O Quadro 9 revela que existem 75 (setenta e cinco) IES no Brasil que possuem 71 (setenta e um) cursos de mestrado e 50 (cinquenta) cursos de doutorado acadêmicos em Administração. Dos cinquenta programas de doutorado, 46 (quarenta e seis) também possuem mestrado. Somente 4 (quatro) instituições dispõem exclusivamente de doutorado. Dentre as 75 (setenta e cinco) instituições de ensino superior no Brasil que ofertam *stricto sensu* em Administração, duas estão na região Norte o que corresponde a 2% (dois por cento) do total, quatorze no Nordeste, representando 19% (dezenove por cento), três no centro-oeste, ou seja, 4% (quatro por cento) do total, trinta e três no Sudeste, que condiz a 44% (quarenta e quatro por cento) e vinte e três no Sul, que representa 31% (trinta e um por cento). Essas informações podem ser melhor visualizadas na Figura abaixo.

**Figura 5 – Cursos *Stricto Sensu* em Administração por região**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se na Figura anterior que a ordem de regiões em programas de mestrado e doutorado em Administração são Sudeste, Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte do Brasil. 75% (setenta e cinco por cento) dos cursos *stricto sensu* em Administração estão na região Sul e Sudeste. As regiões Norte e Centro-Oeste são as mais carentes, não chega a 10% (dez por cento) dos cursos. E o Nordeste é responsável por 19% (dezenove por cento) dos cursos.

**Quadro 9 – IES que trabalham disciplinas pedagógicas nos cursos stricto sensu no Brasil**

Q	Instituição de Ensino Superior	UF	ME	DO	ME/DO	MESTRADO				DOUTORADO			
						DOBT	DOBP	DOPT	DOPP	DOBT	DOBP	DOPT	DOPP
1	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS	MG	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
2	CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPO LIMPO PAULISTA	SP	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	CENTRO UNIVERSITARIO DA FEI	SP	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
4	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES	MG	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
5	ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING	SP	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
6	FACULDADE MERIDIONAL	RS	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
7	FUCAPE PESQUISA ENSINO E PARTICIPAÇÕES LIMITADA	MA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS	SP	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
9	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS	SP	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
10	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS	RJ	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
11	FUNDAÇÃO INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISAS EM CONTABILIDADE, ECONOMIA E FINANÇAS	ES	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
12	FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (ESCOLA DE GOVERNO)	MG	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	RS	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
14	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	MS	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0
15	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (FUFSE)	SE	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
16	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA)	RS	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
17	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	MG	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0
18	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	SP	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0
19	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PR	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
20	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	RJ	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
21	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUC/RS)	RS	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
22	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUC/RS)	RS	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	SC	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
24	UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA	PA	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0
25	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	DF	1	1	1	0	0	1	0	0	0	2	0
26	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	RS	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
27	UNIVERSIDADE DE FORTALEZA	CE	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
28	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0
29	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	1	1	1	1	1	0	0	1	2	0	0
30	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA "LUIZ DE QUEIROZ"	SP	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	SC	1	1	1	0	1	1	0	0	2	2	0
32	UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO	RJ	1	1	1	0	2	0	0	0	3	0	0
33	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	SC	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
34	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	SC	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
35	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	SC	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
36	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	RS	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1
37	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	SP	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0
38	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PR	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
39	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	PR	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
40	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	CE	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0
41	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	BA	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0
42	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	PB	1	1	1	0	2	0	1	0	2	1	1
43	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	PB	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
44	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	PB	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
45	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	GO	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
46	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	RO	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
47	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
48	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	MG	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
49	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MG	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1
50	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	PE	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0
51	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	SC	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
52	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	RS	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1
53	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	MG	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
54	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	MG	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
55	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	CE	1	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0
56	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	ES	1	1	1	0	0	2	0	0	2	0	0
57	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	PR	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1
58	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	RJ	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
59	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	RS	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
60	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	RN	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0
61	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
62	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	RJ	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
63	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	PE	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
64	UNIVERSIDADE FUMEC	MG	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
65	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	SP	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	SP	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
67	UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL	SP	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
68	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	SP	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
69	UNIVERSIDADE PAULISTA	SP	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
70	UNIVERSIDADE POSITIVO	PR	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
71	UNIVERSIDADE POTIGUAR	RN	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0
72	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	SP	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
73	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	SC	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
74	UNIVERSIDADE SALVADOR	BA	1	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0
75	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	PR	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total de disciplinas pedagógicas nos cursos de Mestrado e Doutorado			71	50	46	11	20	22	14	6	19	11	9
Total de Cursos Stricto Sensu que trabalham com disciplinas pedagógicas						11	16	20	14	6	12	9	9

DOBT: Disciplina Pedagógica Obrigatória Teórica. DOBP: Disciplina Pedagógica Obrigatória Prática. DOPT: Disciplina Pedagógica Optativa Teórica. DOPP: Disciplina Pedagógica Optativa Prática.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisar o Quadro 9, observa-se que dos 71 (setenta e um) cursos de mestrado no Brasil, 11 (onze) cursos possuem disciplinas teóricas obrigatórias que trabalham a formação do professor para a docência do ensino superior, o que corresponde a 15,49% (quinze vírgula

quarenta e nove por cento) do total, 16 (dezesseis) cursos possuem disciplinas práticas obrigatórias que trabalham a formação do professor para a docência do ensino superior, ou seja, 22,54% (vinte e dois vírgula cinquenta e quatro por cento) dos cursos, 20 (vinte) têm disciplinas pedagógicas teóricas optativas, o que representa 28,17% (vinte e oito vírgula dezessete por cento), e 14 (quatorze) cursos ou 19,72% (dezenove vírgula setenta e dois por cento) preveem disciplinas pedagógicas práticas optativas nas matrizes curriculares que trabalham a formação do bacharel na docência universitária. Nota-se que nas disciplinas obrigatórias há mais prática do que teóricas. Já nas disciplinas optativas há mais teóricas do que práticas.

As disciplinas pedagógicas trabalhadas nos mestrados são: metodologia do ensino superior, didática, ensino e aprendizagem em Administração, formação para o ensino em Administração, ensino superior em Administração, pesquisa e didática no ensino em Administração, didática no ensino superior, ensino em Administração, metodologia e didática no ensino superior, estágio docente, estágio de docência I, estágio de docência II, monitoria didática I, estágio docente em Administração, prática de ensino em gestão pública e cooperação internacional, laboratório de ensino, docência do ensino superior em Administração, teoria e prática docente em Administração, tecnologias aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem, formação docente em Administração, capacitação em pesquisa e ensino superior, casos para o ensino em Administração, tecnologia ativa de ensino e sociedade, tecnologia e Educação a Distância (EaD).

Dos 11 (onze) cursos de mestrado que possuem disciplinas pedagógicas teóricas obrigatórias, 4 (quatro) também possuem disciplinas pedagógicas práticas obrigatórias. Dos quatro cursos que ofertam ambas disciplinas pedagógicas obrigatórias não ofertam disciplinas optativas. Dos 16 (dezesseis) cursos de mestrado que ofertam disciplinas pedagógicas práticas obrigatórias, 4 (quatro) cursos ofertam duas disciplinas pedagógicas práticas obrigatórias, um curso oferta uma disciplina pedagógica teórica optativa e dois cursos ofertam uma disciplina pedagógica prática optativa. 20 (vinte) cursos ofertam disciplina pedagógica teórica optativa. Desses cursos, dois preveem até duas disciplinas, cinco cursos oferecem também disciplina pedagógica prática optativa. É importante ressaltar que nenhum curso oferta os quatro tipos de disciplinas na matriz curricular, que são Disciplina Pedagógica Teórica Obrigatória, Disciplina Pedagógica Prática Obrigatória, Disciplina Pedagógica Teórica Optativa e Disciplina Pedagógica Prática Optativa.

Os dados revelam que, os cursos de mestrado em Administração do Brasil precisam explorar mais a formação do professor para a docência no ensino superior nos cursos de administração, ou seja, os professores com bacharelado em Administração, que não tiveram

formação docente, precisam de uma formação pedagógica docente mais contundente nos mestrados para que possam desenvolver um melhor processo de ensino e aprendizagem nas faculdades, universidades e centros universitários. Conforme Nóvoa (1995, p. 27):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas

Assim, percebe-se a necessidade da formação para estes profissionais bacharéis que vão adentrar no contexto da docência universitária. Entendendo a formação não apenas com a obrigatoriedade de disciplinas, mas sim partindo das hipóteses que estas disciplinas contribuem para a formação do bacharel e entendendo também que a formação está para além cursos ou disciplinas, está no seu “fazer-se docente” e no seu “constituir-se”, porém percebe-se a relevância formativa através das disciplinas pedagógicas na contribuição da formação do professor bacharel.

Do total dos cursos que ofertam disciplinas pedagógicas, sejam elas teóricas obrigatórias, práticas obrigatórias, teóricas optativas e práticas optativas, pelo menos 50% (cinquenta por cento) são do Sul e Sudeste, ou seja, os programas de mestrado em Administração dessas regiões contemplam mais disciplinas pedagógicas, que contribuem para a formação de professores na docência universitária, do que o restante do país. No Ceará existem três cursos de mestrado em Administração e a Universidade Estadual do Ceará (UECE) é a única que oferta uma disciplina pedagógica optativa teórica com o título ensino e pesquisa em administração.

Dos cursos da região Norte, nenhum contempla disciplina teórica obrigatória ou prática obrigatória. Somente uma instituição oferta uma disciplina teórica optativa, ou seja, o aluno só escolhe a disciplina se tiver interesse. Malgrado as informações, percebe-se que os programas de mestrado em Administração da região Norte podem aprimorar o processo de formação de professores para aqueles que desejam seguir a docência do ensino superior.

Ao analisar os cursos de doutorado, percebe-se que o número de cursos é menor e a quantidade de programas que trabalham com disciplinas pedagógicas também é inferior. Constata-se que dos 50 (cinquenta) cursos de doutorado no Brasil, 6 (seis) cursos possuem disciplinas pedagógicas teóricas obrigatórias, o que corresponde a 12% (doze por cento) do total, 12 (doze) cursos possuem disciplinas pedagógicas práticas obrigatórias, ou seja, 24% (vinte e quatro por cento) dos cursos, 9 (nove) cursos têm disciplinas pedagógicas teóricas

optativas, o que representa 18% (dezoito por cento) e 9 (nove) cursos ou 18% (dezoito por cento) preveem disciplinas pedagógicas optativas práticas nas matrizes curriculares. Nota-se que, nos cursos de doutorado também há mais disciplinas pedagógicas práticas obrigatórias do que teóricas. Já nas disciplinas optativas há a mesma quantidade de disciplinas teóricas e práticas.

As disciplinas pedagógicas trabalhadas nos doutorados são: didática, didáticas e estratégias de ensino e aprendizagem, didática no ensino superior, ensino e aprendizagem em administração, metodologia de ensino, metodologia do ensino superior, estágio em docência, monitoria de regência de disciplina, monitoria de didática I, monitoria de didática II, estágio em docência na graduação, estágio em docência na pós-graduação, estágio de docência I e estágio de docência II, monitoria em docência I e monitoria em docência II.

Dos 6 (seis) cursos de doutorado que possuem disciplinas pedagógicas teóricas obrigatórias, 4 (quatro) também possuem disciplinas pedagógicas práticas obrigatórias. Dos quatro cursos que ofertam ambas disciplinas pedagógicas obrigatórias não ofertam disciplinas optativas. Dos 12 (doze) cursos de doutorado que ofertam disciplinas pedagógicas práticas obrigatórias, 5 (cinco) cursos ofertam duas disciplinas pedagógicas práticas obrigatórias e um curso chega a oferecer três disciplinas pedagógicas práticas obrigatórias, dois cursos ofertam até duas disciplinas pedagógicas teóricas optativas e um curso oferta uma disciplina pedagógica prática optativa. 9 (nove) cursos ofertam disciplina pedagógica teórica optativa. Desses cursos, dois preveem até duas disciplinas, dois cursos oferecem também disciplina pedagógica prática optativa. No doutorado também não existe cursos que oferta os quatro tipos de disciplinas na matriz curricular. Os dados revelam que os cursos de doutorado em Administração do Brasil precisam priorizar mais a formação do professor bacharel no ensino.

Do total dos cursos que ofertam disciplinas pedagógicas sejam elas teóricas obrigatórias, práticas obrigatórias e práticas optativas, pelo menos 50% são do sul e sudeste, ou seja, os programas de doutorado em administração dessas regiões contemplam mais disciplinas pedagógicas, que contribuem para a formação de professores bacharéis na docência universitária, do que o restante do país.

No Ceará existem três cursos de doutorado em administração, sendo que a Universidade Estadual do Ceará (UECE) oferta uma disciplina pedagógica teórica optativa com o título, Ensino e Pesquisa em Administração, e a Universidade Federal do Ceará (UFC) oferece duas disciplinas práticas obrigatórias, a saber: estágio docente I e estágio docente II. Vale ressaltar que a UFC não oferta disciplinas pedagógicas no mestrado, mas no doutorado o discente precisa cursar duas obrigatórias. Na região norte a única instituição que tem curso de

doutorado em administração oferta somente uma disciplina teórica optativa relacionada à docência universitária, o que caracteriza uma fragilidade na formação de administradores bacharéis na docência universitária.

Dessa forma, há necessidade de formar profissionais que irão trabalhar na docência universitária com aportes teóricos e práticos necessários para o ato de ensinar, constituindo a formação, saberes docentes e práticas de ensino dos professores. A análise das matrizes curriculares dos cursos de mestrado e doutorado em administração, dos programas e cursos *stricto sensu* no Brasil, demonstrou que os cursos de mestrado e doutorado em Administração sinalizam a inserção da formação pedagógica através de disciplinas nos cursos, porém acredita-se que esta aproximação precisa ser feita de maneira transversal (“com e para além” das disciplinas pedagógicas), oportunizando constituir em formação à docência dos professores da Educação Superior. Oportunizando o diálogo entre ensino e pesquisa, além de demais componentes do magistério superior. O estudo revelou ainda que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em administração no Brasil, ou casulos, precisam atentar-se para a formação de professores que desejam lecionar ao invés de pesquisar. A reestruturação da matriz dos cursos e o diálogo entre os membros do colegiado poderiam ser um começo.

Os profissionais administradores que adentram nos cursos *stricto sensu* e que escolhem ser professores na Educação Superior, precisam constituir em formação conhecimentos e saberes norteadores do trabalho docente. Tardif e Lessard (2014) elucidam que o planejamento, as estratégias de ensino e avaliação são elementos constituintes do trabalho docente. A profissão professor possui particularidades específicas que necessitam de saberes docentes, práticas de ensino e formação adequada, e os profissionais bacharéis que não tiveram uma formação para a docência do ensino superior, podem ter dificuldades em ministrar disciplinas.

O constituir-se docente é uma caminhada para além de disciplinas isoladas e de estágio docente de mestrado e doutorado. Fazer-se docente é uma atividade contínua, diária, que a cada experiência, momento, turma por semestre e troca com o outro, o professor se constrói, desconstrói e se ressignifica.

Após analisar o casulo e as sedas que as constitui, ou seja, ao explorar o locus de investigação da pesquisa, o plano de desenvolvimento profissional e o projeto pedagógico do curso de administração, além de entender a realidade dos cursos *stricto sensu* que são responsáveis pela formação dos professores bacharéis em administração no Brasil, cabe agora partir para o próximo estágio da metamorfose, a fase adulta, que discorrerá sobre os percursos formativos, a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do curso de administração da UECE, assunto da próxima seção.

## 5 PROCESSO METAMÓRFICO E O CICLO DA BORBOLETA ADULTA: PERCURSOS DE FORMAÇÃO, CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES E PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES BACHARÉIS

Enquanto alguns  
pensam em estratégias  
de sedução para as borboletas,  
penso que seria  
para mim mais interessante  
me tornar uma delas.

(PALLADINO, 2021).

Antes de iniciar esta seção, é importante fazer alusão à estrutura da tese que foi alicerçada no ciclo de metamorfose da borboleta, pois, a medida em que se estudava a transformação do professor por meio dos seus percursos formativos, constituição de saberes docentes e práticas de ensino, o autor se lapidava em processo, como uma espécie de analisar a transformação do outro se transformando. Não foi a toa a escolha do verso acima de Milena Palladino (2021), pois o pesquisador acredita ser uma borboleta em constante metamorfose. O ciclo da borboleta retrata metaforicamente a transformação de se constituir professor, mas ao final, cada mariposa tem sua particularidade, sua essência, suas cores. As borboletas podem passar pelos mesmos ciclos como incubação, larva, crisálida e fase adulta, mas todas se diferenciam entre si. Inclusive podem ser da mesma espécie, mas são distintas na formação e pigmentação das cores, tamanho das asas, tempo de voo ou tempo de vida. Na constituição docente a realidade é similar partindo do princípio de que os professores passaram por ciclos como formação básica, graduação, especialização, mestrado, doutorado e cursos de formação continuada e contínua, mas ao final todos são diferentes entre si. Podem ter realizado os mesmos cursos, mas suas essências e atuações no mundo são diferentes e cada um tem seu voo próprio.

As fases de metamorfose da borboleta contribuíram também para a constituição e estruturação da tese. É importante ressaltar que no ciclo da incubação, na primeira fase foi elucidado os elementos indispensáveis para a confecção da tese como problema, pressuposto, objeto de investigação, objetivos e justificativa. Na segunda fase, ciclo da larva, onde o autor se alimentou intensamente de nutrientes para continuar seu processo de transformação para as próximas fases, procurou alicerçar a fundamentação teórica sobre formação, saberes docentes e práticas de ensino. Na terceira fase, formação da crisálida, estágio de transformação que ocorre no casulo, procurou-se analisar o *locus* de investigação, o curso de Administração da UECE. Nesta quarta e última fase, da borboleta adulta, atentou-se para alcançar o terceiro

objetivo específico que é caracterizar o percurso de formação e o processo de constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do curso de graduação em administração da UECE. Esta fase analisará as borboletas, sujeitos da pesquisa, na sua fase adulta e como se constituíram professores da docência do ensino superior.

Para isso, estruturou-se esta seção em duas subseções. A primeira apresentará os sujeitos da pesquisa como borboletas, seus perfis, ano de ingresso na UECE, formação inicial, última titulação e experiência na educação superior. A segunda subseção discorrerá sobre a constituição docente dos professores pesquisados e optou-se em subdividi-la em dois momentos para tratar as categorias de análise. Inicialmente decidiu-se pela formação de modo a caracterizar os percursos formativos dos sujeitos pesquisados, esclarecendo os caminhos que percorreram para se constituírem docentes e depois escolheu-se os saberes docentes e práticas de ensino de modo a revelar como essas categorias foram concebidas. Os percursos de formação e o processo de constituição dos saberes docentes, e práticas de ensino dos professores do Curso de Administração da UECE foram trabalhados individualmente, mas tecendo tramas entre eles.

Desta forma, a presente seção está correlacionada com o problema da pesquisa na tentativa de responder ao questionamento de como foram constituídos os percursos de formação, saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do curso de Administração da UECE, com o objetivo geral de compreender esses percursos e verificar o pressuposto de que mesmo o docente bacharel do curso de Administração da UECE não tendo formação específica para ser professor, constitui sua própria formação, saberes docentes e práticas de ensino.

É imprescindível destacar que cada docente pesquisado, transformou-se em uma borboleta passando por ciclos durante seus percursos formativos e que hoje são borboletas que voam com plena autonomia e liberdade, formando bacharéis em administração.

### **5.1 Borboletas como sujeitos da pesquisa: os professores entrevistados**

Como abordado na segunda seção, a amostra da pesquisa foi composta por 13 (treze) professores bacharéis do curso de Administração da UECE. Os entrevistados são sujeitos da pesquisa que responderam voluntariamente ao convite para participar da investigação. Ressalta-se ainda que, os treze foram os sujeitos que o pesquisador teve acesso. Todos foram contatados previamente por meio telefônico ou *whatsapp* para participar da pesquisa e na

ocasião as entrevistas foram gravadas em áudio. Para atender ao caráter sigiloso, os professores serão nomeados por espécies de borboleta como pode ser observado no Quadro 10 abaixo.

**Quadro 10 – Caracterização dos professores entrevistados**

Professor	Ano de Ingresso na UECE	Formação Inicial (Graduação)	Última Titulação	Experiência na educação superior
1 – <i>Agrias claudia</i>	2003	Administração	Doutorado em Administração	26 anos
2 – <i>Ascia monuste</i>	2001	Engenharia civil	Doutorado em Engenharia de Produção	20 anos
3 - <i>Catonephele numilia penthia</i>	2013	Administração	Doutorado em Administração	20 anos
4 - <i>Colobura dirce</i>	2016	Administração	Doutorado em Administração	20 anos
5 - <i>Smyrna blomfildia</i>	1997	Ciências contábeis	Doutorado em Administração	23 anos
6 - <i>Danaus plexippus erippus</i>	1976	Economia	Especialista em Economia	44 anos
7 - <i>Dannaus gillipus</i>	1998	Administração	Doutorado em Administração	23 anos
		Música		
8 - <i>Dynastor napoleon</i>	2000	Administração	Doutorado em Planificación territorial y desarrollo regional	32 anos
9 - <i>Eueides isabella dianasa</i>	2013	Administração	Doutorado em Administração	17 anos
10 - <i>Hamadryas arete</i>	2010	Agronomia	Doutorado em Economia	27 anos
11 - <i>Hamadryas amphinome</i>	2004	Administração	Doutorado em Ciência da Informação	20 anos
12 - <i>Hamadryas februa</i>	2003	Economia	Doutorado em Economia	40 anos
13 - <i>Hamadryas feronia</i>	1982	Administração	Mestrado em Administração	22 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

A amostra é composta por treze professores bacharéis. Desses somente um docente possui licenciatura em música. Todos são efetivos e concursados da UECE com mais de 15 (quinze) anos de experiência na educação superior. Do total, 8 (oito) ou 61,54% (sessenta e um vírgula cinquenta e quatro por cento) são graduados em Administração. Cinco ou 38,46% (trinta e oito vírgula quarenta e seis por cento) são graduados em outra área do conhecimento, mas lecionam no curso de Administração da UECE. Desses 5 (cinco) professores, 2 (dois) são graduados em economia, 1 (um) graduado em engenharia civil, 1 (um) graduado em ciências contábeis e 1 (um) graduado em agronomia.

Quanto à titulação, dos 13 (treze) docentes pesquisados, 11 (onze) ou 84,62% (oitenta e quatro vírgula sessenta e dois por cento) são doutores, 1 (um) ou 7,69% (sete vírgula sessenta e nove por cento) tem mestrado e 1 (um) ou 7,69% (sete vírgula sessenta e nove por cento) é especialista. Desta forma todos os catedráticos pesquisados atendem a titulação mínima prevista na LDB para lecionar no ensino superior.

Ao analisar a coluna, experiência na educação superior do Quadro 10, os dados começam a revelar que os professores bacharéis que participaram da pesquisa que não tiveram formação específica para a docência, tiveram sua constituição docente na prática, fizeram-se docente no dia a dia da sala de aula o que corrobora com os trabalhos de Rolindo (2018), Torres (2006), Araújo (2005), Rocha e Aguiar (2012), analisados no estado da questão, que concluem que a formação docente se dá pela prática. Conforme Machado (2019, p.79) “formaram-se para o magistério em processo, durante suas experiências de trabalho”. Os professores bacharéis que não tiveram formação formal para serem docentes, se constituíram no fazer docente e para isso adquiriram na prática saberes que os auxiliam na profissão professor. O exercício de constituir saberes na prática é mais conhecido como epistemologia da prática. Tardif (2014) conceitua epistemologia da prática como um conjunto de saberes utilizados pelos docentes para executar suas atividades no cotidiano e no seu espaço de trabalho. Já Therrien e Carvalho (2009) indica que a epistemologia da prática é a relação de saberes que envolve conhecimento, competências, habilidades e atitudes. No entanto, é por meio das descrições dos percursos formativos dos professores pesquisados, que será analisado a constituição docente dos bacharéis, seus saberes docentes e práticas de ensino.

## **5.2 A metamorfose das borboletas adultas: constituição docente dos professores do curso de administração da UECE**

Durante as descrições, perceber-se-á que os caminhos trilhados pelos professores pesquisados, foram marcados pela experiência do dia a dia com os alunos e instituições por onde passaram. O objetivo desta subseção é discutir as falas dos professores entrevistados do curso de Administração da UECE sobre o fazer-se docente alicerçado em três categorias, a saber: percursos formativos ou formação, constituição de saberes docentes ou simplesmente saberes e práticas de ensino. Com isso, as descrições das entrevistas com os docentes deixam transparecer, as compreensões que os professores pesquisados têm sobre esses elementos e como utilizam nas suas rotinas do magistério.

Esse movimento será construído com o suporte teórico dos principais autores que tratam das categorias analisadas e que corroboram que o exercício da docência é constituído a partir da epistemologia da prática. As categorias podem ser melhor avaliadas no Quadro 11.

**Quadro 11 - Categorias de Análise**

<b>Categorias</b>	<b>Objeto de análise</b>	<b>Autores</b>
Formação	Formação inicial, continuada e contínua	Garcia (1995); Nóvoa (1995); Imbernón (2010); Almeida e Pimenta (2011); Almeida (2012); Pimenta e Anastasiou (2014)
Saberes	Saberes Disciplinares, curriculares, experienciais, ciências da educação, tradição pedagógica e ação pedagógica.	Gauthier (2013); Tardif (2014)
Práticas de ensino	Planejamento da disciplina, gestão da sala de aula, metodologias e estratégias de ensino, avaliação e dificuldades e desafios no ato de ensinar.	Charlot (2000); Franco (2011)

Fonte: Adaptado de Machado (2019).

As descrições retratam trajetórias de vidas próprias e exclusivas que se entrelaçam com o magistério e com isso, as análises realizadas em cada entrevista tiveram a preocupação de seguir uma linha coerente, explicativa e hermenêutica, para extrair como os professores bacharéis que não têm formação específica para a docência se tornaram professores do ensino superior. Os caminhos de formação percorridos pelos docentes bacharéis, fizeram com que eles constituíssem seus saberes e práticas de ensino empiricamente, no aprender fazendo, orientação defendida por Paulo Freire (2011), e dessa forma constituíam a racionalidade pedagógica sem uma orientação que atestasse a forma correta de exercer a profissão professor do ensino superior. Mas o que é racionalidade pedagógica? Segundo Machado (2019) é a maneira como o professor pensa, apreende o conhecimento e o utiliza no cotidiano do trabalho. Desta forma analisar-se-á os percursos de formação dos docentes bacharéis em administração e como adquiriam o conhecimento para o exercício da docência do ensino superior e como aplicam na prática.

### 5.2.1 Os percursos formativos

A mudança que os professores sofrem em seus processos formativos não é simples, pelo contrário é complexa e Imbernón (2010) defende a complexidade, porque não é algo que se aprende facilmente, pois é necessário tempo, base sólida e um período experiencial. Constituir-se professor, além de complexo é um caminho longo e Nóvoa (1995) analisa a constituição de ser professor a partir da sua história de vida profissional. Com esse mesmo

entendimento, Ribeiro (2020, p. 123) assevera que “os caminhos formativos que conduzem a constituição de uma identidade docente estão articulados às histórias de vida, ao entendimento de mundo, à reflexão sobre si, à ação docente e à capacidade de relação com os outros durante a trajetória profissional”. E é com esse entendimento que será analisado os percursos formativos dos professores bacharéis em administração da UECE.

A borboleta *Agrias claudia*<sup>1</sup>, teve sua formação inicial com início em 1988 no curso de graduação em administração, o qual foi concluído em 1993 pela UECE. Em 1996 concluiu sua especialização em contabilidade gerencial pública e privada pela UVA, e o mestrado concluído em 2001 pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). O doutorado foi concluído em 2015 pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Ambas formações em *stricto sensu* foram concluídas em administração. Leciona no curso de graduação em Administração desde 1994, mas ingressou como professora efetiva da UECE em 2003. Sua trajetória docente tem 26 anos. Ela iniciou no magistério por meio de um concurso realizado pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), sem experiência no ensino e com o título de graduada, mas a IES preparou um curso de formação em didática do ensino superior realizado em oito dias:

Quando eu comecei, eu fui professora fundadora do curso de Administração da UVA, e a UVA na época tinha feito um concurso para muitos professores, porque ela tava iniciando vários cursos naquele período. E aí, eu não tinha experiência nenhuma com Ensino, em qualquer área, né?, na universidade ou no Ensino Médio, né? E eu cheguei muito nova, eu não tinha nem especialização, não tinha feito nem especialização quando eu fui trabalhar na UVA e a UVA preparou pra gente um curso de formação de [...]. E não era nem [...], o nome não era nem de formação docente não, era Didática no Ensino Superior, eu acho que foi um curso de 8 dias, foi muito interessante, eu gostei muito, eu já me identifiquei muito com as coisas que estavam sendo colocadas lá [...]. *Agrias claudia*.

A professora que não teve formação para lecionar, conseguiu uma oportunidade para ingressar no ensino superior e na mesma ocasião teve contato, pela primeira vez, com uma formação em didática do ensino superior e de prontidão gostou e se identificou com o conteúdo. O que chamou a atenção foi o tempo de realização do curso, apenas oito dias, o que caracteriza a maneira apressada de realizar uma formação por parte das IES e sabe-se que desenvolver pessoas não é algo que acontece instantaneamente, há uma necessidade de tempo e essa primordialidade temporal reforça a importância da formação contínua. A borboleta *Agrias claudia* revelou que mesmo sem formação específica para ser docente se lançou no magistério

---

<sup>1</sup> Sujeito da pesquisa. A entrevista foi realizada no dia 17 de janeiro de 2020 às 10h04min no Campus Itaperi da UECE.

do ensino superior. Mesmo sob essa condição, neste momento, ela tinha certeza que queria lecionar, pois em uma experiência anterior como estagiária do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), a borboleta *Agrias claudia* percebeu que queria ser docente, graças à um treinamento que realizou para alunos do ensino médio:

...E aí, a gente foi treinado pra dar esse treinamento. E aí, por que que eu estou falando disso? Porque no dia que a primeira turma que eu ministrei desse curso caiu, assim, a ficha. Eu tava ali na sala, aí surgiu: “eu quero é ser professora!”. Porque eu também percebia que eu tinha facilidade e eu gostava de tá ali junto com aqueles meninos no Ensino Médio. *Agrias claudia*.

Antes disso a *Agrias claudia* não pensava em ser docente. Após o curso de formação pela UVA, a *Agrias claudia* permaneceu lecionando nesta instituição, concomitantemente com os treinamentos realizados pelo SEBRAE, até ingressar na UECE como docente efetiva em 2003. Não lembra em ter participado de formação específica sobre docência no ensino superior quando ingressou na UECE, mas sofreu influência de seus pares quando elaborou o projeto pedagógico do curso de Administração à distância. A fala da borboleta *Agrias claudia* elucida que sua “formação na docência do ensino superior aconteceu espontaneamente, em função do papel que eu tava desenvolvendo dentro da universidade” (Borboleta *Agrias claudia*). Ela não tem dúvidas que é necessário que novos docentes tenham uma formação pedagógica, “Entrando aqui, eles não têm só que conhecer a universidade, ter esse momento de formação, de introdução à universidade, como eles também têm que ter um curso de formação, né? Eles precisam nem que seja de um curso de 20h, né?” (Borboleta *Agrias claudia*). Esse pensamento corrobora com os ensinamentos de Veiga (2014) ao indicar que para o professor universitário ter formação para a docência necessita de uma política institucional. Pimenta e Anastasiou (2002) comungam da mesma opinião ao afirmarem que as políticas institucionais são imprescindíveis para formação docente. O entendimento da *Agrias claudia* comunga ainda com os resultados do trabalho de Assunção (2015), analisados no estado da questão quando conclui que, a formação do professor configura-se como um processo importante para o exercício da atividade docente.

A borboleta *Ascia monuste*<sup>2</sup> é bacharel em engenharia civil, formada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em 1992. Finalizou o mestrado e o doutorado, ambos em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 1995 e 2000, respectivamente. Ela nunca pensou em ser docente do ensino superior, embora durante sua

---

<sup>2</sup> Sujeito da pesquisa. A entrevista foi realizada no dia 31 de janeiro de 2020 às 08h20min no Campus Itaperi da UECE.

trajetória na graduação tivesse sido acionada por diversas vezes pelos colegas de turma para tirar dúvidas ou ajudá-los nos estudos, ser professora nunca tinha sido sua opção, pois “não é algo que a gente vislumbra como atividade bem remunerada no país” (Borboleta *Ascia monuste*).

Optou em fazer um mestrado para se aproximar de concorrentes que julgava serem superiores a ela, mas “mesmo entrando no mestrado eu ainda não tinha muito claro que aquilo ali me levaria para uma carreira acadêmica, ou seja, que de fato levaria à docência” (Borboleta *Ascia monuste*). Logo após concluir o mestrado a professora ingressou no doutorado sem querer ser professora e porque achava que realizar um doutorado era uma continuação natural de uma pessoa que gostava de estudar:

Quando eu resolvi o doutorado, também resolvi por ele ser uma continuação da carreira do mestrado, não de uma carreira acadêmica, né, na ocasião eu poderia ter parado, porque eu fui chamada para uma empresa do estado do Ceará para trabalhar em obra, mas, de novo, grandes obras, com planejamento de controle de obras, aí eu percebi que não era a minha praia de jeito nenhum. Mas fui pro doutorado ainda sem ter muito claro que queria seguir a carreira acadêmica. (Borboleta *Ascia monuste*).

Ao concluir o doutorado, as oportunidades a levaram a ensinar pela primeira vez, mesmo continuando sem ter a certeza que gostaria de ser professora, pois segundo a entrevistada não fazia sentido ter perdido todo aquele tempo sem ter a experiência de entrar em uma sala de aula. Com isso, a borboleta *Ascia monuste* teve sua primeira experiência como docente em uma instituição de ensino em Santa Catarina. A *Ascia monuste* informou que por não ter tido uma formação formal para ser docente, buscou realizar o que chamou de super planejamento para ingressar na sala de aula e buscou inspiração em alguns profissionais que considerava como exemplo. Ela “adorava ter aqueles professores que você sabia exatamente qual era o objetivo da aula, ao final aquele objetivo era um pouco resgatado, pra você ter certeza que ele foi de fato aprendido” (Borboleta *Ascia monuste*).

Durante a entrevista, ela deixa claro que teve alguns professores do mestrado e doutorado como referência, ou pela metodologia de aula adotada pelo docente, ou pela dedicação de como lidava com as aulas e alunos e que possui uma gratidão para com eles. Essa postura da *Ascia monuste* lembra o trabalho de Medrado (2012), elucidado no estado da questão, quando conclui que os professores pesquisados expressam um sentimento de gratidão pelas pessoas que foram seus espelhos e que contribuíram para sua formação na docência universitária.

O medo de perder o emprego de professora na universidade particular fazia com que ela não quisesse seguir na profissão, mas ao entrar na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) ela se descobriu professora. Ela afirmou que “[...] aí eu entrei no CEFET do Paraná, onde fui professora da primeira instituição pública, e ali sim, eu descobri que era o que eu queria ser. Ali sabe quando é uma coisa que te dá confiança? Porque é uma instituição em que o professor é muito respeitado”. (Borboleta *Ascia monuste*). Passado um ano, a *Ascia monuste* chega na UECE como professora visitante e em seguida foi aprovada no concurso, ingressando como professora titular em 2001. Embora não tivesse tido uma formação para a docência no ensino superior proporcionado pela a UECE ao ingressar na instituição, ela participou de cursos de formação em tutoria para a educação à distância. Fez outro curso de formação para desenvolvimento de questões ENADE.

Ao contrário da borboleta *Agrias claudia* que afirmou que sofreu influências de seus pares para a docência do ensino superior, a borboleta *Ascia monuste* informou que nunca trocou experiências com outros colegas de profissão. No entanto, a segunda entrevistada concorda com a primeira quando explana que o eixo, formação de professores deveria ser melhor desenvolvido nos cursos de mestrado e doutorado. “As pessoas pensam muito em pesquisa e pensam muito pouco em formação; o eixo de pesquisa é muito mais forte” (Borboleta *Ascia monuste*). Nessa mesma esteira Therrian, Dias e Leitinho (2016) explicam que a formação continuada evidencia mais a pesquisa em detrimento de uma formação para o magistério.

A borboleta *Catonephele numilia penthia*<sup>3</sup> possui bacharelado, especialização, mestrado e doutorado em administração, todos concluídos em 1998, 2001, 2005 e 2013 respectivamente. Todos os cursos foram realizados pela UECE, salvo o doutorado que foi pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A borboleta *Catonephele numilia penthia* relata que a primeira memória que vem à sua mente em relação à docência, é na infância quando “estudava dando aula para as moscas” (Borboleta *Catonephele numilia penthia*). E com isso, a família assistindo sua metodologia de aprendizagem ficava reforçando que seria professora.

Ela relata que gostava muito de história e acreditava que seria professora dessa disciplina, mas acontece que a família sempre dizia que professor de colégio não era bem remunerado, o que a deixou em conflito na escolha da carreira. Ao realizar o vestibular, ela afirma que não sabia qual curso escolher, pois ecoava na sua consciência que professor de

---

<sup>3</sup> Sujeito da pesquisa. A entrevista foi realizada no dia 21 de fevereiro de 2020 às 09h23min no Campus Itaperi da UECE.

história não ganhava bem e não tinha certeza de que queria essa situação por toda sua vida. Por uma questão de uma maior atuação no campo profissional, com a possibilidade de escolher qual área seguiria e por influência do irmão, ela optou por administração.

Realizou o curso em oito anos, pois assim que ingressou no ensino superior começou a trabalhar em uma instituição bancária que exigia muito. Atuou como administradora em igreja, empresa de elevador, multinacional, firmou sociedade com uma amiga em uma agência de publicidade, mas não se sentia realizada profissionalmente. Ao compartilhar esse sentimento com sua irmã psicóloga e ao ser indagada sobre o que ela gostava de fazer na infância, ressurgiu a figura da professora. Foi uma luz que a ajudou reconduzir sua trajetória profissional. Primeiramente ela lecionou na escola dominical da igreja protestante, para ter certeza de que queria seguir a carreira docente, e seu desejo foi confirmado. “E aí realmente eu me achei” (Borboleta *Catonephele numilia penthia*).

Ela fechou a agência, empresa de publicidade que tinha em sociedade com sua amiga, e analisou o caminho a percorrer para ensinar adultos. Neste momento, ela estava concluindo sua especialização, conversou com seu orientador sobre o desejo de se tornar docente do ensino superior. Nesta conversa o professor orientou a mudar o trabalho de conclusão de curso para um projeto de pesquisa que era permitido e a credenciava para a seleção do mestrado. Ao ingressar no mestrado, a borboleta *Catonephele numilia penthia* sofreu uma forte influência do professor Luiz Alcione Albnaes Moreira, já falecido:

Ele foi quem me formou para a docência, porque ele não tinha só essa visão de ser um pesquisador da área de administração na subárea de estudos organizacionais, ele tinha a visão de como se ensina em administração, como se ensina e como se pesquisa em administração, então ele estruturou diversos pilares da minha formação, né não foi só aquele foco na pesquisa, mas também no ser professor, e eu me lembro muito quando ele dizia pra mim, pra minha colega, minha colega que era oficialmente orientanda dele, a gente trabalhou sempre em grupo, isso foi muito formativo pra nós né... a gente sempre trabalhou em grupo então essa coisa de ser um espaço de discussão coletiva em torno de um tema foi sempre estruturante nessa minha formação, que é algo que eu tento reproduzir hoje. (Borboleta *Catonephele numilia penthia*).

Neste relato da borboleta *Catonephele numilia penthia*, percebe-se que a mesma teve influência de um professor que ela o considerava como referência e que gostava de estudar em grupo, compartilhar com os pares o seu processo formativo, ao contrário da borboleta *Ascia monuste*. A borboleta *Catonephele numilia penthia* apontou também para o trabalho em grupo e que a formação pode acontecer de forma coletiva e com os pares. A entrevistada afirma que lembra de dois professores do ensino básico, que também, foram referência na sua formação,

um de literatura e outro de história, ambos do colégio Farias Brito. Ela os tem como referência devido a comunicação e metodologia utilizadas pelos docentes.

Ao concluir o mestrado, ela passou a lecionar em faculdade particular, mas também teve a oportunidade de lecionar na Universidade Federal do Ceará (UFC) como professora substituta. Durante a seleção da UFC a borboleta *Catonephele numilia penthia* relata que mais uma vez a vida confirmou que ela deveria ser docente do ensino superior, pois o professor da banca de seleção comentou que ela tinha nascido para ensinar, pois via brilho no olho dela e que ela colocava a alma no ensino.

Em 2006, somente com o mestrado, a borboleta *Catonephele numilia penthia* tenta uma seleção para a Universidade Federal do Semiárido em Mossoró (UFERSA), Rio Grande do Norte e passa no concurso como professora efetiva. Ao ingressar nessa instituição aumenta a pressão para fazer o doutorado e dentre as alternativas, a melhor opção era na UFRN. Mesmo no estágio probatório do concurso a professora consegue licença para realizar os créditos de sala de aula nos dois primeiros anos do doutorado. Concluiu o doutorado em 2013 e passou no concurso da UECE no mesmo ano, local onde fez um curso de formação que a fez mudar a abordagem do ensino, passando a trabalhar mais com problematização. Essa mudança da professora em trabalhar situações problemas converge com os princípios teóricos de Charlot (2000) ao elucidar que a educação não consiste em transmitir conhecimento, mas em propor problemas aos discentes para que eles desenvolvam a atividade intelectual.

Durante sua formação formal, ou seja, na graduação, especialização, mestrado e doutorado não lembra em ter tido uma formação pedagógica para a docência do ensino superior:

Me formei na prática. Nunca estive em sala de aula como aluna sendo formada para este lugar. Hoje eu me arrependo. Embora eu goste do jeito que eu trabalho, eu sou uma professora que, pra mim a questão do artesanato intelectual e metodológico, é uma, é um princípio meu do meu próprio fazer. Eu gosto de, de pensar artesanalmente o meu próprio fazer como docente. (Borboleta *Catonephele numilia penthia*).

A entrevistada ao falar “pensar artesanalmente” é levando em consideração que sua metodologia de ensino e aprendizagem é adaptada ao perfil da turma, é a adequação da técnica utilizada junto aos alunos de cada turma. Essa ação da professora em esforçar-se a ir ao encontro dos alunos e modelar seu conhecimento e processo de ensino é realizar a reflexão na ação (SCHÖN, 2000). Segundo Silva (2017) a reflexão na ação refere-se à análise realizada sobre a ação para melhor compreender e reformar a prática. Ainda sobre a postura da *Catonephele numilia penthia* em ir ao encontro do aluno recorda o trabalho de Pereira (2008) observado no estado da questão, pois revelou a relação professor, aluno e saber, baseado na dialogicidade e

busca de saberes, ou seja, a interação entre docente, discente e saber, contribui para lapidar a formação docente, produzindo saberes docentes e aperfeiçoando a prática.

O caminho percorrido pela borboleta *Catonephele numilia penthia* deixa claro que ela se apoiou em professores referência que a influenciaram na sua formação e práticas do magistério, e também sinaliza a abertura da formação e aprendizagem em interação com os pares.

A borboleta *Colobura dirce*<sup>4</sup> concluiu sua formação inicial de graduação em administração na UECE em 1990. Na sua adolescência não tinha a menor vontade em ser professora, pois era tímida e não gostava de falar em público. “Eu não decidi ser professora, eu fui levada pelas condições, iam aparecendo as oportunidades” (Borboleta *Colobura dirce*). Escolheu o curso de administração para trabalhar com o pai que era empresário. A especialização em *marketing* foi concluída em 1994 pela UNIFOR, o Mestrado em Administração pela UECE em 2000 e o Doutorado, também, em administração pela UNIFOR em 2016. Optou em realizar o mestrado porque a linha de concentração era em pequenas e médias empresas o que se enquadrava na realidade da empresa de médio porte que trabalhava na época. Com isso surgiu a oportunidade de trabalhar em faculdades privadas em Fortaleza, no Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos da UECE (IEPRO) e em seguida na própria UECE. Mesmo sem saber se suportaria permanecer como professora devido a timidez, ela encarou o desafio. O fato é que a timidez não era a única dificuldade, pois não sabia preparar uma aula. Mesmo tendo cursado a disciplina de Didática no Ensino Superior durante o Mestrado, esse primeiro contato com a didática não ajudou:

Tinha uma disciplina que eu fiz com a professora Terezinha Maciel, no mestrado, que era Didática do Ensino Superior, mas a forma que as disciplinas foram ensinadas para gente aqui na Universidade, os exemplos que a gente tinha e a disciplina que a gente tinha, não colaboraram bastante. Porque eu comecei a ver que uma aula interessante não era só aquela aula expositiva, era uma aula em que o aluno participava mais. E isso foi a prática que foi me dando esse suporte. E aí eu precisei decidir comigo mesma como eu iria fazer para que essas aulas ficassem interessantes. Borboleta *Colobura dirce*.

A professora informou que as primeiras experiências em sala de aula foram horríveis, pois foi muito criticada pelos alunos de uma das turmas. Pensou em desistir da profissão, pois se deu conta que o mestrado não tinha dado a formação necessária para ser docente, mas pela necessidade de trabalhar ela seguiu em frente, encarando como desafio.

---

<sup>4</sup> Sujeito da pesquisa. A entrevista foi realizada no dia 11 de fevereiro de 2020 às 11h28min no Campus Itaperi da UECE.

Garcia (1999) enfatiza os obstáculos enfrentados pelos docentes no início da profissão docente como relatado pela borboleta *Colobura dirce* e Engel (2014), autora investigada no estado da questão, chega à conclusão de que o curso de formação pedagógica para professores iniciantes é essencial, porque faz com que o docente reflita sobre sua prática e busque se aperfeiçoar.

A *Colobura dirce* percebeu que ao estudar mais sobre os conteúdos das disciplinas tinha mais conhecimento e desenvoltura para falar, a dificuldade de se expressar em público foi deixando de existir e a autoconfiança foi conquistando espaço. Com o passar do tempo foi adquirindo mais prática de sala de aula, novas disciplinas e as dificuldades do início foram substituídas por prazer em lecionar. “Mas, assim, basicamente eu fui formada professora dentro da sala de aula. Ensinar é uma coisa que você tem que aprender todo dia” (Borboleta *Colobura dirce*). A fala desta professora corrobora com o entendimento de Silva (2017) ao afirmar que, aprender a ensinar, aprender a ser professor é um processo longo e dinâmico e este aprender ocorre, sobretudo, dentro da sala de aula, pois esta é caracterizada por sua simultaneidade de eventos.

Ao cursar o doutorado a professora teve a oportunidade de participar de cursos de didática, de elaboração de itens para prova e como manter um bom relacionamento com discentes. Informou que tem um professor como exemplo, por ter gostado muito da forma como ele lecionava na especialização e hoje ela tenta ser como ele, educada, inovadora, compreensiva e ajudar os alunos nas dificuldades. Durante seu tempo de permanência na UECE, a borboleta *Colobura dirce* participou de três cursos ofertados pela IES, a saber: formação de tutores em EaD, educação a distância e planejamento e produção de material didático. A borboleta *Colobura dirce* realizou muitos cursos para incrementar sua formação devido à necessidade percebida na sala de aula.

A borboleta *Colobura dirce* apresentou uma característica muito marcante ao relatar que quase desistiu de ser professora, pela experiência difícil que teve no início na carreira e que as oportunidades a tornaram docente do ensino superior. Mesmo tendo buscado o caminho da formação docente, ficou muito evidente na sua fala que a experiência e o conhecimento da sala de aula advieram da prática no ensino.

A borboleta *Smyrna blomfieldia*<sup>5</sup> cursou graduação em ciências contábeis pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUB) entre 1981 e 1985. No ano seguinte ingressou no primeiro mestrado pelo *Institut D'administration D'entreprises Université de Nice* (IAE),

---

<sup>5</sup> Sujeito da pesquisa. A entrevista foi realizada no dia 12 de fevereiro de 2020 às 11h00min no Campus Itaperi da UECE.

na França, concluindo em 1986, no mesmo ano em que iniciou outro mestrado na mesma universidade. O primeiro mestrado foi na área de marketing e o segundo em gestão empresarial, o qual concluiu em 1987. Em 1988 ingressou no doutorado em administração na mesma universidade na França e concluiu em 1992.

A formação da borboleta *Smyrna blomfieldia* não teve interrupção entre o início da graduação e a conclusão do doutorado. Em 12 anos concluiu a graduação, dois mestrados e um doutorado. No entanto o caminho de se tornar professora foi anterior ao mestrado e doutorado. “Eu me constituí professora quando eu era pequena, que eu brincava com isso, eu montei uma escolinha com as minhas primas, então a gente pegava as crianças do Campo América e ia dar aula de reforço, isso com 10 anos” (Borboleta *Smyrna blomfieldia*). Sua vontade de se tornar docente nasceu desta experiência. Esta experiência da *Smyrna blomfieldia* lembrou da infância do autor pesquisador, quando brincava de escolinha com os primos e primas no interior do estado. Lembra remotamente que esta brincadeira sempre trouxe uma memória muito prazerosa, o que pode ter contribuído pela sua escolha em seguir a carreira acadêmica.

Com 16 anos foi professora do ensino de línguas, pois teve a experiência de morar e estudar na Suíça e nos Estados Unidos e com isso adquiriu prática de sala de aula mesmo sem ter formação para ser docente. Segundo a entrevistada ao lecionar no curso de línguas, seguia uma metodologia própria do curso, o professor não tinha autonomia para desenvolver sua própria metodologia o que a fez sair e ensinar línguas na sua própria casa, já com o seu método, adaptado do curso.

Eu me constituí professora na minha infância e eu aprendi na prática. Com 18 anos, nas minhas férias, eu dava aula para crianças em situação de risco, e foi um aprendizado extremamente importante pra mim, já que são crianças extremamente difíceis, é uma sala muito difícil de comandar, entendeu? Eu desenvolvi muito na prática, o domínio de sala. (Borboleta *Smyrna blomfieldia*).

Essas experiências de ensinar e gostar de estudar, fizeram com que a professora concluísse o mestrado e o doutorado. Ao concluir o doutorado e retornar para o Brasil foi convidada pela UECE para ensinar no curso de Administração, tendo em vista que naquela época, mais precisamente em 1997, haviam poucos doutores na área. Depois realizou o concurso para professora efetiva na mesma instituição. Ao chegar na UECE, ainda sem vínculo permanente, conheceu a professora Terezinha Maciel, a qual nomeou como sua mentora na carreira docente e a ajudou a conhecer as teorias da educação.

A entrevistada relatou que, professores que trabalhavam com aplicação do conteúdo na prática, marcaram a sua formação docente. “Na França eles usavam muito esse método, de

criar e resolver uma situação fictícia como se fosse real e eu achei muito interessante né?” (Borboleta *Smyrna blomfildia*). Com essa afirmação, percebe-se que a professora teve influência de professores que considerava referência, modelo. A borboleta *Smyrna blomfildia* apesar de não ter realizado nenhum curso específico para formação docente, ficou muito marcado em sua entrevista a prática que teve desde sua infância.

A borboleta *Danaus plexippus erippus*<sup>6</sup> é graduado em economia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com especialização em consultoria industrial pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O mestrado foi interrompido por questões pessoais, permanecendo com a especialização como maior titulação. É professor efetivo da UECE desde 1976 e começou sua carreira docente por uma necessidade de renda. Afirmou que algumas pessoas que foram seus professores são referências e que utiliza metodologias que ainda as considera interessantes. “Eu tinha um professor que falava uma frase que guardo até hoje. [...] Responda essa questão em uma linguagem que a empregada da sua casa compreenda” (Borboleta *Danaus plexippus erippus*). O entrevistado argumentou que tenta sempre utilizar uma linguagem mais clara possível no momento em que leciona para facilitar a compreensão do aluno. Esclareceu ainda que, utilizar termos técnicos, dificulta a aprendizagem dos discentes.

A borboleta *Danaus plexippus erippus* declarou, “Eu tenho assim uma referência muito boa, por que ele me ajudou muito, na minha forma de compreensão, me ajudou enquanto professor educador, eu sou capaz de agir, de me comportar como da forma como eu o via ele se comportar e que aquilo me serviu de referência”. O professor entrevistado nunca teve experiência na educação básica e não cursou, durante sua formação continuada, nenhum curso na área da docência, como, também não realizou nenhum curso específico de formação docente seja por iniciativa própria, seja por intermédio da UECE. Sua formação docente nos 44 anos de magistério do ensino superior foi concebida na prática, e por não ter formação específica para a docência, replica metodologias de professores que considera modelos.

O entrevistado acredita que a pessoa nasce com o gene para ser docente. “[...] como eu disse se ele nasceu para ser professor, não precisa ser graduado em pedagogia, é como música. É nato” (Borboleta *Danaus plexippus erippus*). O docente pesquisado acredita que o professor já nasce com a vocação para exercer o magistério, mas é de acordo com cursos de formação proporcionados pelas instituições de ensino superior para aprimorar os conhecimentos do professor no exercício da profissão. Durante sua formação docente, não teve

---

<sup>6</sup> Sujeito da pesquisa. A entrevista foi realizada no dia 17 de janeiro de 2020 às 15h15min no Campus Itaperi da UECE.

interação com os professores pares e sustentou que os docentes do curso de administração da UECE são muito isolados. “Aqui nós somos muito isolados, cada um chega e vai dar a sua disciplina” (Borboleta *Danaus plexippus erippus*). O que mais chamou atenção neste professor foi o tempo de experiência docente, sem curso específico de formação, mas com a opinião de que considera importantes os cursos específicos com o objetivo de aprimorar as práticas docentes. Percebe-se que este professor constituiu um caminho formativo por mérito próprio devido a necessidade.

A borboleta *Dannaus gillipus*<sup>7</sup> graduou-se em Administração pela UNIFOR em 1981. Na época era empregado concursado do Banco do Nordeste (BNB) e trabalhava na área de incentivos fiscais e mercado de capitais. Com o conhecimento adquirido na função que exercia no Banco, foi convidado pela instituição em que trabalhava, para realizar cursos de capacitação para gestores e chefes de setores. Eram momentos de ensino prático e a borboleta *Dannaus gillipus* começou a sentir necessidade de ter o embasamento teórico, foi quando decidiu realizar o Mestrado em Administração pela Universidade de São Paulo (USP) e ser professor. O mestrado foi concluído em 1987. Nunca cursou especialização, mas ao retornar de São Paulo, com o título de mestre, foi convidado por um docente, que havia sido seu professor na graduação, para lecionar e confeccionar um Projeto Pedagógico de um Curso de Pós-Graduação em *Marketing* pela UNIFOR, o que aceitou prontamente.

Até este momento, a borboleta *Dannaus gillipus* relata que não teve nenhum professor que considerasse modelo, ou que pretendesse replicar sua metodologia de ensino, mas “o mestrado lá na USP, funcionava mais ou menos assim, leitura e discussão, leitura e trabalho, leitura e prova, era sempre assim, então foi a metodologia que eu conheci como aluno, e me agradou bastante”. (Borboleta *Dannaus gillipus*). Então foi esta metodologia conhecida no mestrado que ele utilizava nas aulas.

“Eu confesso para você que eu não me considero um bom professor, tanto é que eu uso uma metodologia que eu inventei e que chamam de metodologias ativas, mas nem sabia, nunca estudei sobre isso. Então para ser direto, eu nunca tive uma formação para ensinar” (Borboleta *Dannaus gillipus*). Embora tenha feito essa afirmação, o docente entrevistado não cursou nenhum curso específico sobre formação de professor do ensino superior e não participou de nenhuma capacitação proporcionada pela UECE, todavia, sente-se bem ao lecionar, pois não trabalha com exposição de conteúdo e sim com discussões e debates em sala.

---

<sup>7</sup> Sujeito da pesquisa. A entrevista foi realizada no dia 10 de fevereiro de 2020 às 11h08min no Campus Itaperi da UECE.

Ele prefere quando o aluno pergunta sobre o assunto em questão. Durante a entrevista, a borboleta *Dannaus gillipus* relatou que considera importante o professor bacharel ter uma formação específica para lecionar no ensino superior. Ele sente falta de técnicas para que aulas sejam mais interessantes e não sabe aplicar outras metodologias. Seu doutorado foi concluído na Universidade de Barcelona em 2008 e seu Pós-doutorado em administração pela Universidade de Coimbra em 2017. O posicionamento da borboleta *Dannaus gillipus* corrobora com o entendimento de Vilela (2016), que conclui que uma política de formação docente reflete diretamente na melhoria do ensino e aprendizagem.

A borboleta *Dynastor napoleon*<sup>8</sup> cursou Administração de 1992 a 1998 pela UECE. Logo em seguida ingressou no curso especialização em *Marketing* pela mesma Universidade, concluindo em 2000. Em 1999 ingressou e concluiu uma outra especialização em tecnologia em internet pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ao concluir sua especialização em *marketing*, a borboleta *Dynastor napoleon* cursou Didática do Ensino Superior com carga horária de 40 horas na UECE. Entre 2002 e 2004 cursou o mestrado profissional em Administração e nos anos de 2006 e 2007 cursou o mestrado acadêmico, também em Administração, ambos pela UECE. De 2010 a 2012, cursou outra especialização em gestão de planos de saúde, mesmo período em que cursou o doutorado em Administração de empresas pela UNIFOR. Sua ligação com a docência iniciou quando tinha dezessete anos, idade em que começou a ensinar inglês em uma escola de idiomas em Fortaleza, capital do Ceará. Passou quinze anos lecionando inglês na mesma escola de idiomas.

A borboleta *Dynastor napoleon* participou do primeiro treinamento para professor aos dezessete anos de idade. O curso era intensivo, de seis meses com quatro horas de aula por dia. Depois os treinamentos aconteciam nos meses de janeiro e julho. “Nós éramos obrigados a ter formações com professores renomados do Brasil e do mundo”. (Borboleta *Dynastor napoleon*). Segundo o docente a escola de idiomas queria que os professores fossem bem qualificados para ofertar o melhor processo de ensino e aprendizagem em idiomas na capital cearense. “Então, na realidade, a minha formação, didática, posição em sala de aula, dicção, preparação de aula, metodologia [...] todas essas construções que eu poderia ter tido depois do bacharelado, eu tive bem antes, né”. (Borboleta *Dynastor napoleon*). Desta feita a borboleta *Dynastor napoleon* se tornou professor antes de concluir a graduação em Administração, devido a experiência no ensino de inglês. Inclusive, durante sua experiência na escola de idiomas, ele

---

<sup>8</sup> Sujeito da pesquisa. A entrevista foi realizada no dia 12 de fevereiro de 2020 às 09h40min no Campus Itaperi da UECE.

foi supervisor de laboratório, supervisor de tecnologia, supervisor acadêmico, responsável por toda a parte pedagógica, coordenador geral e diretor financeiro.

“Então essa minha formação, né, como professor e depois treinando, eu fui professor e treinador de professores, né”. (Borboleta *Dynastor napoleon*). Com os cursos de formações para professores de línguas proporcionados pela escola de idiomas, a borboleta *Dynastor napoleon* adquiriu prematuramente competências, habilidades e atitudes para ser professor e formar professor de línguas sem ter licenciatura. Com essa formação e realizando o mestrado profissional com o colega de sala e reitor da extinta Faculdade Marista no Ceará, recebeu o convite, em 2003, de seu contemporâneo de sala, para ser professor do ensino superior. Lá exerceu os cargos de pró-reitor de assuntos estudantis e coordenação do curso de *marketing* onde permaneceu até 2007.

O entrevistado afirma que se tornou um bom professor graças aos treinamentos de vários anos que teve na escola de idiomas, com os melhores professores, inclusive do mundo. Mesmo sendo professor de idiomas, a escolha pelo curso de administração seria para atuar como executivo, por isso a escolha pelo mestrado profissional. “Eu me tornei docente do ensino superior por acaso” (Borboleta *Dynastor napoleon*). Ele relata que as pessoas começaram a convidá-lo para lecionar em faculdades e acabou se tornando professor do ensino superior. O docente informa que trabalhou como executivo de uma empresa de planos de saúde e lecionou em algumas instituições superiores particulares, concomitantemente, por um período de até dois anos, pois sua carreira como executivo não permitia mais que estivesse em sala de aula. Passou quatro anos sem lecionar, desempenhando somente o cargo de administrador, até ser convocado pela UECE em 2013.

A borboleta *Dynastor napoleon* declara que sua opção para retornar à docência foi uma missão de vida, pois descobriu que poderia mudar muito mais o mundo, as pessoas passando seus conhecimentos, transmitindo os treinamentos que teve ao longo da carreira profissional. “Eu poderia mudar as vidas das pessoas por meio do meu conhecimento [...] não via mais sentido em tornar uma empresa rica. Pra mim, fazia mais sentido tornar as pessoas com conhecimento rico, tá”. (Borboleta *Dynastor napoleon*). Ele relata que não tem o melhor salário do mundo, que o dinheiro não faz mais sentido como fazia quando era executivo e com o que ganha, vive confortavelmente que é o que deseja. Esses são os motivos que torna a sua escolha pela docência do ensino superior como uma missão de vida, além de estar mais próximo da família. A borboleta *Dynastor napoleon* relata que tem três professores que considera como modelo. Um da graduação em administração, um outro da especialização, ambos escolhidos

devido à didática utilizada em sala de aula e sua orientadora do mestrado que o impulsionou e o fez acreditar que todo conhecimento era válido.

“Eu me tornei professor, eu adoro estar em sala de aula, adoro tá em público, adoro, se tem uma coisa que eu gosto muito é fazer isso” (Borboleta *Dynastor napoleon*). Ao realizar essa afirmação, o professor expôs que participa de todos os cursos de formação da UECE, inclusive os de educação à distância. Ele asseverou que recentemente concluiu curso para utilizar os *softwares* da Microsoft, a exemplo do Microsoft *teams*, realizou treinamentos com a editora Pearson e se envolve sempre que pode com novas tecnologias em EAD.

A borboleta *Dynastor napoleon*, também é docente no Centro Universitário Sete de Setembro (UNI7), onde participa como treinador da formação de professores na área de didática. Este docente chama atenção pela forma como fala da profissão e como se dedica a ela. É notório o comprometimento e a paixão, como relata sua trajetória docente. Mesmo com bacharelado, buscou alternativas desde cedo para melhorar e se qualificar e exercer a profissão professor.

A borboleta *Eueides isabella dianasa*<sup>9</sup> é graduada em Administração em 1974 pela UECE. Realizou mestrado em Administração de 1981 a 1983 pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Após 10 anos decidiu cursar a licenciatura em música pela UECE, concluindo o curso em 1998. Possui dois doutorados, o primeiro realizado em Administração pela UFPB (2001 a 2004) e o segundo realizado entre 2005 e 2008 pela Universidade de Coimbra em gestão de empresas. A borboleta *Eueides isabella dianasa* narrou que sua vocação para ser catedrático começou desde muito cedo, porque era um aluno com desempenho escolar muito bom e com isso foi convidado para ministrar aulas de reforço para seus colegas.

Aos quatorze anos entrou no Banco do Nordeste (BNB), participou de um curso chamado de aprendizagem bancária e iniciou seu trabalho na área de informática. Após cinco anos na função, foi convidado para ser instrutor e realizar treinamentos para profissionais do Banco e a área de desenvolvimento de pessoal capacitavam os instrutores internos para que eles aprimorassem a didática. Como o BNB tinha um programa de incentivo à capacitação e desenvolvimento de pessoal, a borboleta *Eueides isabella dianasa* decidiu fazer o mestrado, que na época só tinha no estado da Paraíba e da Bahia, optando pelo mais próximo, ou seja, o da Paraíba.

---

<sup>9</sup> Sujeito da pesquisa. A entrevista foi realizada no dia 11 de fevereiro de 2020 às 09h15min no Campus Itaperi da UECE.

Ao retornar como mestre em Administração, foi convidado a lecionar nos cursos de especializações da UECE e mais tarde decidiu cursar música por diletantismo. Como o curso de música era licenciatura, ou seja, formava professor de música, o entrevistado teve contato com disciplinas de didática, estrutura do ensino fundamental e médio, teorias da educação. Estudou autores como Karl Marx, Skinner, Carl Rogers, Vygotsky, Paulo Freire, dentre outros.

Em 1996, aposentou-se pelo BNB e, em 1997, participou do concurso para professor de recursos humanos do curso de Administração da UECE. Na época não era exigido o título de doutor. Ingressou na UECE em agosto de 1998 já pensando em fazer o doutorado. “Eu não vou dizer que eu seja vocacionado né e tal iluminado ou escolhido por Deus, mas me parece que a atividade docente na minha vida é uma coisa assim, já estava de certa forma programada para acontecer” (Borboleta *Eueides isabella dianasa*). Mesmo com essa afirmação, o entrevistado garantiu que só decidiu ser docente e seguir na carreira acadêmica quando passou no concurso da UECE.

Elucidou ainda que seus professores da graduação eram empresários bem sucedidos, mas que não tinham formação para serem docentes.

Ao que me lembre, né, os métodos eram métodos individuais, cada um elaborava a sua prova e não tinha recurso, poucos utilizavam retroprojetores [...] não posso com todo respeito por todos os meus professores, eu não posso destacar outro que tenha despertado em mim a vontade de ser professor que tivesse a didática excepcional, qualquer coisa desse tipo não. (Borboleta *Eueides isabella dianasa*).

Como se pode observar, a borboleta *Eueides isabella dianasa* não sofreu influência de seus professores. Desde que ingressou na UECE nunca realizou nenhum curso específico em formação docente ofertado pela IES, pois os horários sempre chocavam com outras atividades, mas acredita ser muito importante uma formação específica para atuar na docência universitária concordando com Maranhão et. al (2017), autores estudados no estado da questão, quando asseveram que a formação docente é um campo de estudo importante para o desenvolvimento e capacitação de futuros professores.

A borboleta *Hamadryas arete*<sup>10</sup> é graduado em Agronomia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo finalizado seu curso em 1989. Não cursou especialização, mas concluiu seu mestrado em economia rural em 1993 pela Universidade Federal do Ceará. Realizou seu Doutorado em economia entre 1998 e 2002 pela Universidade Federal do

---

<sup>10</sup> Sujeito da pesquisa. A entrevista foi realizada no dia 10 de fevereiro de 2020 às 16h13min no Campus Itaperi da UECE.

Pernambuco e o pós-doutorado em Gestão da Inovação pela Fundação Getúlio Vargas em 2013. Ele relatou que sempre teve interesse em ser professor, pois sofreu influências de seus familiares, tios, primos e pais que eram docentes. Escolheu agronomia porque achava que gostava e por influência de seu pai, mas não era exatamente o que ele queria. Tinha interesse forte pela administração e economia.

Seu genitor era agrônomo atuante em projetos de finanças e economia agrícola e apresentou esta realidade para a borboleta *Hamadryas arete* que despertou o interesse em trabalhar com administração rural. Com isso optou em ser monitor da disciplina de administração rural na graduação e como bolsista de iniciação científica desenvolveu sua primeira pesquisa em economia agrícola. As vivências como monitor da disciplina de graduação e bolsista de iniciação científica, já marcavam um caminho para a docência do ensino superior. Ainda durante sua graduação em agronomia, lecionou as matérias de matemática e biologia no ensino fundamental e médio. Relacionando sua formação em agronomia com o que gostava de fazer, optou pelo mestrado em economia rural e aos poucos foi migrando para a área de economia e administração.

Ao concluir o mestrado, submeteu-se a processos seletivos em universidades públicas para trabalhar como docente e em 1994 passou no concurso da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e passou a lecionar as disciplinas de economia rural e estatística. Em 1995 passou no concurso da Universidade Vale do Acaraú (UVA) em Sobral e passou a lecionar no curso de administração, se desconectando da agronomia. Permaneceu na UVA até 2003 quando concluiu o doutorado. Em 2004, passou no concurso da Universidade Estadual do Ceará (UECE) para lecionar a disciplina de economia, no curso de administração e em seguida se tornou professor do mestrado em administração, onde se interessou pela área de tecnologia. “Foi uma trajetória muito zigzagueando entre economia, administração e agronomia, áreas que [...] e aí quando percebi que inovação era a área que eu queria pesquisar e de fato migrei completamente”. (Borboleta *Hamadryas arete*). Durante seu caminho de formação, o professor afirma que nunca fez nenhum curso específico para a docência universitária:

“Raramente os professores do ensino superior tinham algum tipo de formação na área das técnicas da docência, coisa dessa natureza. Então, você aprendia muito com a prática, com as referências que você tinha de bons professores, com pessoas que você tinha aprendido e tinha gostado, então você meio que assimilava um pouco desse formato”. (Borboleta *Hamadryas arete*).

A borboleta *Hamadryas arete* possui referências de professores que considerava bons. Ele esclarece que, o bom professor é aquela pessoa que consegue, de alguma maneira,

fazer com que o aluno entenda o conteúdo da disciplina e consiga relacionar com o resto do mundo. Ele informa durante a entrevista que tinha professores como exemplo, mas que não imitava suas formas de lecionar.

Informou que no programa *stricto sensu* que faz parte, tem somente o estágio docente que colabora com a formação do professor. “Nossos mestrados, pelo menos na administração, não é um ambiente muito favorável para a formação de professores [...] você precisa ter o conhecimento acima dos alunos, isso seria suficiente para torná-lo professor, essa que é a lógica, da minha opinião, que a gente tem”. (Borboleta *Hamadryas arete*).

Esta narrativa da borboleta *Hamadryas arete* leva a crer que basta o saber disciplinar de Gauthier (2013) e de Tardif (2014) para que os professores em administração precisem lecionar, mas de toda forma ele acredita que o saber da experiência também seja importante quando informa que, “eu sou da escola antiga em que os professores eram formados pela prática. Eu não sei se você consegue de fato ensinar uma pessoa a ser professor, eu tenho lá minhas dúvidas”. (Borboleta *Hamadryas arete*). Este professor concorda com Silva (2017) quando relata que a aprendizagem docente se dá quando o professor está na sala de aula, pois terá de mobilizar os saberes científicos adquiridos durante a formação acadêmica, bem como os saberes pedagógicos para que seja elaborado os saberes da experiência quando efetivamente se atua em sala de aula, uma vez que os saberes práticos são gerados na e pela ação prática em sala.

O que mais chama atenção na entrevista da borboleta *Hamadryas arete* é que embora seja de uma família com o histórico de atuação no ensino, ele acredita que a formação docente acontece com a prática e que não necessariamente o profissional precise passar por uma formação específica para ser professor. Essa postura vai ao encontro das conclusões do trabalho de Morais (2018), examinado no estado da questão, quando revela que os professores têm consciência da importância dos saberes docentes, competências profissionais, mas que demonstram pouca preocupação com a formação pedagógica.

A borboleta *Hamadryas amphinome*<sup>11</sup> é graduada em administração pela UECE, não cursou especialização, concluiu o mestrado em administração em 2001, também pela UECE e o doutorado em Ciências da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) em 2014. Ela decidiu ser professora no mestrado. Nunca havia pensado em se tornar docente do ensino superior, mas as oportunidades que surgiram levaram

---

<sup>11</sup> Sujeito da pesquisa. A entrevista foi realizada no dia 17 de fevereiro de 2020 às 09h15min no Campus Itaperi da UECE.

ela para esse caminho. Informou que não tem nenhum professor que considere como exemplo, mas explicou que, não que os professores não tenham sido bons, mas nenhum chegou a despertar nela o desejo pela docência, e em suas aulas utiliza metodologias próprias e que não são baseadas em outros professores.

Ao ser aprovada no concurso público da UECE, realizou dois cursos específicos, a saber: atualização pedagógica e metodologia do ensino a distância e explanou que o estágio docente que realizou no doutorado trouxe uma boa experiência em sua formação docente, mas o que fez toda a diferença de torná-la o que é hoje foi a prática da sala de aula. Para ela o professor é um facilitador da aprendizagem do aluno, que tenta estimular no discente o interesse em buscar o conhecimento para formatar sua capacidade crítica.

A borboleta *Hamadryas februa*<sup>12</sup> é graduada em economia pela *Universidad* de Chile (UCH), tendo concluído em 1981. Em 1984 ingressou no mestrado em economia na Universidade de São Paulo (USP) e concluiu em 1991. Em 1998 concluiu o doutorado em economia na mesma instituição em que cursou o mestrado. Realizou seu pós-doutorado na *Universidad de la Frontera* no Chile entre 2012 e 2013 na área de ciências humanas, mais especificamente na psicologia.

Ela nunca pensou em ser professora do ensino superior e afirmou que não tem nenhum professor que a inspirou ou que siga como referência. Ela ingressou na universidade na época em que o Chile passava por uma ditadura, e nunca teve o desejo de seguir à docência, porque em seu país de origem, naquele momento, o professor era muito mal visto porque ganhava pouco e diante da situação optou por economia, pois a pontuação que tirou no teste em que faziam lhe permitiu ingressar neste curso.

Durante o curso, apesar de ter sido monitora de algumas disciplinas, não despertou o interesse de seguir a carreira acadêmica. Ao concluir a graduação, o Chile atravessava uma forte crise econômica onde as possibilidades de emprego eram mínimas. Acontece que no ano em que se formou, o governo havia aberto a possibilidade de ensino superior para instituições privadas e não havendo oferta de emprego no mercado e com a possibilidade de lecionar, iniciou por uma questão financeira, sua carreira na docência do ensino superior. Um amigo apresentou a chamada para o processo seletivo do mestrado em São Paulo, mas ela não sabia o que era um curso de mestrado. “Eu não tinha nem consciência do que era um mestrado”. (Borboleta

---

<sup>12</sup> Sujeito da pesquisa. A entrevista foi realizada no dia 03 de fevereiro de 2020 às 11h20min no Campus Itaperi da UECE.

*Hamadryas februa*). Fez o processo seletivo com o objetivo de conhecer o Brasil e ganhar uma bolsa de estudos e conseguiu ingressar na USP.

“Assim acabei caindo na docência, digamos”. (Borboleta *Hamadryas februa*). Ao entrar na USP a borboleta *Hamadryas februa* começou a se interessar pela pesquisa e se apaixonou. Recebeu um convite para trabalhar na reitoria da USP onde permaneceu por alguns anos. Ao concluir o mestrado, fez o doutorado na mesma instituição para aproveitar o momento e porque gostava de estudar e não para ser professora. Como não queria ser professora foi trabalhar na área de sistemas e entrou na empresa Softex onde permaneceu por quatro anos e teve a oportunidade de conhecer Fortaleza, capital cearense.

Achou a cidade encantadora e sentiu o desejo de morar em Fortaleza. Tomou conhecimento que a UECE estava com concurso aberto para docente e resolveu se submeter ao processo e conseguiu passar em 2003. A borboleta *Hamadryas februa* afirma que “eu não tive uma orientação e nem preparação formal para a docência”. A docente elucida ainda que, nunca fez nenhum curso específico para docência universitária e nunca participou dos cursos de formação da UECE. Na narrativa da borboleta *Hamadryas februa* é perceptível que as situações a conduziram para a docência, mesmo não tendo interesse na área as oportunidades a fizeram escolher o caminho do magistério superior.

A borboleta *Hamadryas feronia*<sup>13</sup> é graduado em administração e mestre em administração, ambos pela Universidade Estadual do Ceará, concluídos, respectivamente em 1980 e 2001. A borboleta *Hamadryas feronia* foi convidada por uma professora da UECE para ingressar na mesma instituição em 1982. Neste ano os professores ingressavam como celetistas do governo do estado, o concurso se tornou obrigatório após a promulgação da Constituição Federal em 1988. “No primeiro momento eu fiquei fora de sala de aula porque na época eu ainda estava no governo do estado [...] comecei como professor de marketing em sala de aula mesmo a partir de 1988 e daí em diante nunca mais parei” (Borboleta *Hamadryas feronia*). Ele afirma que não realizou nenhum curso de formação mais específico para a docência do ensino superior e quando ingressou na UECE não passou por nenhum curso de formação para o ensino superior:

---

<sup>13</sup> Sujeito da pesquisa. A entrevista foi realizada no dia 11 de janeiro de 2020 às 10h31min no Campus Itaperi da UECE.

Não participei de curso de formação específica não, tive algumas experiências de alguns seminários, algumas reuniões e também de leitura para tentar entender alguma coisa sobre a questão da licenciatura, né de como é que seriam os métodos pedagógicos mais adequados, mas na realidade eu acabei desenvolvendo um método mais pessoal de convivência com os alunos. (Borboleta *Hamadryas feronia*).

A experiência da borboleta *Hamadryas feronia* fez com que ele criasse um vínculo particular com os alunos. Mesmo sem formação específica para a docência a borboleta *Hamadryas feronia* informou que seu vínculo com o magistério foi iniciado na infância, quando passava férias na fazenda de uma tia e brincava de ensinar os filhos dos agricultores. “Na minha infância eu ensinei crianças que eram filhos de pessoas que trabalhavam na roça, e aquilo meu deu um sentido tão importante, tão poderoso naquele momento que isso deve ter ficado na minha mente”. (Borboleta *Hamadryas feronia*). De uma certa forma essa experiência permaneceu no subconsciente do professor e aflorou quando teve a oportunidade de atuar como docente universitário.

Ele elucidou que sofreu influência de professores do ensino básico e superior que considerava referência. “Eu tive professores que me marcaram muito pela forma como eles abordavam. Alguns professores estão bem guardados” (Borboleta *Hamadryas feronia*). Os professores que considerava modelo, os fizeram replicar suas metodologias de ensino e de avaliação no início de sua carreira docente. Com o tempo, ele foi adquirindo experiência e lapidando à sua maneira de ensinar. Percebe-se na narrativa da borboleta *Hamadryas feronia* que ele sofreu influências para se tornar professor, apesar de não ter realizado nenhum curso específico para atuar como docente do ensino superior. Suas experiências práticas o lapidaram.

Os relatos das experiências dos professores pesquisados, nos permite afirmar, a necessidade de modificações nas formações dos docentes bacharéis que pretendem atuar no ensino superior. Seus percursos de formação revelam iniciativas próprias para se tornarem docentes, sem uma política pública clara que os ajudassem a adquirir as competências docentes de forma mais ágil e em menor tempo. Outro ponto que merece destaque é a ausência da formação entre os pares, pois nas entrevistas realizadas não houve relatos de que o professor constituíra parte do seu aprendizado docente com o colega que exerce a mesma profissão, ficou evidente o isolamento e a individualidade, quanto ao processo de formação docente, nos sujeitos pesquisados.

Essa afirmação ficou evidente nas descrições das borboletas *Smyrna blomfieldia* e *Danaus plexippus erippus*. Inclusive dos treze professores entrevistados, somente quatro relataram que foram influenciados pelos seus pares quanto a sua formação. Durante as entrevistas nenhum docente relatou uma formação a partir da coordenação do curso, seja

construindo ou alinhando as ações do projeto pedagógico do curso, seja por meio da jornada docente.

Raro a formação do docente que participou de programas de monitoria, iniciação científica e extensão universitária. Mais especificamente só duas borboletas participaram de programas de iniciação científica e monitoria durante a graduação, foram elas: *Hamadryas arete* e *Hamadryas februa*. A borboleta *Hamadryas arete* participou da iniciação científica por influência do pai e já sabia que gostaria de seguir a carreira acadêmica e que essa experiência seria importante para um futuro processo seletivo em programas *stricto sensu*. Já a borboleta *Hamadryas februa* fez a monitoria por oportunidade e não porque gostaria de seguir a carreira do magistério.

Quanto ao aprender a fazer baseado em exemplos considerados bons, ficou evidente nas falas dos professores. No campo da administração, essa técnica é conhecida como *benchmarking*, quando o sujeito copia algo de positivo e que pode ser replicado em outra ocasião. Do total de pesquisados, nove relataram que sofreram influências de professores que consideram como referência. Essa prática de copiar a metodologia do outro docente que se tem como referência é mais um elemento que compõe a fragilidade da formação de professores bacharéis que pretendem atuar na docência universitária.

A situação de copiar ou replicar um comportamento é cultural, quando não se tem parâmetro, ou conhecimento do que fazer e como fazer, a maneira mais fácil é aprender como o outro faz. Isso é muito presente na realidade dos professores bacharéis, porque como não tiveram formação específica para atuar como docente, acabam fazendo da mesma forma de professores que consideram como exemplo.

A experiência adquirida no dia a dia da profissão foi uma característica marcante da constituição do docente nas falas dos pesquisados, o que fortalece o argumento de Machado (2019) quando afirma que as experiências práticas têm um significado mais relevante do que as formações realizadas nos cursos específicos de docência universitária ou de *stricto sensu*.

É fato que a pesquisa sobre formação docente relevou que o processo de se constituir professor não pode ser estruturado em um modelo pré-definido e que a complexidade e contexto social e econômico onde o sujeito está inserido reverbera no seu processo de formação. Isso nos leva a crer que as formações são distintas e influenciadas pelos contextos particulares de cada indivíduo.

Os caminhos percorridos pelos professores pesquisados demonstram que a formação para a docência universitária e o conhecimento pedagógico precisaram ser aprimorados ao longo da jornada de suas formações e que a prática da sala de aula foi, por

muitas vezes, o recurso indispensável para aquisição dos saberes necessários para o exercício da profissão.

As formações continuadas proporcionadas pela UECE foram pontuais, isoladas e não obrigatórias, de maneira que muitos dos entrevistados nunca participaram de nenhuma formação, o que revela um caráter de iniciativa própria do docente em buscar um aperfeiçoamento em sua formação e uma necessidade maior por parte da instituição em acompanhar institucionalmente o desenvolvimento na formação de seus professores.

Outro ponto marcante, que ficou evidente nas entrevistas, é que nove professores relataram que se tornaram docente ou decidiram seguir a carreira do magistério porque as oportunidades apareceram e os levaram a esse caminho, e desses, sete docentes afirmaram que viveram por muitos anos sem querer ser docente, na verdade nunca haviam pensado em ser professor do ensino superior, mas as oportunidades fizeram amadurecer a ideia e seguir a carreira docente. Esta característica dos entrevistados, evidencia as dificuldades que eles tiveram de explicar as escolhas tomadas durante o percurso de se constituir docente, pois não tomavam uma decisão na certeza de querer ser professor, pois foram levados pelas circunstâncias do momento.

Somente um professor enfatizou que decidiu ser professor por influência dos pais, os quais já eram docentes e acabaram o influenciando. Três professores relataram que haviam despertado o desejo na infância por ter brincado de ser professor. As descrições das entrevistas dos professores investigados revelam que os processos formativos pedagógicos dos professores, que trabalham na docência universitária, podem ser aprimorados e que a constituição de seus saberes docentes e práticas de ensino são elementos imprescindíveis para o fazer-se docente.

Em cada percurso formativo dos docentes pesquisados, o autor refletia sobre seu próprio percurso de formação e verificou que muitas das angústias e dificuldades pelas quais passou, os docentes pesquisados também passaram. A primeira quanto a iniciativa própria para se tornar professor. O pesquisador iniciou sua formação sozinho, sem ajuda de ninguém da família e nem de seus amigos, porque as pessoas que tinha contato mais próximo achavam que ser professor era sinônimo de estilo de vida simples, porque professor não ganhava bem. O investigador ingressou na docência quase por acaso, porque participou de uma bolsa de iniciação científica para ajudar a pagar a mensalidade e foi quando viu a oportunidade de seguir a carreira acadêmica. E quanto a experiência de lecionar, boa parte foi adquirida também na prática como analisado na grande maioria dos docentes pesquisados.

O próximo tópico aborda a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino. Houve a separação das categorias de análise em dois momentos, o primeiro retratando as

formações e o segundo relatando a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino, pois essas duas categorias são indissociáveis e interdependentes. Essa separação foi planejada para facilitar a compreensão do leitor e melhor explorar as categorias de análise.

### 5.2.2 Constituição dos saberes docentes e práticas de ensino

Ser professor requer saberes docentes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares (CHARLOT, 2000). Saberes são conhecimentos, competências e habilidades utilizados pelos professores nas salas de aula (TARDIF, 2000).

O professor é um profissional que forma pessoas por meio de conteúdos específicos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e planejados e organizados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Ao formar pessoas nas salas de aula, o docente ensina para uma coletividade ao mesmo tempo em que precisa avaliar a aprendizagem individualmente. Este processo é influenciado por variáveis como contexto social, político e econômico do grupo em formação, situado num tempo e espaço, o que torna o exercício da profissão imprevisível, complexo, peculiar e que exige saberes plurais.

Esses saberes são constituídos e consolidados na prática docente, pois em cada turma onde o professor leciona, os saberes devem ser mobilizados e trabalhados conforme a cultura da instituição, perfil dos alunos, tamanho da turma, carga horária e modalidade de ensino, metodologia utilizada e recursos que serão trabalhados no ensino.

“A prática conhecida como práxis, envolve a dialética entre o conhecimento e a ação, com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação, cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros” (SACRISTAN, 1999, p. 28). É na ação que os saberes têm sua importância e valor (TARDIF, 2000). O saber por si só, não há relevância para o docente, mas quando este o põe em prática e reflete sobre a ação, a acepção do saber atinge sua plenitude, pois é o exercício do agir que se constitui os saberes do professor.

Dessa forma, os saberes são adquiridos e aperfeiçoados com o passar do tempo, o que revela o caráter temporal revelado por Tardif (2000). Para Gauthier et. Al (1998) o agir docente é o ato de ensinar que ele nomeou como saber da ação pedagógica. Malgrado as informações expendidas, será descrito a seguir a constituição dos saberes docentes e as práticas de ensino dos professores pesquisados.

A borboleta *Agrias Claudia* relatou que com base na experiência adquirida, ela entende que o ensino não é somente a transmissão de conhecimento onde o professor chega e repassa o que sabe. Ela informou que o professor não é o centro do processo de ensino e aprendizagem, mas sim que, a aprendizagem do aluno é o objetivo principal e que o docente é parte deste processo, um facilitador. Ressaltou o saber experiencial como elemento indispensável para a prática docente.

Sobre os saberes constituídos com os pares, ela destacou a elaboração da avaliação que aprendeu com um professor da área da educação e que quando utiliza prova, instrumento de avaliação, procura realizar *feedback*, mas na sua concepção, o discente sempre está preocupado somente com a nota. “Eles entendem melhor o número do que o próprio *feedback* que a gente tá dando” (Borboleta *Agrias claudia*).

Quanto à prática do ensino, a borboleta *Agrias claudia* informou que faz todo o planejamento da disciplina no plano de ensino, que entrega e explica no primeiro dia de aula, e que sua execução depende da evolução da turma. Faz questão de deixar claras as regras de convivência da turma desde o início da disciplina, e que leva em consideração os princípios da andragogia. Ela utiliza em suas aulas dinâmicas, conciliando teoria e prática, trabalho em grupo e problematização para desenvolver o conhecimento, essa prática foi constituída por meio da experiência adquirida em sala. Utiliza do *google classroom* para facilitar a gestão da turma. Um dos grandes desafios relatados pela professora na prática da sala de aula é ser simpática com os alunos, pois na sua visão, eles confundem um bom tratamento com amizade e pensam que devido ao bom clima, na relação professor/aluno, a boa nota está garantida e que sua aprovação é praticamente certa.

A borboleta *Ascia Monuste* informou que os saberes adquiridos ao longo da sua trajetória docente foram, em sua maior parte, por meio das práticas de ensino, no dia a dia da sala de aula. Nunca chegou a pesquisar livros com algum conteúdo que explicasse os saberes necessários para a docência universitária, mas por ser avaliadora no Ministério da Educação (MEC), leu projetos pedagógicos que explicam as políticas de ensino da instituição e as metodologias utilizadas. Essa experiência fez a professora adquirir o que Gauthier (2013) classifica como saber das ciências da educação, que é o entendimento que o professor tem a respeito da universidade escola que não necessariamente pode ser utilizado no ensino.

A professora informou que ao entrar em sala de aula, tem domínio sobre o conteúdo, sabe o que será ministrado e como o conhecimento será trabalhado, ou seja, inconscientemente a professora tem o saber disciplinar e curricular trabalhados por Tardif (2014), mas não conhece por esses nomes. Não gosta de utilizar dinâmica de sala de aula e seminário, porque acredita

que perde o domínio da sala de aula. “Eu tenho críticas a dinâmicas. O professor perde tempo, são utilizadas sem gatilhos, não sabe onde quer chegar e acaba dispersando todo mundo”. (Borboleta *Ascia monuste*).

Ela não costuma conversar com os demais professores do curso para uma interação sobre saberes docentes e práticas de ensino. Mesmo compartilhando a mesma disciplina com outro docente, não há um intercâmbio ou compartilhamento sobre formas de lecionar. Seu planejamento e método de ensinar são particulares e desde o primeiro dia de aula já elucida todas as regras de convivência da disciplina e o que será ministrado ao longo do semestre. Dificilmente vivencia situação de conflito em sala de aula, mas certa vez entrou em linha de confronto com uma aluna por uso de celular.

A borboleta *Catonephele numilia penthia* acredita que adquiriu seus saberes docentes no dia a dia da sala de aula. Considera que um dos saberes fundamentais para lecionar é entender como as pessoas aprendem, como um profissional de uma geração pode ensinar as pessoas de outras gerações, ela chegou a essa conclusão, após um período de vivência na sala de aula. Com isso ela acredita que um professor deve ter versatilidade metodológica, ou seja, o docente deve conhecer metodologias que podem ser aplicadas a depender do conteúdo, da turma, do contexto e que os saberes são constituídos pela a experiência.

Outro saber a que ela se refere como importante é o uso da tecnologia dentro da sala de aula, pois acredita que a geração atual dos cursos de graduação utiliza muito *smartphone*, o que pode ser um grande aliado para o processo de ensino e aprendizagem, quando bem utilizado pelo professor. Apesar de não ser adepta ao que ela chamou de “modismo acadêmico” utiliza recursos e/ou metodologias que considera relevante para a aprendizagem do aluno.

Ao falar em modismo acadêmico, a professora se refere a metodologia mais utilizada e comentada do momento pelos docentes, por exemplo, quando se fala em metodologias ativas, ela acredita que é uma ótima forma para lecionar, mas que deve ser aplicada para atingir o objetivo de aprendizagem previsto no plano de ensino e não utilizar a metodologia ativa só porque está sendo bem comentada. Um recurso tecnológico que ela utiliza é a ferramenta Trello, aplicativo de gerenciamento de projeto, pois de acordo com sua experiência, este recurso integra os alunos e cada um acompanha, em tempo real, as atividades dos colegas. A borboleta *Catonephele numilia penthia* acredita que o aplicativo Trello, que utiliza diariamente nas suas turmas, possibilita a integração de saberes entre os alunos da turma, pois há interação e acompanhamento de casos que podem ser discutidos na ferramenta.

Quanto à prática de ensino, a borboleta *Catonephele numilia penthia* se intitulou taylorista, termo utilizado na administração quando se refere a um modo de produção planejado e sequenciado, em série, ou seja, a segunda etapa não é realizada se a primeira etapa não foi concluída. Ela utilizou esse termo porque afirmou que não consegue lecionar se não tiver um planejamento prévio da disciplina. Então no primeiro dia de aula ela apresenta o plano de ensino, elucidando o cronograma com o conteúdo que será lecionado em cada dia da aula, como as pessoas serão avaliadas. Ela nomeou o plano de ensino como “plano de voo” e que durante o percurso do semestre as ações que foram planejadas podem sofrer modificações a depender do perfil da turma.

A grande dificuldade que a professora elencou na gestão da sala de aula, foi o controle na utilização de celular e redes sociais. Conforme sua experiência, antes de iniciar o conteúdo da disciplina, ela tenta trazer a atenção do aluno para a sala de aula, pois acredita que o uso de tecnologia, deixa as pessoas no ritmo mais acelerado o que pode dispersar o aluno no processo de ensino. “O fato de as pessoas estarem sempre aceleradas, a mente não está ali, então eu acho que a gente tem que, como docente, fazer um esforço muito maior para conseguir primeiro trazer as pessoas para estarem de mente ali” (Borboleta *Catonephele numilia penthia*). Com base na afirmação da borboleta *Catonephele numilia penthia*, pode-se dizer que ela utiliza o saber experiencial e da tradição pedagógica, quando reflete sobre sua maneira de ministrar aula. Embora os docentes pesquisados não conheçam os saberes conforme classificação de Tardif (2014), os utilizam na prática.

A borboleta *Colobura dirce* indica, de plano, que o saber experiencial é fundamental para a prática do ensino, pois a metodologia que utiliza de explicar o planejamento da disciplina no primeiro encontro é sempre muito salutar, pois todos já sabem o que vai ser trabalhado e em que dia será tratado tal assunto. Ela enfatiza que o professor deve estar atento ao perfil do aluno e que deve ser compreensivo em se adaptar à realidade da turma, pois segundo ela “no mundo em que vivemos hoje, que nós recebemos alunos que tem problemas psicológicos e que relatam problemas muito tristes, precisamos fazer com que esse aluno aprenda” (Borboleta *Colobura dirce*). Outro saber que ela indica como importante e que adquiriu na experiência é o relacionamento com o aluno, pois situações vexatórias com os discentes podem levá-los a desenvolver traumas, seja na participação da sala de aula, seja na capacidade de assimilar o conteúdo com um professor específico.

A borboleta *Colobura dirce* sente falta de ter o saber da ação pedagógica mais desenvolvido quando relata que “esses mestrados e doutorados deveriam trazer mais disciplinas de didática para que as aulas dos professores fossem mais atrativas”. Ela acredita que os cursos

de *stricto sensu* poderiam ofertar disciplinas de didática e fazer uma correlação dessa disciplina com o estágio docente. A fala da professora corrobora com Pimenta e Anastasiou (2002) quando argumentam que os saberes pedagógicos e didáticos são importantes para saber ensinar, não basta só o conhecimento e a experiência. Corrobora ainda com a pesquisa apresentada no tópico 4.3 da tese, que sinaliza a inserção da formação pedagógica nos cursos *stricto sensu*. Relatou sobre sua experiência em coordenar a construção de ementas das disciplinas do curso de administração da UECE, o que resultou na convivência com os pares e que desenvolveu os saberes dialógicos. A professora disse ter domínio sobre o conteúdo que ministra, o que caracteriza a apreensão do saber disciplinar. Segundo Therrien (2009) o domínio da matéria e o saber ensinar são requisitos essenciais para a formação profissional docente.

Quanto à prática da sala de aula, a borboleta *Colobura dirce* toma cuidado de não realizar somente aulas expositivas, mesmo sabendo que existem alunos que já foram acostumados com as aulas expositivas e que se incomodam com outra metodologia. “Às vezes tem alunos que têm carência de aula expositiva, pelo modelo educacional que nós temos no Brasil, que o professor está lá na frente e os alunos estão lá atrás, observando, pouco ativos” (Borboleta *Colobura dirce*).

Ela acredita que a boa prática do ensino é quando o aluno “bota a mão na massa”, torna-se mais ativo no processo de ensino e aprendizagem e consegue conciliar a teoria com a prática e para isso utiliza metodologias ativas. Seu maior desafio enquanto docente é o gerenciamento do tempo em trabalhar o conteúdo. Na narrativa da borboleta *Colobura dirce* pode-se extrair os saberes disciplinares, pois afirmou ter conhecimento e domínio sobre a matéria que leciona, curricular, pois a experiência na construção das ementas e programas foram importantes para a aquiescência deste saber e por último o saber experiencial dado a sua vivência prática na profissão.

A borboleta *Smyrna blomfildia* traz o saber o experiencial, a prática da profissão como elemento indispensável e imprescindível para o exercício da docência e trabalha a metodologia ativa de modo que o aluno aplique o conteúdo na prática. “Eu sempre coloquei a prática empresarial na minha prática docente” (Borboleta *Smyrna blomfildia*). Essa metodologia da borboleta *Smyrna blomfildia* foi desenvolvida durante sua formação no programa de mestrado e doutorado realizados na França, pois segundo ela é a metodologia básica utilizada pelos franceses.

A borboleta *Smyrna blomfildia* ao afirmar que “a minha experiência é tão grande em relação ao que eu ensino, porque faço isso há trinta anos, que tudo já está muito internalizado” aborda o saber experiencial como muito relevante. Essa vivência prática fez com

que a referida docente utilizasse também a metodologia baseada em problema, que segundo ela “é um método que você começa com um problema, aí vai se municiando para a resolução daquele problema através da leitura, da aprendizagem, da busca de conteúdo, então eu considero muito importante, e que os professores precisam disso, é bem importante” (Borboleta *Smyrna blomfildia*).

A forma como a borboleta *Smyrna blomfildia* planeja a disciplina e leciona, converge com a natureza da atividade docente ao proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade (CHARLOT, 2000). O saber disciplinar também foi elucidado pela professora como relevante e que na sua concepção, além do docente ter domínio sobre o conteúdo, precisa saber dominar a sala de aula. Ao se referir ao domínio de sala, esclarece que o professor precisa saber interagir e saber levar o aluno na busca do conhecimento. “Acho que a transmissão do conhecimento, como era feita no passado, não faz muito sentido, porque o conhecimento ele é dinâmico”. (Borboleta *Smyrna blomfildia*).

Ela acredita que o professor deve facilitar a construção do pensamento crítico do aluno e fazer com que o aluno busque e encontre o caminho da aprendizagem. Seu maior desafio enquanto docente é motivar os alunos para buscar o conhecimento, principalmente aqueles discentes que querem somente o diploma. Para Charlot (2000) motivar os alunos consiste, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam. A borboleta *Smyrna blomfildia* retratou o saber disciplinar e o saber experiencial e que seus saberes foram sendo constituídos na prática desde seu curso de mestrado e doutorado realizados na França.

A borboleta *Danaus plexippus erippus* ao ser indagado sobre os saberes que considera importantes e como os constituiu para o exercício da docência, informou que a capacidade de comunicar o conteúdo e torná-lo compreensível para o aluno é um saber imprescindível e que o constituiu na prática. “Essa capacidade de você saber transmitir o conhecimento, de saber fazer com que a pessoa assimile esse conhecimento, eu acho que isso é talvez a coisa mais importante” (Borboleta *Danaus plexippus erippus*). Desta forma este docente refere-se ao saber experiencial como relevante. O saber curricular foi elucidado pelo professor ao afirmar que trabalha o programa da disciplina que ministra com os alunos, inclusive pesquisa programas da mesma disciplina em instituições de referência nacional para deixar os discentes cientes de que os conteúdos trabalhados em sua matéria estão em consonância com as IES bem avaliadas pelo MEC.

A borboleta *Danaus plexippus erippus* pesquisado, se intitulou como conteudista, além de saber muito sobre o assunto, trabalha conteúdos extensos devido à natureza da disciplina que ministra, que é mercado financeiro. Sua prova é pesquisada, pois trabalha com situação problema que o aluno vai ter que resolver com base no conhecimento previamente adquirido e trabalhado, caso ele não tenha estudado antes, não terá como na hora da aplicação do instrumento de avaliação estudar para solucionar o caso. Desta forma a borboleta *Danaus plexippus erippus* deixa transparecer que trabalha com o saber disciplinar.

Acredita ser um professor liberal quanto ao convívio com a turma e tenta motivar os alunos para que busquem o conhecimento necessário. Ser liberal para o sujeito pesquisado é não cobrar e deixar o interesse partir do aluno. Embora seja conteudista, conforme dito no parágrafo anterior, o professor estimula que o aluno tenha vivência prática dentro de empresas, pois na sua visão, o aluno de hoje precisa interagir mais com as empresas. Inclusive, em sua disciplina, proporciona visitas técnicas em indústrias para que o aluno tenha contato com a realidade de fábricas. O maior desafio relatado pela borboleta *Danaus plexippus erippus* é a de motivar os alunos. Ele acredita que muitos saem de casa para a universidade para dar uma satisfação para os pais de que não estão fazendo nada, mas que nota no olho do aluno que a falta de perspectiva para um bom emprego os desmotiva. Essa percepção do docente se aproxima da reflexão de Charlot (2000, p.16) ao afirmar que “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso”.

A borboleta *Dannaus gillipus* acredita que os saberes docentes são adquiridos no dia a dia da sala de aula, reflexão que converge com Machado (2019, p.109) quando elucida que “os saberes docentes estão em íntima relação com o seu trabalho e a serviço dele”. Ele considera que tem muito a aprender como docente e que precisa adquirir saberes. Quanto à prática do ensino a borboleta *Dannaus gillipus* gosta de aulas interativas, onde o aluno lê e estuda previamente o conteúdo que será ministrado. Suas aulas são planejadas com perguntas, por isso todos precisam ter lido os textos, caso contrário a aula se torna somente expositiva. Não faz prova, mas diariamente avalia os discentes pela participação na disciplina e por meio de trabalhos escritos onde os alunos precisam responder perguntas subjetivas.

Ele procura utilizar aulas mais dinâmicas e interativas com a intenção de prender a atenção dos alunos, pois os aparelhos de telefone celular e as redes sociais são concorrentes que prejudicam a harmonia do processo de ensino e aprendizagem. Sua maior dificuldade é trabalhar com turmas maiores e realizar uma boa gestão de sala de aula, pois não aceita quando o aluno utiliza o celular durante a aula. “Eu tenho um certo complexo de inferioridade, então eu quero que todo mundo esteja olhando para mim, falando comigo, aí quando eu vejo que tem

alguém ali no celular, eu já sei que ele não está ali, né?” (Borboleta *Dannaus gillipus*). Este professor acredita que o saber experiencial é que faz um docente se tornar um bom professor.

A borboleta *Dynastor napoleon* afirmou que um dos saberes que o docente precisa ter, é gostar de pessoas, porque acredita que um professor não pode ir à sala de aula pensando em somente transmitir conteúdo. Na sua concepção a desenvoltura do professor, no exercício da profissão, muda a vida das pessoas e que a mudança daquele aluno mudará a vida de outras pessoas que ele irá interagir, neste caso, o docente precisa saber lidar com os alunos, entendê-los para formá-los. A borboleta *Dynastor napoleon* acredita que para realizar uma boa formação para os alunos, precisa saber o conteúdo e ter domínio sobre o assunto que será trabalhado. Após adquirir a segurança necessária sobre o conteúdo que irá lecionar o próximo passo, na percepção do docente pesquisado, é o professor ter didática. “Não adianta eu ter conteúdo, não adianta eu ter uma formação sólida, como eu tenho, já fui aluno de vários colegas, né, que tem uma formação sólida, é pesquisador, mas infelizmente não tem uma boa didática. Então você precisa saber sobre didática”. (Borboleta *Dynastor napoleon*). O entrevistado ao falar sobre didática se referiu a posição na sala de aula, abordou sobre o plano de ensino, o respeito com o aluno e com o conteúdo. Seus saberes foram constituídos em cursos de formação que participou quando era professor de inglês em um curso de idiomas em Fortaleza, que foram aprimorados no exercício do ensino superior, quando se tornou docente do curso de administração.

Lamenta os casos em que professores se tornaram docentes por causa das oportunidades de emprego que surgiram graças ao avanço das IES e do Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES), ele percebe que os colegas de turma com quem teve contato durante o mestrado e doutorado pensavam em ter o certificado para que tivessem habilitação para ensinar nas instituições de ensino superior. Essa afirmação deixa a borboleta *Dynastor napoleon* preocupado, porque fica imaginando como o profissional que teve essa postura no mestrado e doutorado vai trabalhar com formação de profissionais. A borboleta *Dynastor napoleon* defende a profissionalização docente, posição esta mantida por Gauthier (1998) e Tardif (2014).

Sobre sua prática no ensino a borboleta *Dynastor napoleon* elucidou fundamentos básicos que considera para um bom processo de ensino e aprendizagem, a saber: trabalhar bem o conteúdo, explicando e exemplificando com casos práticos, aplicar estudo de casos de modo que o aluno descubra o problema da empresa e solucione o caso, trabalhar casos reais, onde os alunos deverão realizar trabalhos práticos em instituições filantrópicas. Quanto à avaliação do aluno, a borboleta *Dynastor napoleon* gosta de avaliar sob vários aspectos, como atividades em sala de aula, *gameficação*, desenvolvimento de produtos e visitas as empresas. A borboleta

*Dynastor napoleon* afirmou que realiza o planejamento das disciplinas que leciona com base na Diretriz Curricular Nacional (DCN), no projeto pedagógico do curso e por último no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Verberou que seu maior desafio enquanto docente é motivar os alunos e fazê-los acreditar que a educação e o acesso ao conhecimento é o caminho certo para a mudança de realidades.

Com base nas informações da borboleta *Dynastor napoleon*, percebe-se que embora não tenha tido formação específica para a docência e mesmo sem conhecer a literatura de Tardif (2014), Gauthier (2013) e de Pimenta e Anastasiou (2014), o professor adquiriu saberes e os utiliza na prática do ensino, são eles: saber disciplinar, curricular, tradição pedagógica e experiencial que foram adquiridos nos cursos de formação para professor de inglês e aprimorados na prática de sala de aula, quando professor de inglês e docente do ensino superior.

A borboleta *Eueides isabella dianasa* indicou que o conhecimento dos conteúdos ou saber disciplinar, é primordial para exercer a docência do ensino superior. Revelou ainda que saber sobre as preferências dos jovens e o que desperta o interesse deles, ajudam o professor a melhor exercer sua prática docente. Outro saber que julga interessante para o docente é conhecer a ciência da educação e afirma que “a educação é uma ciência e quem se propõe a ser educador em qualquer nível de ensino e tem que conhecer minimamente a forma como se comportar dentro dos preceitos ali né?” (Borboleta *Eueides isabella dianasa*). Quanto à prática, este professor estabelece desde o primeiro dia de aula todas as regras de convivência e utiliza aulas dialogadas, filmes, discussão de textos e se polícia para falar sempre de frente para os alunos, nunca de costas para a turma. Não aplica prova como instrumento de avaliação porque sua percepção é que a prova limita a liberdade do aluno em criar e desenvolver um determinado tema e sua aplicação limita os objetivos de aprendizagem previstos nos programas das disciplinas que ministra.

A borboleta *Eueides isabella dianasa* lida com situações que considera difíceis, a saber: frequência dos alunos, trabalho em equipe e plágio. Na percepção do docente entrevistado, o aluno acha que é um direito faltar até 25% da carga horária total da disciplina e fazem isso frequentemente, quando precisam se ausentar realmente por uma questão de necessidade, começam uma situação de embate para não reprovar por falta. Sobre o trabalho em equipe, incomoda o fato de saber que existe alunos que se aproveitam da situação para pouco contribuir sobrecarregando os mais interessados. O plágio também é um desafio diário que o professor enfrenta, pois ele explica que o aluno não pode pesquisar no *google* e copiar as informações de lá, mas mesmo assim acontecem casos em que os alunos praticam esse tipo de conduta.

A borboleta *Hamadryas arete* informou que adquiriu saberes na prática e com a experiência em anos de ensino. Quanto à prática de ensino gosta de explicitar tudo que vai trabalhar ao longo da disciplina no primeiro dia de aula, aborda sobre frequência, assiduidade, pontualidade, comportamentos em sala de aula que não são tolerados, uso de celular e avaliação. Suas aulas são realizadas com bases em diversas metodologias, a depender do assunto que será trabalhado, mas utiliza aulas expositivas, estudos de caso, visitas técnicas, análise e discussão de artigos científicos. Informou que utiliza o *whatsapp* e o *google classroom* e que tem facilitado a comunicação com os alunos e a gestão da turma.

Sobre avaliação, a borboleta *Hamadryas arete* utiliza prova, porque quando utiliza outro instrumento, acredita que o aluno relaxa em buscar conhecimento. “Eu acho que a prova faz com que o aluno tenha mais interesse pela disciplina e conteúdo”. (Borboleta *Hamadryas arete*). Mesmo tendo esta percepção a borboleta *Hamadryas arete* utiliza trabalhos ao longo da disciplina. Ele realiza o planejamento da disciplina no início de cada ciclo, mas vai adaptando no decorrer do semestre a depender da dinâmica da turma. Acredita que o uso do celular dentro da sala de aula é o termômetro que utiliza para saber se sua aula está interessante ou não, quando boa parte dos alunos estão utilizando o aparelho ao longo da aula, ele sabe que precisa mudar a dinâmica do ensino, porque não está conseguindo chamar a atenção do aluno e quando os alunos não estão interessados de manusear o aparelho é porque a aula está interessante.

Seu maior desafio como docente é fazer com que o aluno tenha interesse pelo conhecimento que está sendo trabalhado na aula. “Ao longo dos anos venho percebendo que os alunos têm menos interesse pelos conteúdos ministrados. Acho também que pode ser devido ao excesso de informações proporcionado pela *internet*. Hoje há uma confusão entre informação e conhecimento”. (Borboleta *Hamadryas arete*). Este professor pensa que, o aluno quando tem a informação acha que não precisa ter conhecimento e que a facilidade de acessar essas informações pode resolver seus problemas quando precisar.

A reflexão da borboleta *Hamadryas arete* lembra a pirâmide informacional de Nilson José Machado (2011), quando trabalha a dinâmica dos processos cognitivos a partir de quatro elementos, a saber: dados, informações, conhecimento e inteligência. Na base da pirâmide tem-se os dados que podem ser qualitativos ou quantitativos e que devidamente organizados e tratados podem ser transformados em informação, segundo nível da pirâmide. É neste nível da pirâmide onde os alunos obtêm o que desejam na *internet*, conforme o entendimento da borboleta *Hamadryas arete*. Acontece que o acúmulo de informação não leva ao conhecimento e muitos menos a inteligência. Para alcançar o terceiro nível da pirâmide, qual seja, o conhecimento, o aluno precisa estabelecer conexões entre as informações, analisá-las e

avaliá-las e quando aplicadas se alcança a inteligência, quarto nível da pirâmide informacional (MACHADO, 2011). Acontece que na percepção da borboleta *Hamadryas arete* o segundo nível na visão do aluno já basta. É como se o professor estivesse na sala de aula querendo articular o conhecimento e promover o desenvolvimento da inteligência e o aluno querendo saber somente os dados e a informação.

A borboleta *Hamadryas amphinome* acredita que ensinar é uma prática, que o profissional precisa desenvolver a inteligência emocional ao afirmar que “Hoje eu vejo que ensinar é uma prática e que requer uma maturidade emocional muito grande”. Ela acredita ainda que o professor é um facilitador da aprendizagem e que precisa desenvolver habilidades na comunicação, no diálogo com o aluno e humildade para reconhecer que em alguns momentos precisa estudar mais, pois a velocidade da informação é muito rápida.

Quanto ao planejamento, a borboleta *Hamadryas amphinome* organiza todo o material que será trabalhado na aula, gosta de apresentar parte do conteúdo em *slides* e faz correlação com um artigo científico que trata sobre o assunto explanado. Segue rigorosamente o plano de aula e explica ao aluno a metodologia das suas aulas, avaliação, objetivos da aprendizagem e as referências bibliográficas. Sobre avaliação a borboleta *Hamadryas amphinome* utiliza prova, apresentação de trabalho e trabalho escrito. Quanto ao maior desafio em ser professora, ela elencou o exercício do ouvir e ter atenção do aluno devido ao alto grau de dispersão da geração atual, que está sempre conectada à internet. A borboleta *Hamadryas amphinome* enfatizou o saber experiencial como primordial para o exercício da docência. Sua postura acadêmica concorda com Machado (2019) ao informar que o professor em sala de aula mobiliza saberes, habilidades e atitudes para alcançar objetivos previamente definidos no plano de aula.

A borboleta *Hamadryas februa* por ser docente de matemática, afirmou que o saber principal para sua área do ensino é a prática, a experiência, embora se considere uma professora com poucos saberes. “Eu acho que meus saberes docentes são muito poucos na verdade”. (Borboleta *Hamadryas februa*). A professora afirmou que sente falta de uma maior preparação em didática e muito do que sabe hoje sobre sala de aula foi adquirindo com o tempo. “Nós deveríamos ter uma preparação em termos pedagógicos e didáticos, mesmo sabendo que mudei como docente desde quando entrei na UECE para cá. Acho que mudei para melhor, não sei, talvez não”. (Borboleta *Hamadryas februa*). Verifica-se na fala da docente entrevistada que mesmo tendo desenvolvido saberes experienciais, ela tem necessidade de ter mais conhecimento e adquirir mais habilidades quanto aos saberes da ação pedagógica e da tradição pedagógica.

Seu maior desafio é trabalhar a motivação dos alunos em aprender matemática, pois muitos deles tem aversão a esse conhecimento, inclusive trabalha artigos científicos que abordam a aversão dos alunos pela disciplina e o que fazem para superar essa dificuldade. Ela se diz ser melancólica pelo fato de o aluno da administração já chegar na disciplina com aversão ao conteúdo. Como ela sabe que o aluno já tem dificuldade na disciplina, tenta trabalhar bem o planejamento por meio do plano de aula onde explica o conteúdo que será trabalhado, objetivos da disciplina, avaliação, metodologia e o que o aluno aprenderá em cada aula. Ela lamenta que por conta da natureza da disciplina que ministra, precisa trabalhar com aulas expositivas, mas para amenizar as exposições e trabalhar com um pouco mais de dinamicidade, aplica trabalhos em grupo para focar a aprendizagem em grupo e desta forma suas avaliações são provas e trabalhos em grupo. A borboleta *Hamadryas feronia* informa que o docente precisa se conhecer e conhecer o outro para que possa ser um parceiro no processo de ensino e aprendizagem do aluno e ter um bom domínio do conteúdo.

Em relação a disciplina, ele tem que ter domínio, o domínio maior que ele puder da disciplina, para isso ele deve estar constantemente estudando, se aperfeiçoando, ele tem que ter uma autocrítica muito grande, para que ele saiba quando as coisas não estão caminhando bem, depende dele fazer com que aquilo mude e principalmente ele tem que estar lá como aluno, ele tem que estar como aprendiz, ele tem que estar aprendendo o tempo todo aquilo que ele coloca e o que ele recebe de volta. (Borboleta *Hamadryas feronia*).

Quando o professor se refere ao domínio do conteúdo, ele está abordando o saber disciplinar proposto por Tardif (2014). Outro saber que ele revela importante é o da ação pedagógica. Sem ter conhecimento da classificação dos saberes conforme Tardif (2014), ele informou que os professores bacharéis deveriam ter aula sobre as questões pedagógicas, participar de seminários, de encontros para entender sobre a prática do ensino.

A borboleta *Hamadryas feronia* explana o planejamento da disciplina e enfatiza as regras de convivência, pois o fato de o aluno chegar atrasado o incomoda porque prejudica a discussão em sala. O uso do *smartphone* também é outro ponto que o chateia, pois o aluno se dispersa e acaba influenciado o colega do lado. Sabendo que o aluno se distrai com facilidade o professor diz esforçar-se para motivá-los e despertar o interesse do discente enviando matérias de jornais e revistas, artigos científicos e imprimindo um diálogo para além da sala de aula. Seu planejamento semestral envolve atualização do material da disciplina, tendo em vista que leciona a mesma matéria há anos. Quanto à avaliação utiliza o instrumento prova.

Seu maior desafio em lecionar diz respeito a infraestrutura da instituição que ao seu ver precisa melhorar muito, pois não é confortável, não tem acesso à internet, a iluminação deixa a desejar e o ventilador atrapalha a discussão em sala devido ao forte barulho.

Os professores pesquisados relatam em suas falas que a experiência e a prática da sala de aula são os elementos que o tornaram docentes, ou seja, o saber experiencial se destaca na formação do professor bacharel que não teve formação específica para atuar na docência do ensino superior, o que reforça a fragilidade da formação docente nos programas *stricto sensu*, que conforme a LDB são responsáveis pela formação do professor do ensino superior. Os professores pesquisados foram unânimes em revelar que a prática da sala de aula foi o caminho que os levaram a constituir seus saberes e as experiências adquiridas em consolidá-los.

A constituição dos saberes docentes e práticas do ensino do autor pesquisador, se assemelha com as realidades dos professores pesquisados. Na sua trajetória docente constituiu seus saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica nos seus mais de dez anos de docência universitária. No início da sua trajetória profissional foi adquirindo saberes docentes na prática do ensino, no dia a dia da sala de aula, mas foi após sua promoção para coordenação do curso de administração, que realmente se deu conta da importância da formação docente para o exercício da docência do ensino superior e foi por isso que decidiu ingressar no doutorado em educação.

As reflexões dos docentes entrevistados corroboram com o posicionamento de Machado (2019) ao concluir que os saberes docentes são resultantes de uma formação universitária, de uma socialização num ambiente de trabalho, de uma mobilização num âmbito profissional e de uma tradição.

## 6 CONCLUSÃO

A alma é uma borboleta...  
há um instante em que  
uma voz nos diz que  
chegou o momento de  
uma grande metamorfose...

(ALVES, 2021).

Após percorrer cinco seções da tese e atravessar quatro etapas de metamorfose, atinge-se a sexta e última seção com o sentimento de que a alma do autor pesquisador é de uma borboleta conforme o poema de Rubem Alves (2021). Realizar o Doutorado em educação e confeccionar a tese alicerçada nas categorias formação, saberes docentes e práticas de ensino na docência do ensino superior foi uma grande metamorfose para o autor do trabalho e a conclusão se reveste como um voo de uma borboleta adulta, com o objetivo de sintetizar o trabalho de forma conclusiva.

O voo inicia perpassando a primeira seção da tese que revelou a introdução. Neste momento foi elucidado o problema da pesquisa, objeto, pressuposto, objetivos geral e específicos, justificativa e estrutura do trabalho. O questionamento principal da pesquisa foi, como foram constituídos os percursos de formação e os processos de constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do Curso de Administração da UECE? Na tentativa de responder à indagação, a pesquisa partiu do pressuposto de que mesmo o docente bacharel do curso de Administração da UECE não tendo formação específica para ser professor, constituiu seus saberes docentes e práticas de ensino ao longo de seus percursos de formação, seja por iniciativa própria, seja por formações realizadas mediante iniciativas das instituições as quais tinham vínculos, seja porque repetiram o que seus professores fizeram. Com isso, o estudo teve como objetivo geral compreender os percursos de formação e a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do Curso de Administração da UECE, além dos específicos, como apresentar as concepções teóricas sobre formação, saberes docentes e práticas de ensino, descrever o locus de investigação da pesquisa, o plano de desenvolvimento profissional e o projeto pedagógico do curso de Administração da UECE e caracterizar o percurso de formação e o processo de constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis em Administração da UECE, *campus* Itaperi.

Dando continuidade, o voo transita na segunda seção que tratou sobre o ciclo da incubação, revelando os nutrientes metodológicos para dar suporte ao ciclo da larva, crisálida e da borboleta adulta. Utilizou-se postura cartográfica ou rizomática que possibilitou ao

investigador dizer-se ao longo do trabalho e assumir o protagonismo da pesquisa, explicando as escolhas realizadas e as trilhas dos caminhos percorridos. O pesquisador revelou no seu percurso docente, o paradigma interpretativo/naturalismo/construtivismo adotado na pesquisa, a abordagem qualitativa do trabalho, o estudo de caso como método da pesquisa e a análise temática de conteúdo para a análise dos dados.

O voo atravessa a terceira seção da tese ou ciclo da larva, que desvelou os nutrientes formação, saberes docentes e práticas de ensino como referencial teórico. O estado da questão possibilitou um contato com dissertações, teses e artigos científicos sobre o objeto de estudo, contribuindo para uma discussão no atual estágio da ciência que revelou que os docentes têm interesse em aperfeiçoar suas competências, habilidades, saberes docentes e práticas de ensino, o que falta é o investimento das instituições de ensino. Em mais uma etapa do voo, chega-se a quarta seção que trouxe o terceiro estágio do ciclo de metamorfose da borboleta, a pupa ou crisálida. Este momento versou sobre o *locus* de investigação, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Administração e o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD) da UECE e a realidade dos cursos *stricto sensu* em Administração no Brasil que tratam das formações dos administradores professores. O voo cruza a quinta seção, que tratou das borboletas adultas e pôde-se testemunhar a constituição dos percursos de formação, saberes docentes e práticas de ensino de treze borboletas, cada um em seu casulo e pousa na sexta e última seção para responder o questionamento central do estudo, indicando os principais achados, elucidando o alcance dos objetivos geral e específicos, confirmando o pressuposto, de modo a defender a tese de que a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino são compreendidos e desenvolvidos no percurso de formação de cada professor que trilha seu caminho a partir do contexto social, econômico, cultural e político em que vivem.

Quanto aos principais achados, a pesquisa revelou que não há um modelo com início, meio e fim para se tornar professor, não existe um padrão a ser seguido, pessoas podem até seguir o mesmo caminho como graduação, mestrado e doutorado, beber da mesma fonte, mas a maneira de ver as paisagens e interagir com o ambiente, depende do filtro e da essência de cada ser humano, essência essa constituída por meio do seu contexto social, econômico, político e cultural. Desta forma o pesquisador se deparou com diversos contextos, realidades e entendimentos sobre como os docentes se tornaram professores de administração e que mobilizam saberes nas suas práticas de ensino. Essa realidade é similar a constituição da borboleta, pois mesmo passando por quatro fases, o mesmo caminho, cada borboleta, apesar de ser da mesma espécie, é diferente, os formatos das cores das asas se distinguem e cada uma

possui voos próprios. O fato é que as trajetórias formativas dos professores do curso de administração da UECE são distintas e as concepções sobre educação, formação e desenvolvimento profissional são diferentes.

Um ponto que merece destaque, é que não há um momento exato para afirmar que um bacharel se tornou professor. Ser professor é um processo de construção, desconstrução e reconstrução em eterna fase de acabamento, onde o movimento de ação/reflexão/ação ajuda o professor na forma de interpretar e conduzir a mobilização de seus saberes docentes nas práticas de ensino, dessa forma vai se constituindo seu percurso de formação docente. Nove professores pesquisados, por não terem tido a oportunidade de realizar um curso específico para se tornar docente, afirmaram que embasaram, durante parte da trajetória docente, suas metodologias em professores que consideraram referência, exemplos a serem seguidos. Verificar como o outro faz para replicar a mesma postura ou algo parecido é uma estratégia para quem não teve conhecimento de fazer determinada atividade, mas que se lança em fazer para aprender, ou melhor, aprender fazendo. É tanto que, praticamente todos os docentes pesquisados indicaram que a experiência adquirida em sala de aula é uma excelente e indispensável forma de aprimorar os saberes e mobilizá-los durante a prática do ensino. Adite-se ainda que a experiência foi o principal elemento de formação dos professores do curso de administração pesquisados.

Malgrado, as informações expendidas e na tentativa de responder à pergunta central da pesquisa, conclui-se que os percursos de formação, saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do Curso de Administração da UECE são constituídos de maneira singular, única e intransferível. Cada profissional teve sua particularidade, descobrindo querer ser professor em diversos momentos da vida, uns na infância brincando de escola, outros por influência de familiares e outros pelas oportunidades surgidas em suas trajetórias profissionais. Suas decisões e escolhas foram alicerçadas a partir dos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos em que viviam. Dessa forma, constituir percurso de formação, saberes docentes e práticas de ensino depende das escolhas, atitudes e decisões dos profissionais que optam pela docência universitária, de modo que podem ter caminhos curtos ou longos e estradas retas ou sinuosas. Não basta ter uma política pública indicando o caminho a ser seguido ou uma política institucional motivando a formação, tem que “saber querer”, “saber fazer” e “saber ser”. Assim sendo, confirma-se o pressuposto de que mesmo o docente bacharel do Curso de Administração da UECE não tendo formação específica para ser professor, constituiu sua própria formação, saberes docentes e práticas de ensino e o ambiente da sala de aula foi o principal local para essa construção. Esta realidade reforça a reflexão de Pacheco (2019), quando afirma que apesar dos cursos *stricto sensu* serem relevantes para a formação da docência universitária, eles por si só

não garantem uma formação adequada, nem a constituição de saberes docentes para a prática do ensino.

Desta forma, comprova-se que o objetivo geral, que é compreender os percursos de formação e a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do Curso de Administração da UCE foi alcançando e as seções dois, três e quatro permitiram o alcance dos objetivos específicos.

Na realidade estudada, apesar de ter sido constatado que existe um plano de desenvolvimento profissional docente aprovado pelo Conselho Universitário (CONSU) por meio da Resolução nº 1379/2017, a UECE precisa investir na formação contínua dos docentes. Mesmo constatando formações isoladas é necessário que o plano seja implementado, divulgado e principalmente aceito pelos professores. Nesse mesmo sentido Silva Neta (2018) afirmou que a UECE não tem uma política de continuidade nas formações pedagógicas, motivo pelo qual é importante instituir política de formação permanente na IES. A pesquisa revelou que os professores pesquisados acreditam que a formação para a docência é necessária para a interação aluno, docente e saberes, o que pode facilitar a aceitação dos mesmos. Uma outra forma de ampliar a concordância dos professores é sensibilizá-los para uma valorização das formações para o ensino de graduação, que comungue com as projeções de crescimento profissional, previstos no plano de cargos e carreira.

É certo que mudar a cultura institucional não é tarefa fácil, mas impossível jamais, e iniciar motivando e cativando os professores para criar um clima favorável é de imprescindível importância. Saber as necessidades, aflições, demandas docentes e somar com as ações que a IES já vem trabalhando é crucial. As reuniões dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE'S) e de colegiados de professores podem ser fortes aliados para o processo de mudança e fortalecimento da cultura de formação docente, além do engajamento dos membros da Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Essa união de esforços vai criando um clima colaborativo e permeando a instituição na tentativa de mudar a concepção de que o trabalho docente é solitário, pois na verdade deve ser coletivo e dialogado entre os pares.

Desta forma, resta-se comprovada a tese de que a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino é compreendida e desenvolvida no percurso de formação de cada professor que trilha seu caminho a partir do contexto social, econômico e político em que vive.

A presente tese pode ser um elemento provocativo para os docentes que compõe o curso de administração da UECE, seja para motivá-los a buscar cada vez mais aprimorar suas formações, saberes docentes e práticas de ensino, seja para aperfeiçoar o Projeto Pedagógico do Curso. Um ponto que sugere-se melhorar é a interação do professor do curso de

Administração da UECE com o projeto pedagógico, com as diretrizes curriculares nacional e o entrosamento da equipe de docentes sobre o alinhamento de ementas. Não foi indicado pelos professores um momento, seja de jornada docente, formação específica para administradores e reunião de colegiado que tratasse da formação do aluno/professor.

A cultura de isolamento e individualidade docente é marcante na realidade do curso, no entanto, muitos acreditam que a formação de professores para administradores docentes, que não tiveram formação específica para atuar como catedrático seja importante, defendendo a profissionalização docente, postura aceita e motivada por Tardif (2000) e Gauthier (1998). Espera-se que os achados da pesquisa possam contribuir para intervenções, como formações docentes, que resultem em mobilizações dos saberes para aperfeiçoar a prática de ensino dos professores bacharéis do curso de administração, conforme necessidade percebida pelo colegiado. Uma das dificuldades da pesquisa foi fazer o entrevistado explicar o porquê das decisões que os levaram a constituir seu percurso de formação, esclarecer os motivos de suas escolhas, pois quando indagados respondiam que era devido as oportunidades que surgiam ao longo da vida profissional. A mesma dificuldade foi encontrada quanto as explicações sobre a escolhas de constituir os saberes docentes e práticas de ensino, pois justificavam que adquiriam os mesmos devido à necessidade percebida na prática. Outra dificuldade percebida na execução da pesquisa foi fazer com que os pesquisados justificassem algumas respostas, pois eram traídos por suas memórias ou lembranças.

Esse processo metamórfico de se constituir docente do ensino superior é complexo e há a necessidade de se buscar novas metodologias para o processo de ensino e aprendizagem, adaptando-se às novas gerações, aos novos contextos sociais, ao novo ambiente de modo a contribuir para o desenvolvimento da humanidade, assim como as borboletas que se transformam e se adaptam às novas circunstâncias em busca do néctar da vida, tornando o ambiente mais bonito, o ecossistema equilibrado e a natureza sustentável.

Propõe-se a realização de novos estudos sobre o processo de formação e constituição de saberes docentes e práticas de ensino de professores em outros cursos de bacharelados e em outras instituições, para que se possa compreender outras realidades e contribuir com o desenvolvimento da ciência e do conhecimento. Que as borboletas adultas do presente continuem a contribuir para a formação de futuras borboletas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3815.pdf>. Acesso em: 06 out. 2017.

ALARCÃO, Izabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

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. A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Rubem. **Frases**. Disponível em: <https://institutorubemalves.org.br/frases/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ALVES, Yara. **Pensador**. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTY3ODAzOA/>. Acesso em: 30 jan. 2021.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino superior: um estudo na Universidade Federal do Pernambuco**. 2005. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2005.

ARAÚJO, Tavares de. BALLISTA, Vanessa Aparecida; GEBRAN, Raimunda Abou; BARROS, Helena Faria de. Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem. **Acta Scientiarum**, v. 38, n.1, p.69-79, jan./mar, 2016.

ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de. Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4625.pdf>. Acesso em: 06 out. 2017.

BALBINOT, Rodinei. **Educação e gestão em transcendência**. São Paulo: FTD, 2018.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro Barros; DIAS, Ana Maria Iorio. Formação Pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o estado da questão. **Revista Educação em Questão**, v.54, n.40, p. 42-74, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9848/6976>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BATISTA, Gustavo Silvano; GOUVEIA, Roberta Alves; CARMO, Renata de Oliveira Souza. A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v.23, n.1, p. 49-69, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/35403/18628>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto\\_9235-2017\\_%20Referente-regulacao\\_supervisao-avaliacao-IES\\_e-cursos-graduacao\\_pos.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto_9235-2017_%20Referente-regulacao_supervisao-avaliacao-IES_e-cursos-graduacao_pos.pdf). Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf). Acesso em: 05 mar. 2019.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. 5. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

CAMARGO, Marcela Pedroso de. **Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

CAMILO, Lorena. Explica Raul: análise da letra “Metamorfose Ambulante”, do Maluco Beleza. **Letras.mus.br**. Belo Horizonte, 19 jun. 2019. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/blog/significado-musica-metamorfose-ambulante/>. Acesso em: 13 fev. 2021.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORRÊA, Adriana Kátia; BÓGUS, Cláudia Maria; ANASTASIOU, Léa das Graças, C; COELHO, Lia de A; DANTAS, L. E. P. B.T; RIVAS, N. P. P; LIGUORI, R. N; JOÃO, S. M. A; HAGE, S. R. de V; PUSCHEL, V. A. A; IAMAMOTO, Y. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. (orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação como saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DEGENHART, Larissa; VOGT, Mara; BIAVATTI, Vania Tanira. Relação entre formação docente, metodologias de ensino e resultados do exame nacional de desempenho dos estudantes nos cursos de ciências contábeis. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2014, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ENANGRAD, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1995.

ENGEL, Elenice Padoin Juliani. **O profissional liberal no início da carreira docente: seus desafios na constituição e na formação da docência universitária**. 2014. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Formar**. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/formar>. Acesso em: 23 set. 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Ofício**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/oficio/>. Acesso em: 30 abr. 2018.

FERREIRA, Jociene C. B. **Docência universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de jornalismo**. 2013. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. (orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAS, Daniel Antunes; SANTOS, E. M.S; LIMA, L.V.S; MIRANDA, L.N. VASCONCELOS, E. L. NAGLIETE, P.C. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, v. 20, n. 57, p.437, 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI)

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. (Coleção fronteiras da educação)

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

GRISPUN, Mírian P. S. Zippin; MANESCHY, Patrícia. **Os novos paradigmas em educação: os caminhos viáveis para uma análise**. Disponível em: file:///E:/DOUTORADO%20EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO/ Disciplinas/Seminário%20de%20prática%20de%20pesquisa%20I/26.04/Bibliografia%20para%20o%20artigo/2.pdf. Acesso em: 01 maio. 2017.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks/California: SAGE, 1994. p. 105-117.

IGARI, Camila Olivieri. Formação de docentes em administração: a avaliação de uma ação formativa e suas sugestões para melhorias. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 18., São Paulo. **Anais...** São Paulo: SEMEAD, 2015.

IMBERNON, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUNGES, Fábio César; KETZER, Charles Martin; OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de Oliveira. Formação continuada de professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, v.3, n.3, p.88-101, set 2018. Disponível: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/12926/10182>. Acesso em: 23 jan.2021.

KINCHELOE, Joe L. BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUHN, Thomas. S. **The structure of scientific revolutions**. Disponível: [http://projektintegracija.pravo.hr/\\_download/repository/Kuhn\\_Structure\\_of\\_Scientific\\_Revolutions.pdf](http://projektintegracija.pravo.hr/_download/repository/Kuhn_Structure_of_Scientific_Revolutions.pdf). Acesso em: 10 abr. 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEITE, Francisco Tarcísio. **Metodologia científica: iniciação à pesquisa científica, métodos e técnicas de pesquisa, metodologia do trabalho científico**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia, **Anais...** Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhos\\_pdfs/gt08\\_2779\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2779_texto.pdf). Acesso em: 06 out. 2017.

MACÊDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACHADO, Antônio. **Cantares**. Disponível em: <http://www.escritas.org/pt/t/10543/cantares>. Acesso em: 04 abr. 2021.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Sarah Bezerra Luna Varela. **Docência universitária em cursos de licenciatura na faculdade de educação de Itapipoca/UECE: cartografias de percurso formativos, constituição de saberes e vivências de práticas de ensino**. 2019. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MARANHÃO, Carolina M. S. de Albuquerque; MARANHÃO, Roberto K. de Albuquerque; FERREIRA, Rafael Fernandes, FERNANDES, Talita Almeida, DUTRA, Isadora I. Cota. Formação docente em administração: um estudo bibliométrico. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2017, Brasília. **Anais...** Brasília: ENANGRAD, 2017.

MAZZOTTI, Alda J. Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thomson learning, 1998.

MEDRADO, Gláucia Cristina da Rocha. **Tornar-se professor de administração: um estudo sobre o papel da afetividade na trajetória profissional**. 2012. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da educação) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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**. 2016. 362f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

MIRANDA, Gilberto Jose; PEREIRA, Silvia de Castro Casa Nova; CORNACCHIONE Junior, Edgard Bruno. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 23, n.59, p.142-153, maio/ago. 2012.

MORAIS, Eliane Gouveia de. **Docência universitária: o professor fisioterapeuta no curso e fisioterapia**. 2008. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

MORAIS, Robson Santos. **Docência universitária: saberes pedagógicos necessários à formação do professor de ciências contábeis**. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MUSSI, Amali de Angelis; ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015. Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4324.pdf>. Acesso em: 06 out. 2017.

NICOLINI, Alexandre Mendes; OLIVEIRA, Danielle Almeida. O desenvolvimento de competências através da prática a partir da ótica de docentes de graduação em administração de ies privadas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 41., 2016. Costa do Sauípe, **Anais...** Costa do Sauípe: ANPAD, 2016.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15. n. 30. p.5-16, jul/dez. 2004.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os Professores e sua Formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo de. Contribuições do Microensino para a Formação Docente em Administração: Reflexões sobre a Vivência de Professores Um Ano Após o Treinamento. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 37., 2013. Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

OLIVEIRA, Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-posições**, n. 3, v. 23, p.159-178, set/dez. 2012.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Docência universitária e o ensino superior: análise de uma experiência formadora. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 34., 2011. Natal, **Anais...** Natal: Anped, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-608%20res.pdf> Acesso em: 06 out. 2017.

PACHECO, Mayara Alves Loiola. **Formação, saberes e práticas de ensino dos professores do curso de Medicina Veterinária da UECE**. 2019. 177f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

PALLADINO, Milena. **Pensador**. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTM0NDE1Ng/>. Acesso em: 03 fev. 2021.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEREIRA, Lourdes Fátima Gonçalves. **Um olhar sobre a prática pedagógica do professor do curso de administração no contexto da sala de aula**. 2008. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PORTOCARRERO, Vera (Org.) **Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rnn6q>. Acesso em: 01 maio 2017.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Revista Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-49, jan./jun. 2013.

REIS, Simone Maria de Ávila Silva. **O professor do curso de odontologia e a formação odontológica atual: formação, saberes e práticas pedagógicas em tempo de novas diretrizes curriculares**. 2011. 311f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

RIBEIRO, Renata R. R. P. Costa. **Cartografia dos percursos de formação dos saberes e das práticas de ensino dos professores da disciplina de didática em curso de licenciaturas da universidade estadual do Ceará (UECE)**. 2020. 162f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

RIEGEL, Fernando. **Saberes de docentes de um curso de graduação em enfermagem e as implicações das políticas públicas de saúde e educação**. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2008.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria Da Conceição Carrilho. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 35., 2012. Porto de galinhas, **Anais...** Porto de galinhas: Anped, 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1829\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1829_int.pdf) Acesso em: 06 out. 2017.

ROLINDO, Joicy Mara Rezende. **A formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes: uma análise a partir das representações dos professores do curso de engenharia agrícola da UEG.** 2008. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

ROMAGNOLI, Roberta C. Cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Vanessa. Metamorfose das borboletas. **Escola Kids.** Goiania, nov, 2020. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/ciencias/metamorfose-das-borboletas.htm>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SCARTEZINI, Raquel Antunes. Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 38, 2017. São Luis. **Anais...** São Luis: Anped, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT08\\_441.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_441.pdf). Acesso em: 06 out. 2017.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artés Médica Sul, 2000.

SEIXAS, Raul. **Metamorfose ambulante.** Philips Records: Rio de Janeiro, 1973.

SILVA, Marcelo S. da. **“Alice vai a universidade!” Docentes e docência universitária: trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade.** 2009. 164f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2009.

SILVA, Marilda. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, Marilucilena Pinheiro da. **Docência Universitária no curso de enfermagem: formação profissional, processo de ensino e aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais associados ao princípio da integralidade.** 2013.190f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SILVA NETA, Maria de Lourdes da. **O conhecimento avaliativo dos docentes do curso de pedagogia: cartografia dos saberes, práticas e formação.** Tese (Doutorado em Educação) – programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SILVA NETA, Maria de Lourdes da; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; MACHADO, Sarah Bezerra Luna Varela. Postura Cartográfica nos percursos de pesquisa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.19, n.60, p.386-406, jan./mar. 2019. Disponível: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24334/23267>. Acesso em: 13 out. 2020.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários em construção:** narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas. 2015. 177f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2015.

SIMÕES, Helena C. G. Queiroz. **Docência universitária:** concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica. 2013. 239f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SHAVELSON, Richard J.; TOWNE, Lisa. **Scientific research in education.** Washington: National Academy Press, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THERRIEN, Jacques. CARVALHO, Antonia Dalva França. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para uma análise da práxis pedagógica. **Revista brasileira de formação de professores, [S.I.]**, n.1, v.1, p.129-147, 2009.

THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega; THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004.

TORRES, Vicencia Barbosa de Andrade. **Os saberes docentes do professor universitário do curso de direito expressos no discurso e na prática:** limites e possibilidades. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2006.

TRANSFORMAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/transformacao/>. Acesso em: 27 out. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Estatuto, Regimento Geral da FUECE/UECE.** Fortaleza: UECE, 2002. Disponível em: <http://www.uece.br/uece/dmdocuments/EstatutoRegimentoUECE.pdf>. Acesso em: 10 ago.2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021**. Fortaleza: EdUCE, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/wp-content/uploads/2019/02/PDI-2017-2021.pdf>. Acesso em 15 set. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Profissional Docente da UECE**. Fortaleza: UECE, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de administração**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

VILELA, Naiara Sousa. **Docência Universitária**: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores. 2016. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2016.

VILLARDI, Beatriz Quiroz, VERGARA, Sylvia Constant. Aprendizagem Docente na Prática do Ensinar em Cursos de Graduação em Administração: Explorando o Cotidiano em Instituições de Ensino Superior. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 37. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

VIRGÍNIO, Maria Helena da Silva. **Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro**. 2009, 153f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, Universidade da Paraíba, Paraíba, 2009.

VOGL, Joseph. **O que é um rizoma**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2k-wWziPk-g>. Acesso em: 27 maio 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. Porto Alegre: Brookman, 1994.

ZANCHET, Atrib; BOESIO, Beatriz Maria; NADIANE, Feldkercher. Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidade de espaços de discussão pedagógica. **Acta Scientiarum**, v. 38, n. 1, p.93-102, jan./mar, 2016.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS PROFESSORES  
(AS) EFETIVOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UECE**

PESQUISA: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE BACHARELADO EM  
ADMINISTRAÇÃO: FORMAÇÃO, CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES E  
PRÁTICAS DE ENSINO

Proponente: Marcos James Chaves Bessa

Orientador: prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior

**Objetivo Geral:** compreender a constituição dos percursos de formação, saberes e práticas de ensino dos professores bacharéis do Curso de Administração da UECE. ,

Categorias Iniciais: FORMAÇÃO, SABERES DOCENTES E PRÁTICAS DE ENSINO.

Professor (a) entrevistado (a):

Formação inicial de nível superior:

Titulação:

Tempo de experiência no ensino superior:

Experiência na Educação Básica: ( ) Sim Tempo:

Disciplina que leciona no Curso de Administração:

Tempo que leciona a disciplina no Curso de Administração:

Instituição:

Área de Pós- Graduação:

( ) Não

## **1. FORMAÇÃO**

### 1.1 Formação inicial acadêmica:

O(a) senhor(a) lembra de algum professor ou professora da época em que estudou na educação básica que tem como exemplo profissional? Por que? Ele ou ela influenciou na sua decisão de se tornar docente?

Durante sua educação básica, pensou em exercer a profissão docente? Por que? Se sim, qual o caminho que você percorreu para se tornar professor?

Em que momento da sua vida, o(a) senhor(a) decidiu se tornar professor? Quais os fatores que influenciaram em sua decisão?

Como você se sente no exercício da profissão docente? Faria tudo novamente?

### 1.2 Formação formal:

Qual sua formação na graduação? Onde se graduou? Qual período? Qual sua opinião sobre sua formação inicial?

Durante sua formação inicial teve algum desenvolvimento específico para atuar no magistério?

### 1.3 Formações vivencial e contínua:

Qual sua formação na pós-graduação? Qual área formativa escolheu? Onde cursou e em qual período?

Cursou alguma formação continuada relacionada à formação pedagógica na UECE ou em outras instituições? A UECE ofertou algum curso de formação pedagógica para professores da instituição?

O que você pensa sobre formação pedagógica? Você concorda que todo bacharel tem que realizar uma formação para atuar como professor? Por que?

## **2. SABERES DOCENTES**

### **2.1 Saberes fundamentais para o trabalho docente:**

Qual opinião do professor sobre os saberes que ele identifica no trabalho docente? Podemos nos orientar nos conceitos de Tardif sobre saberes disciplinares, curriculares, experienciais, das ciências da educação, tradição pedagógica e da ação pedagógica.

### **2.2 Saberes constituídos a partir das experiências com os pares, a gestão do curso e discentes:**

A partir de suas experiências em sala de aula, relacionando-se com os estudantes, seus colegas professores e na área de gestão, quais saberes o professor identifica que foram constituídos neste processo cotidiano de exercício da docência.

## **3. PRÁTICAS DE ENSINO**

### **3.1 Planejamento das disciplinas ministradas:**

Como o(a) senhor(a) planeja as disciplinas que estão sob sua responsabilidade? O que considera relevante? Quais orientações teóricas utiliza como referência?

### **3.2 Gestão da Sala de Aula**

Como o(a) senhor(a) faz a gestão da turma? E como estabelece suas relações de convivência com os estudantes?

### **3.3 Metodologia/estratégias das disciplinas:**

Quais metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem o(a) senhor(a) escolhe para trabalhar com suas turmas?

### **3.4 Avaliação:**

Como o(a) senhor(a) compreende avaliação? Como a planeja e executa? Quais instrumentos de avaliação o(a) senhor(a) escolhe e por que?

### **3.5 Dificuldades e desafios no gerenciamento das disciplinas ministradas:**

Quais desafios e dificuldades o(a) senhor(a) vivencia no cotidiano de sua atividade docente?

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### PESQUISA: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO: FORMAÇÃO, CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES E PRÁTICAS DE ENSINO

Proponente: Marcos James Chaves Bessa

Orientador: prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior

No Curso de Doutorado estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada **Docência universitária no curso de bacharelado em administração: formação, constituição de saberes docentes e práticas de ensino**, na qual objetivamos compreender a constituição dos percursos de formação, saberes e práticas de ensino dos professores bacharéis do Curso de Administração da UECE. As gravações serão utilizadas para análise dos dados. Após as transcrições dos depoimentos as entrevistas serão enviadas aos docentes para validação das informações. Os sujeitos da investigação serão os professores efetivos que compõem o corpo docente do cursos de Administração da UECE.

Vale salientar que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que tem a liberdade para participar ou deixar de participar a qualquer momento, sendo-lhe assegurado o direito de desistir da participação na referida pesquisa se desejar, sem que isso lhe acarrete qualquer dano. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações no texto da pesquisa, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Se necessário, pode entrar em contato com a responsável pela pesquisa, **prof. Marcos James Chaves Bessa**, pelo telefone/WhatsApp (85) 98643.1586 ou pelo *e-mail*: marcosjames@unicatolicaquixada.edu.br. Também poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, pelo telefone (85) 3101.9918, para atestar a veracidade da pesquisa.

---

Assinatura da responsável pela pesquisa

Fortaleza/CE, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Tendo sido informado sobre a pesquisa, concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

---

Nome

---

Assinatura

Fortaleza/CE, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.