

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BRUNA FLORENCIO LEITÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO
EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO INTERIOR DO ESTADO
DO CEARÁ**

CRICIÚMA

2024

BRUNA FLORENCIO LEITÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO
EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO INTERIOR DO ESTADO
DO CEARÁ**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre (a) em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt

CRICIÚMA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

L533f Leitão, Bruna Florencio.

Formação continuada de docentes do Curso de Administração em uma instituição de educação superior no interior do estado do Ceará / Bruna Florencio Leitão. - 2024.

97 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2024.

Orientação: Ricardo Luiz de Bittencourt.

1. Professores universitários - Formação continuada - Ceará. 2. Administração - Ensino superior. 3. Educação permanente. 4. Universidades e faculdades - Corpo docente - Formação. I. Título.

CDD. 22. ed. 378.125

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

BRUNA FLORENCIO LEITÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO
EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO INTERIOR DO ESTADO
DO CEARÁ**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 12 de julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt - (UNESC) - Orientador

Prof. Dr. Gildo Volpato (UNESC)

Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller (UNESC)

Bruna Florêncio Leitão

Mestranda

Ao Ian, meu filho minha inspiração e
evolução diária.

Aos meus amigos e familiares, pelo
inventivo e pelo apoio.

AGRADECIMENTOS

Sou grata primeiramente a Deus por ter me dado saúde, perseverança, força e fé mesmo nos momentos mais difíceis, quando achei que seria impossível concluir devido a todos os compromissos e responsabilidades.

À minha família, porto seguro, que partilhou juntamente comigo os mesmos objetivos, sonhos, sendo meu alicerce nos momentos de fragilidade tornando-os fortaleza.

Aos meus mestres, que compartilharam novos conhecimentos e contribuíram para o meu processo de desenvolvimento profissional e acadêmico.

Ao meu mestre e orientador, professor Ricardo, pela presteza, conhecimento repassado, dedicação e segurança em todo desenvolvimento deste trabalho.

As colegas de trabalho, pelo apoio, palavras de incentivo, experiências divididas e pela descontração mesmo nos dias de trabalho mais estressantes.

A professora Marisa Pascarelli Agrello, como grande incentivadora para um esforço adicional em busca da conclusão da dissertação.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

(Paulo Freire)

RESUMO

A formação continuada de docentes é um aspecto fundamental para o aprimoramento constante da qualidade do ensino superior. No contexto específico do curso de Administração em uma instituição de ensino no interior do estado do Ceará, essa formação assume um papel relevante na preparação dos professores para os desafios contemporâneos da área. A problemática do estudo visa, então, questionar: quais as concepções dos docentes do Curso de Administração em uma instituição de educação superior no interior do estado do Ceará sobre a formação continuada? O estudo teve como objetivo geral compreender o significado e as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes do Curso de Administração em uma instituição de educação superior no interior do estado do Ceará. E como objetivos específicos têm-se: analisar a concepção de formação continuada dos professores pesquisados; identificar o tipo de formação que os professores receberam na Instituição e como a percebem no processo de formação como docente na educação superior; verificar as alternativas ou estratégias utilizadas pelos docentes para melhorar a atuação pedagógica em sala de aula; identificar as possíveis aprendizagens docentes dos professores ao participarem da formação continuada. O referencial teórico contempla discussões importantes a respeito da temática, mediante os estudos realizados de forma teórica e prática a partir da fundamentação apresentada por estudiosos como: Giordani e Coelho Neto (2018), Begnini (2023), Souza (2023), Anastasiou (2015), Cunha (2012) entre outros que muito contribuíram para a compreensão da formação continuada dos docentes. Para alcançarmos a nossa meta, utilizamos como metodologia uma pesquisa do tipo exploratória-descritiva, com abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa de campo. Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada realizadas com oito dos quatorze professores formados em administração que lecionam no Curso de Administração da Instituição de Educação Superior Faculdade 05 de Julho (F5), município de Sobral, CE. Os resultados do estudo apontam que os docentes da Faculdade F5, têm opiniões mistas: enquanto alguns veem a formação como pontual e descontinua, outros destacam o apoio institucional e a oferta de espaços permanentes de formação. Essas percepções sugerem que, embora haja esforços para promover a formação continuada, há necessidade de maior consistência e regularidade nas iniciativas. Que a formação continuada tem impactado positivamente as práticas pedagógicas dos professores, ampliando seu conhecimento teórico e prático e que a busca por formação contínua é essencial para o aprimoramento constante e para atender às novas demandas educacionais.

Palavras-chave: Formação Continuada. Administração. Educação Superior.

ABSTRACT

The continuing education of teachers is a fundamental aspect for the constant improvement of the quality of higher education. In the specific context of the Administration course in an educational institution in the interior of the state of Ceará, this training plays a relevant role in preparing teachers for the contemporary challenges of the area. The problem of the study aims, then, to question: what are the conceptions of the professors of the Administration Course in a higher education institution in the interior of the state of Ceará about continuing education? The general objective of this study was to understand the meaning and contributions of continuing education to the professional development of teachers of the Administration Course in a higher education institution in the interior of the state of Ceará. And as specific objectives are: to analyze the conception of continuing education of the researched teachers; to identify the type of training that teachers received at the Institution and how they perceive it in the training process as teachers in higher education; to verify the alternatives or strategies used by teachers to improve pedagogical performance in the classroom; to identify the possible teaching learning of teachers when participating in continuing education. The theoretical framework contemplates important discussions on the subject, through studies carried out in a theoretical and practical way based on the foundation presented by scholars such as: Giordani and Coelho Neto (2018), Beghini (2023), Souza (2023), Anastasiou (2015), Cunha (2012) among others who contributed for the understanding of the continuing education of teachers. To achieve our goal, we used as a methodology an exploratory-descriptive research, with a qualitative approach, through field research. For data collection, semi-structured interviews were conducted with eight of the fourteen professors trained in administration who teach in the Administration Course of the Higher Education Institution Faculdade 05 de Julho (F5), municipality of Sobral, CE. The results of the study indicate that the professors of the Faculty - F5, have mixed opinions: while some see the training as punctual and discontinuous, others highlight the institutional support and the offer of permanent training spaces. These perceptions suggest that, although there are efforts to promote continuing education, there is a need for greater consistency and regularity in initiatives. That continuing education has positively impacted the pedagogical practices of teachers, expanding their knowledge theoretical and practical and that the search for continuous training is essential for constant improvement and to meet new educational demands. theoretical and practical and that the search for continuous training is essential for constant improvement and to meet new educational demands.

Keywords: Continuous Professional Development. Administration. Higher Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Sexo dos docentes pesquisados.....	60
Gráfico 2. Faixa etária dos docentes pesquisados.....	61
Gráfico 3. Tempo que exerce a docência.....	62
Gráfico 4. Experiência em outro nível de educação que não seja o superior.	62
Gráfico 5. Carga horária trabalhada.....	63
Gráfico 6. Exerce outra atividade além da docência.....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Publicações sobre Pedagogia Universitária e Administração 2018-2023.....	14
Quadro 2. Modelos de formação propostas por Cunha.....	49
Quadro 3. Resumo dos eixos da análise do formulário da entrevista.....	57
Quadro 4. Formação acadêmica/Titulação.....	58
Quadro 5. Significados da docência universitária.....	66
Quadro 6. Participação em atividades de formação continuada	68
Quadro 7. Importância das atividades de formação continuada dos professores.....	70
Quadro 8. Alternativas ou estratégias para melhorar a qualidade de sua atuação como professor na sala de aula na IES.....	72
Quadro 9. Formação continuada para os professores.....	74
Quadro 10. Percepção sobre a prioridade da formação.....	76
Quadro 11. Papel da faculdade 05 de Julho na formação continuada do professor.....	78
Quadro 12. Aprendizado dos professores nas atividades de formação continuada.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS SIGLAS

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

AIAMIS - Instituições do Grupo Associação Igreja Adventista Missionária

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC – Ministério de Educação

NUGESP – Núcleo de Gestores Pedagógicos

PRODI - Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RSL - Revisão Sistemática da Literatura

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNINTA – Centro Universitário INTA

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	14
2 CONTEXTUALIZANDO A UNIVERSIDADE COMO INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	18
2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	18
2.2 UNIVERSIDADE: INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR.....	26
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	30
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO.....	30
3.2 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	34
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SABERES E PRÁTICAS	38
3.4 MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA APRESENTADOS POR CUNHA...47	
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	52
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
4.1.1 Natureza da pesquisa.....	52
4.1.2 Local da pesquisa	53
4.1.3 Instrumento de coleta de dados, lócus, e sujeitos da pesquisa.....	54
4.1.4 Passos da coleta de dados da pesquisa	55
4.1.5 Aspectos éticos da pesquisa	56
4.1.6 Resultados, análise e discussão dos dados.....	56
4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	58
4.2.1 Perfil dos docentes participantes da pesquisa	58
4.2.2 Contribuições da formação continuada para o desenvolvimento do professor universitário	65
4.2.3 Concepções dos professores pesquisados sobre a formação continuada.....	73
4.2.4 Formação continuada na Faculdade 05 de Julho.....	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE A.....	95
APÊNDICE B.....	97

1 INTRODUÇÃO

A dissertação de mestrado em questão destina-se primeiramente à reflexão sobre as rápidas transformações que vêm ocorrendo no mundo atual devido à globalização, incluindo a esfera educacional, provocando um repensar sobre o processo de ensinar e aprender tanto na educação básica como na educação superior.

Minha primeira formação acadêmica foi concluída em meados de 2016, no curso de Processos Gerenciais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Esta formação técnica é direcionada ao mercado de trabalho, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades para atuar em diferentes modelos organizacionais. A partir dessa primeira formação, realizei várias outras especializações, incluindo um MBA em Gestão de Pessoas. Também em 2018, concluí uma especialização em Tutoria em Educação à Distância e Docência do Ensino Superior, e outra em Didática do Ensino Superior, ambas pelo Centro Universitário Inta (UNINTA).

O contato com a Educação Superior, enquanto aluna, não me proporcionou interesse pela docência, porém no ano de 2012 ingressei no Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA, que atualmente se transformou em Centro Universitário como Analista Administrativo na Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional – PRODI. A Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional – PRODI é um setor consultivo e executivo do Centro Universitário Inta – UNINTA que compete superintender, coordenar e fomentar as atividades político-pedagógicas de regulação, desenvolvimento institucional e a articulação entre as Instituições do Grupo Associação Igreja Adventista Missionária - AIAMIS, contando com 07 Instituições de Educação Superior, sendo 08 unidades acadêmicas e 118 Cursos de Graduação.

O desejo pela docência se deu a partir do contato com o ambiente acadêmico, na condição de profissional da educação, desenvolvendo atividades juntamente com professores e coordenadores dos Cursos de Graduação do UNINTA, acompanhando as discussões sobre a construção do Projeto Pedagógico dos Cursos. E nesse movimento, pude conhecer de uma forma muito geral, mas não menos interessante sobre a docência universitária, tanto nos aspectos legais e pedagógicos, quanto na subjetividade, o quanto de cada um daqueles docentes estava presente em tudo que

se ia construindo, e o prazer que lhes ia trazendo em difundir conhecimento a partir de tudo que tinham aprendido.

O ingresso em um programa de pós-graduação *stricto sensu da* Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, tendo como linha de pesquisa “formação e gestão nos processos educativos”, foi uma busca para preencher a lacuna de saberes docentes que não se teve na formação inicial. De fato, as disciplinas propuseram reflexões sobre o sistema educacional, métodos de pesquisa, formação docente, inovações no processo de educação, dentre outros. O conhecimento pedagógico desempenha um papel fundamental no exercício da docência, visando aprimorar a utilização dos recursos didáticos pelo professor, promovendo uma melhoria substancial no processo de ensino. Além disso, ele abrange a compreensão dos procedimentos e normas das IES e dos cursos de educação superior, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos educadores.

A educação continuada desempenha uma função essencial no desenvolvimento profissional e no desenvolvimento dos indivíduos em vários setores. Os conhecimentos e as habilidades se tornam desatualizados em um ritmo alarmante, o que torna necessário que os profissionais se mantenham atualizados em seus respectivos campos. Diante dessa contextualização da dissertação emergem indagações e inquietações constantes que me acompanham no percurso profissional e acadêmico. Desse modo, o olhar como pesquisadora sobre a realidade permitiu realizar uma reflexão diante do mundo e das necessidades que o cerca.

Enquanto profissional com formação na área administrativa, e entendendo os desafios e a necessidade do aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes bacharéis em suas áreas de formação, é que justificamos a escolha pelos docentes do Curso de Administração da Faculdade 05 de Julho – F5 como público alvo desta pesquisa, buscando principalmente evidenciar que a formação continuada oferece oportunidades para os professores desenvolver novas estratégias de ensino, modalidades de avaliação, e abordagens pedagógicas. Portanto, é essencial que estes professores recebam a formação e educação necessárias para melhorar os seus métodos de ensino e melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. Daí o interesse em entrevistar nesta dissertação os professores da educação superior no curso de administração.

1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Levando em conta a importância e obrigatoriedade de qualificação dos professores, construiu-se a questão problema da presente pesquisa: quais as contribuições na formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes do curso de administração?

Diante da questão impulsionadora o objetivo geral busca compreender o significado e as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes do curso de administração em uma instituição de ensino superior no interior do estado do Ceará. E como objetivos específicos têm-se: Analisar a concepção de formação continuada dos professores pesquisados; Identificar o tipo de formação que os professores receberam na Instituição e como a percebem no processo de formação como docente na educação superior; Verificar as alternativas ou estratégias utilizadas pelos docentes para melhorar a atuação pedagógica em sala de aula; Identificar as possíveis aprendizagens docentes dos professores ao participarem da formação continuada.

Diante da possível ausência de conhecimentos pedagógicos do bacharel docente da educação superior no Curso de Administração e do interesse pela percepção do docente sobre a formação continuada, foi realizada uma revisão de literatura para verificar o que há de pesquisas publicadas que pode auxiliar na compreensão desses aspectos. Na busca pela existência de estudos sobre a formação docente do bacharel em Administração e processos de formação não foi utilizado como descritor o termo “formação continuada”, pois tal expressão elenca as formações direcionadas aos conhecimentos administrativos, desse modo, considerou-se mais oportuno usar no primeiro momento, os descritores “Pedagogia Universitária” e “Administração”, e posteriormente, “formação docente” e “Administração”, abrangendo as bases de dados demonstrado no quadro 1, abaixo.

Quadro 1. Publicações sobre Pedagogia Universitária e Administração 2018-2023

Nº	Título	Autor(a)	Tipo	Ano	Programa/IES	Área
1	A formação do administrador para a docência: revisão sistemática da literatura	Reinaldi; Giordani; Coelho Neto.	Diss.	2018	Universidade Federal de Itajubá	Administração

2	Formação docente como profissional da aprendizagem em programas de pós-graduação stricto sensu em administração: perspectivas à inovação educacional	Begnini.	Diss.	2023	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS)	Administração
3	O profissional bacharel na educação superior: a visão dos docentes sobre a prática docente	Souza.	Diss.	2023	Universidade Vale do Taquari- Univates	Administração

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A dissertação de Reinaldi, Giordani e Coelho Neto (2018) trata sobre o tema “*A formação do administrador para a docência: revisão sistemática da literatura*”. O objetivo deste estudo foi realizar uma revisão sistemática da literatura científica existente sobre o processo de formação de administradores na área de ensino. É importante considerar as evidências de que graduados em Administração acabam atuando na área docente, ainda que não possuam as competências e habilidades pedagógicas necessárias. A busca foi realizada entre 2010 e 2016, resultando na seleção de 33 estudos relevantes. Os resultados desses estudos sugerem um potencial descuido na formação pedagógica dos administradores, bem como uma falta de políticas focadas na formação continuada para aprimorar suas práticas docentes. Conseqüentemente, é crucial enfatizar a importância da formação de professores no desenvolvimento e estabelecimento de professores de Administração competentes. Além disso, fica evidente que os professores valorizam muito a oportunidade de formação pedagógica continuada, pois ela serve como meio eficaz de melhoria das práticas docentes nos cursos de Administração.

A dissertação de Begnini (2023), apresenta-se sob o título “*Formação docente como profissional da aprendizagem em programas de pós-graduação stricto sensu em administração: perspectivas à inovação educacional*”. O objetivo principal desta pesquisa foi compreender a incorporação da formação pedagógica e educacional para a docência na facilitação dos processos de aprendizagem nos Programas de Pós-Graduação em Administração stricto sensu. Especificamente, visa examinar a presença de tal formação na legislação e a sua discussão em artigos de investigação publicados entre 1996 e 2021, com o objetivo final de promover a inovação educacional. Este estudo tem abordagem teórica, empregando métodos qualitativos

e exploratórios, e valendo-se de pesquisa documental, Revisão Sistemática da Literatura (RSL) e fontes bibliográficas relevantes. O foco está no processo de formação de professores nos Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil. Vale destacar que há escassez de pesquisas sobre a formação pedagógica e educacional de professores envolvidos na formação de administradores, evidenciando a importância de futuras investigações nesta área.

Por meio da análise dos artigos resultantes da RSL, este estudo explora diversos aspectos, incluindo a conceituação da formação docente, avaliações críticas, propostas de melhoria e perspectivas de fomento à inovação. A análise revelou uma lacuna significativa na área de Administração, onde falta foco na aptidão profissional necessária para facilitar os processos de aprendizagem. Diante disso, o estudo propõe recomendações para o avanço educacional, centrado nos indivíduos, nos sujeitos e nos ambientes, com o objetivo de subsidiar iniciativas que promovam as mudanças essenciais na formação de professores universitários nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração.

O autor Souza (2023) aborda sobre “*O profissional bacharel no ensino superior: a visão dos docentes sobre a prática docente*”. Esta dissertação tem como objetivo verificar os aspectos que professores bacharéis do Curso de Bacharelado em Administração destacam sobre a sua atuação no Ensino Superior e estabelecer relações entre as suas visões sobre a profissão, a sua formação, as dificuldades que sentem e a forma como as procuraram superar. A metodologia utilizada caracteriza-se como exploratória com enfoque qualitativo e nos procedimentos de coleta de dados inicialmente foi entregue um questionário impresso a 10 (dez) docentes bacharéis que atuavam no curso de bacharelado em Administração em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do município de Itaituba/PA. A investigação enfatizou várias competências essenciais para um ensino eficaz, incluindo capacidade de inovação, boa comunicação, pensamento crítico, criatividade e proficiência com tecnologia. No entanto, os entrevistados também identificaram competências adicionais necessárias, tais como comunicação clara e objetiva, capacidades organizacionais e preparatórias, empatia, proatividade e capacidade de envolvimento com os alunos. Assim, uma combinação de habilidades, conhecimentos e experiência é vital ao longo do processo educacional.

Para a coleta de dados, utilizou-se entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas com um total de oito dos quatorze professores que lecionam no curso de administração da Instituição de Educação Superior Faculdade 05 de Julho (F5) localizada na cidade de Sobral, situada na região Norte do Ceará. Somente foram convidados a participar professores graduados em Administração e que tenham concordado em participar da pesquisa. O roteiro de entrevista é composto por um total de 14 questões (Apêndice A). As entrevistas foram realizadas no mês de fevereiro do ano de 2024.

Quanto à organização da presente dissertação, a dividimos em quatro partes: O primeiro capítulo traz Introdução onde está situada a problemática, o objeto de investigação, a questão norteadora, os objetivos geral e específico da pesquisa bem como o estado do conhecimento relacionado a pesquisas anteriores.

O segundo capítulo é o referencial teórico onde traz-se: o conceito de universidade, analisa a situação do acesso à educação superior no Brasil, refletindo sobre os papéis e espaços que a educação superior deve desempenhar na sociedade; discussões em torno de suas funções e vínculos com o mundo do trabalho; questões de recursos e políticas públicas voltadas para sua estruturação e desenvolvimento que influencia o debate sobre a educação superior em todo o mundo. Trata-se também sobre a formação continuada de professores, seu contexto histórico, cita as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, pareceres, pontos de vista e evidências de formação continuada de professores; contextualiza-se a formação continuada na educação superior enquanto técnica de (re)significação da metodologia pedagógica de professores na educação superior, traz também os modelos de formação continuada apresentados por Maria Isabel da Cunha (2014).

No terceiro capítulo são descritas as estratégias metodológicas para orientar a pesquisa da dissertação. A natureza da pesquisa foi detalhada, estabelecendo tipologias, técnicas de coleta e análise de dados e descrições dos participantes do estudo.

No quarto tópico, trata a análise dos dados e discussões dos resultados com o objetivo de compreender as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes do curso de administração. E, por fim, vêm as considerações finais e referências bibliográficas.

2 CONTEXTUALIZANDO A UNIVERSIDADE COMO INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

O objetivo do presente capítulo é fornecer uma compreensão abrangente da universidade como instituição de educação superior, abordando sua história, estrutura, desafios e oportunidades atuais, refletindo sobre seu papel e seu futuro na sociedade.

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

As mudanças sociais e políticas no Brasil desde o período colonial marcaram a concretização de seu sistema de ensino superior, manifestadas na pressão pela democratização do ensino, na relação entre poder e conhecimento, no conflito entre universidades públicas e privadas, na qualidade do ensino, na qualificação para o mercado de trabalho, na inclusão social etc. Mais recentemente, acrescentaram-se também questões relacionadas com as novas tecnologias de informação e comunicação, o ensino a distância e a própria modernização da sociedade na era do conhecimento, bem como a crise que o ensino superior enfrenta ao longo do tempo (Coelho, 2018).

Essas perspectivas, desde a formação da ideia da universidade colonial, até a implantação da primeira universidade brasileira, mostram que a trajetória do ensino superior no Brasil é marcada por grandes desafios ao longo de sua história, repleta de conflitos e tensões (Oliveira, 2012).

Esta condição foi agravada quando os senhores (nobres) entraram no governo imperial. Segundo Costa (2016, p. 77), “os colonos que se consideravam por princípio portugueses no Brasil [...] tornaram-se cada vez mais conscientes da incompatibilidade entre seus interesses e os da metrópole. As ideias liberais rapidamente se enraizaram nas colônias, em grande parte sob a influência das revoluções inglesa e francesa; assim, as universidades puderam promover ainda mais esse ideal.

A história de Portugal apresenta uma sucessão de insucessos educativos e científicos entremeados por sucessivas crises internas e externas. A partir de 1630, a Inquisição fechou as universidades brasileiras. As tentativas de reformar os

sistemas educativos e científicos de Portugal desde 1960 falharam. Isso se deve em parte ao fato de que regimes civis pós-militares implementaram políticas públicas e ações afirmativas semelhantes. Estas, por sua vez, têm impactado o cotidiano dos atores sociais portugueses (Costa, 2016).

A supressão de ideias pouco ortodoxas e a monopolização da educação pela única universidade de Coimbra resultaram na perseguição e execução de intelectuais que ousaram desafiar as doutrinas da Igreja. Este ambiente opressivo também levou à censura da liberdade de expressão, deixando um impacto duradouro no desenvolvimento cultural do país. Como consequência, ao contrário de Espanha, que tinha oito universidades e podia enviar intelectuais para as suas colónias americanas, Portugal fecharia a sua própria universidade se tal esforço fosse prosseguido (Trindade, 2016).

Ainda segundo Trindade (2016) na percepção dos portugueses (governo/povo), o Brasil é um paraíso para os Tupinikim por suas riquezas naturais, mas devido aos tipos humanos existentes (diversidade étnica, religiões africanas e indígenas) também é um inferno. Na mesma proporção em que a igreja incutiu a crença em Deus entre os portugueses, ela reforçou a presença do diabo em uma cultura popular portuguesa já caracterizada pela superstição, misticismo e crenças (curandeiros, adivinhos, xamãs).

Do ponto de vista do governo português, o Brasil era visto como um território maduro para a exploração económica, sem consideração pelo avanço social ou económico. Além disso, a mentalidade medieval não reconheceu a existência da infância ou da adolescência, levando a práticas predominantes de infanticídio, negligência, violência e abuso que eram consideradas aceitáveis. Empobrecidas ou não, as crianças eram consideradas seres insignificantes, cuja sobrevivência ou morte tinham pouca importância (Resende, 2018).

Foi quando surgiram os Jesuítas, uma congregação financiada diretamente pelo Papa para combater a Reforma Luterana na Europa. O movimento ficou conhecido como Contrarreforma e se expandiu pela Europa e América com a missão de catequizar e combater o pensamento protestante. Segundo Romanelli (2019), os colégios foram fundados para que os servidores da ordem pudessem se preparar para as funções do sacerdócio. Essas faculdades eram destinadas principalmente a eles e ensinavam letras e teologia ao lado de cursos de ciências humanas.

Portanto, existe o ensino superior religioso que vai para o sacerdócio, não necessariamente configurado como ensino superior estruturado. Os filhos dos fazendeiros que não queriam seguir carreira eclesiástica eram enviados para a Europa para completar seus estudos e depois retornavam ao Brasil para estudar (Romanelli, 2019).

As primeiras instituições de ensino superior do Brasil não foram, portanto, estruturadas de acordo com o modelo europeu tradicional pelos seguintes motivos: a visão jesuíta de formação superior de padres; a visão do governo português de formar pessoal para a burocracia administrativa e defesa militar; e as ideias liberais. Uma visão que entrou tarde na agenda da aristocracia brasileira. A esta situação junta-se a trajetória de Portugal ao longo da Idade Média, que, graças a uma política de neutralidade, esteve à beira de grandes acontecimentos políticos e econômicos (Renascimento, Reforma Luterana, Revolução Comercial e Industrial), porque naquele momento, a prioridade foi considerar a exploração ultramarina, depois a riqueza de suas colônias.

Do ponto de vista social e econômico, pode-se notar que sob o Império, as pessoas viram um sistema social e econômico mais desenvolvido. Um desses desenvolvimentos foi o aumento do cultivo de café. Além disso, algumas iniciativas industriais e políticas de imigração foram promulgadas. A República viu a criação do ensino superior como uma política governamental institucionalizada.

De acordo com os padrões culturais da época, a oligarquia mais conservadora se opôs à criação de universidades livres da influência colonial (jesuíta). Consequentemente, as tentativas de reforma foram infrutíferas durante a Primeira República (Sampaio, 2017).

A preservação do sistema educativo tradicional foi defendida pelas elites oligárquicas, que receberam apoio tanto da burguesia industrial como da classe média. A classe média, aspirando ao estatuto de elite, não tinha vontade de desafiar o establishment conservador ou a burguesia. Por outro lado, a população rural, que representava a maioria da sociedade, não via a educação como uma prioridade naquela época (Romanelli, 2019).

A Universidade do Rio de Janeiro só tomou forma em 1920, quando adotou uma estrutura mais organizada. Este novo enquadramento envolveu a consolidação de vários cursos independentes, antes dissociados, no âmbito de uma federação

unificada. Num esforço para melhorar o modelo existente, a Universidade decidiu fundir o Politécnico, a Faculdade de Medicina e a Faculdade Liberal de Direito. Embora estas três instituições possuíssem atributos distintos, foram reunidas sem um nível significativo de integração. Conseqüentemente, cada instituição manteve a sua identidade individual ao longo deste processo (Favero, 2012).

Durante a década de 1930, houve um notável aumento no crescimento das instituições educacionais em várias partes do Brasil. O estado de Minas Gerais viu a criação de universidades em 1927, enquanto os estados de São Paulo e Rio Grande do Sul seguiram o exemplo em 1934. Além disso, o Distrito Federal também aderiu a essa tendência de expansão em 1935. Porém, foi apenas no duas últimas regiões onde as universidades adotaram uma abordagem vanguardista e inovadora, influenciadas pelos conceitos visionários de Fernando Azevedo e Anísio Teixeira (Favero, 2012).

Nesse sentido, após a Revolução de 1930, embora o país precisasse transformar suas instituições privadas e públicas para se modernizar, essa transformação não foi realizada. Em 1931, foi aprovado o Estatuto da Universidade Brasileira e promulgado o Decreto nº 19.851. A Carta pode ser considerada como o marco estruturante do conceito de universidade em nosso país, pois nela se estabelece a finalidade da educação superior (Cunha, 2012).

Mais uma vez, há uma lacuna entre a idealização e a realização. Premissas legais como estimular a pesquisa científica, elevar os padrões culturais gerais e direcionar as atividades universitárias para a grandeza nacional e o progresso humano são relegadas à formação técnico-científica que já sustentam (Cunha, 2012). Isso não se deveu necessariamente à pressão do Estado, mas à cultura medieval portuguesa que permeava a elite universitária.

A dependência cultural do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 impediu qualquer progresso que almejava alcançar. No entanto, à medida que a industrialização ganhou impulso, surgiu a necessidade de uma força de trabalho qualificada, levando à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ambos financiados pelo setor privado. Durante a presidência de Juscelino Kubistchek (1956-1961), o foco mudou para “institucionalizar a educação para o desenvolvimento”, promovendo especificamente a educação técnica e profissional. Essa abordagem

alinhou-se aos princípios do SENAI e do SENAC, garantindo a continuidade na Educação Profissional (Ghiraldelli Junior, 2013).

No Brasil, o período de 1945 a 1964 caracterizou-se principalmente pelo desenvolvimento, modernização e expansão do ensino, principalmente devido ao deslocamento da população do meio rural para o urbano e a frequência das mulheres na escola, o que contribuiu para o aumento da demanda por escolas. Em 1963, na presidência de João Goulart, reconhecia-se um quadro preocupante da educação brasileira: "7% dos alunos do ensino fundamental chegam à quarta série; apenas 14% do ensino médio [...], apenas 1% dos alunos estão matriculados no ensino superior" (Ghiraldelli Junior, 2013).

A partir de 1964 segundo Ghiraldelli Junior (2013) o governo militar reorganizou a política educacional e implantou reformas tecnológicas sob o modelo empresarial, ou seja, tentando adequar a educação às necessidades da então emergente sociedade industrial. Essa concepção voltada para a modernização e racionalização do ensino afetou a reforma das universidades e sua modificação levou à desburocratização dos processos, à departamentalização das unidades e à perda da autonomia das universidades, o que acabou por levar à promulgação da Lei 5.540/ 68 (Reforma Universitária) e ao mesmo tempo dissolveu o movimento estudantil. Os principais pontos da reforma foram: vestibular e classificação unificados e incentivos à expansão do ensino superior privado (Oliveira, 2012).

As reformas universitárias realizadas pelo governo militar enfatizaram os princípios da segurança nacional e, em cooperação com a "*Agency for International Development*", buscaram modernizar a educação brasileira nos moldes norte-americanos (Minto 2013). Na educação, na década de 1980, as taxas de evasão e reprovação no ensino médio e o maior interesse por cursos profissionalizantes secundários (acessibilidade, empregabilidade e salários atraentes) fizeram com que o ensino superior público crescesse proporcionalmente ao número de alunos de graduação.

Diante das vagas, foi necessário repensar as políticas que culminaram na Reforma da Nova Universidade, que, a partir de 1994 e no governo de Fernando Henrique Cardoso, vislumbrou a instauração de uma administração pública moderna e racional que administra e reforma o ensino superior (Sampaio, 2017). No governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação não é considerada atividade exclusiva

do Estado (Lima, 2010), ou seja, o Estado é obrigado a fornecê-la, mas não a administrar. O governo de Fernando Henrique Cardoso constatou que o Sistema de Ensino Superior Brasileiro é composto por 851 (oitocentos e cinquenta e uma) instituições, das quais 633 (seiscentas e trinta e três) instituições, cerca de três quartos, possuem alta concentração regional em redes privadas. A região Sudeste, com 539 (quinhentas e trinta e nove) instituições, responde por dois terços do total (Souza, 2023).

Segundo Souza (2023), os desafios enfrentados pelo sistema educacional podem ser condensados em várias palavras-chave: o tamanho limitado do sistema e a grande variabilidade de qualidade, a baixa participação de indivíduos instruídos, sistemas de acreditação que favorecem instituições privadas, a formação de oligopólios e monopólios regionais, disparidades regionais nas oportunidades de emprego e a pressão considerável sobre o sector privado para aprovar novos cursos.

Em 1996, foi implementada uma solução legislativa como passo inicial para resolver a questão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também conhecida como LBDN nº 9.394/96, foi aprovada, abrindo portas para a implementação de medidas adicionais. Estas medidas centram-se numa abordagem gerencial e global, abrangendo estratégias como a redução da despesa pública e a descentralização.

A implementação da Reforma do Ensino Superior trouxe um sistema de avaliação, que incluiu o Exame Nacional Curricular (ENC), o Provão, e o Programa de Avaliação Institucional (PAIUB) como forma de acreditação, nomeadamente em termos de qualidade (Lopes, 2012). No entanto, estas medidas não resultaram em avanços significativos na melhoria da qualidade da educação. Até certo ponto, a implementação destas medidas beneficiou o crescimento do ensino superior privado (Lopes, 2012).

Projetos como o PROUNI e o FIES têm sido criticados por promover a expansão fortalecendo ainda mais o ensino superior privado, que já foi criticado por sua baixa qualidade (Neves; Raizer; Fachinetto, 2012). No que diz respeito à Avaliação do Ensino Superior, o governo do ano de 2004 propôs um novo método de avaliação. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – foi criado pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 para facilitar uma avaliação mais complexa das instituições brasileiras, abrangendo três áreas principais: avaliar

instituições, programas e desempenho dos alunos, combinando o censo e o cadastro como sua ferramenta de informação: o censo e o cadastro (Delors, 2013).

Para que as instituições de ensino superior desempenhem o seu devido papel e se tornem protagonistas da sociedade, a reforma universitária é desnecessária, pois “reforma” corresponde a uma adaptação às novas necessidades, mas uma desconstrução voltada para a construção. Uma nova forma de pensar e agir, uma nova ideia que depende não só do Estado ou da sociedade, mas do próprio sistema (Delors, 2013). Trilhar um novo caminho sempre leva a uma sensação de perda e fraqueza, pois é difícil renunciar às certezas e segurança daquilo que você está acostumado e conhece. No entanto, esse processo desafiador é essencial para o ensino superior dismantelar a cultura medieval e os dilemas que ainda existem nos espaços acadêmicos.

A compreensão dessa estrutura confirma que o conceito de educação superior no Brasil está enraizado nas posições políticas e ideológicas portuguesas diante de importantes momentos históricos que marcaram as épocas medieval e moderna. Esse posicionamento desencadeou certo atraso no ensino superior no Brasil e na proposta de uma universidade que pudesse atender às necessidades de uma sociedade brasileira emergente (Behring, 2014). Como a concepção de educação superior no Brasil é fortemente influenciada por interesses distintos da população e suas necessidades, as estruturas universitárias e as políticas públicas de educação superior não têm sido muito progressistas diante das necessidades e demandas contemporâneas.

Essa demanda se expressa na própria crise do ensino superior, cujos piores problemas revelam a falta de oportunidades educacionais e reforçam a necessidade de políticas públicas, posicionamentos políticos legítimos e vontade de poder enfrentar as emergências do sistema educacional brasileiro porque “no Brasil, o nível de atendimento entre jovens de 18 a 24 anos é de cerca de menos de 25%, ainda considerado baixo” (Mec; Inep. 2023).

De certa forma, essa especificidade do Brasil reflete com mais destaque a crise mundial da educação superior que os países do mundo todo enfrentam, pois, sua principal característica é “[...] apoiar a produção, distribuição e uso democrático do conhecimento” (Mec, 2003).

Tais discussões podem fornecer elementos e subsídios que contribuam para uma melhor compreensão da educação superior, inevitavelmente marcada por sua história de conflitos e tensões. Após uma breve revisão, é possível compreender os fortes fatores históricos que existiram na forma como o ensino superior brasileiro foi concebido e estruturado, e como ele continua a criar profundas lacunas e desafios para a sociedade. Ainda há um longo caminho a percorrer, conflitos éticos e morais, nacionais e globais, direitos e obrigações.

De modo sucinto está se dizendo às universidades que não se contentam em apenas transmitir a ciência, mas que criem (isso é, elas devem combinar a docência e a pesquisa); que deem um sentido prático e profissionalizante para a formação que oferecem aos estudantes; que o façam em contato com o meio social, econômico e profissional com cuja melhora devem colaborar (Zabalba, 2004).

Nos últimos anos, tem havido uma mudança fascinante nos métodos de formação que enfatiza a importância de integrá-la em todas as fases da vida de um indivíduo. Isto realça a noção de que a formação ultrapassa os limites da educação formal e das disciplinas acadêmicas tradicionais, tornando-se, em vez disso, um processo holístico que está intrinsecamente ligado à realização pessoal e profissional.

2.2 UNIVERSIDADE: INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Almeida e Pimenta (2014) destacam que a universidade é uma instituição de educação superior que tem por finalidade uma reflexão crítica contínua, baseada na pesquisa, no ensino e na extensão, ou seja, a produção do conhecimento e a problematização do conhecimento gerado historicamente e suas conquistas na construção social e os novos desafios e exigências por eles trazidos. Esses desafios surgem e são identificados ainda na análise por meio das relações estabelecidas entre sujeitos e objetos do conhecimento no processo de ensino, experimentação e análise ampliada de projetos.

Desse modo, Morin (2010, p.15) diz que:

A universidade preserva, recorda, integra e ritualiza o patrimônio cultural de saberes, ideias e valores, acabando por ter um efeito regenerador, pois cabe à universidade revisitá-lo, renová-lo e divulgá-lo ao mesmo tempo que produz saberes, ideias e valores que mais tarde passam a fazer parte desse legado.

Segundo Charlot (2014, p. 20), as universidades desempenham um papel fundamental na relação do homem com o conhecimento, pois “quando o homem se relaciona com o conhecimento, ele se depara com as múltiplas relações que mantém com o mundo”. Em síntese, considera-se que as universidades têm a responsabilidade de garantir o acesso ao conhecimento gerado ao longo da história e de proporcionar aos alunos oportunidades de reflexão crítica para que possam ser agentes de mudança nas sociedades em que vivem.

Uma universidade não é apenas um lugar onde se estuda, mas também um espaço onde o ser humano pode realizar-se plenamente como cidadão. No entanto, segundo Wagner e Turnes (2012, p.55) “o escritor português Saramago considera que as universidades estão mais preocupadas em orientar as carreiras do que em ensinar a formar bons cidadãos que desempenhem as suas funções”. Saramago sublinha que ao formar os estudantes para serem bons cidadãos, as universidades podem contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa, onde os indivíduos estão conscientes dos seus direitos e responsabilidades.

O processo de ensino das universidades necessita urgentemente de uma nova configuração para proporcionar aos alunos um espaço de aprendizagem ativa, ajudá-los a fazer perguntas sobre a informação e a sociedade, a encontrar o sentido da aprendizagem no processo de encontrar respostas para os problemas atuais e, assim, tornar-se protagonistas da construção do conhecimento e, sobretudo, na busca da cidadania e da identidade profissional, valorizando assim o trabalho dos professores de graduação e a necessidade de (agências avaliadoras) reconhecerem as conquistas científicas da docência dos professores (Almeida; Pimenta, 2014).

Contudo, para que esse ensino seja significativo, os professores precisam possuir conhecimentos específicos e são convidados a passar por atualizações na forma como planejam e executam o ensino nas salas de aula universitárias, o que implica o valor da formação continuada para alcançar tais mudanças.

Portanto, para propiciar condições formativas aos professores com o intuito de desenvolver uma mudança de paradigma desse processo de ensino, Almeida e Pimenta (2014, p.28) destacam:

É necessário redefinir as organizações curriculares, para a lógica da interdisciplinaridade, reorientação nos objetivos, na metodologia docente, nas

estratégias de ensino-aprendizagem, nos sistemas de avaliação, na organização dos recursos e nos espaços de trabalho. Nesse redesenho nos planos de estudos, a literatura na área aponta novas capacidades para os docentes, de modo a favorecer o desenvolvimento de outras dimensões na formação dos alunos. Trata-se, portanto, da necessidade de constituição de um novo paradigma de docência universitária.

Esse novo modelo de ensino universitário rompe com o entendimento de que ensinar está diretamente relacionado ao perfil e às responsabilidades do professor, enquanto a tarefa de aprender esteve historicamente e tradicionalmente associada ao aluno. Essas questões merecem atenção renovada hoje. O ensino deve promover a compreensão, a adesão e a mobilização, e as salas de aula da faculdade devem ser redes vivas que comunicam, criam e transformam significados, o que significa que as práticas de ensino devem ser orientadas para orientar e preparar os alunos para se comunicarem com o conhecimento, possibilitando sistemas compartilhados que possam enriquecer e estimular o significado do desenvolvimento do aluno.

Destacam-se, de forma pontual duas características que são apontadas pelos estudos de Cunha (2012) a produção do conhecimento por meio da pesquisa e extensão do ensino onde o papel primordial da universidade é gerar conhecimento por meio da pesquisa e do ensino de extensão, dialogando com a realidade e a cultura envolvente. Ao realizar diagnósticos eficazes e fornecer soluções para questões sociais, promove a aprendizagem significativa através da reflexão e discussões críticas. E a mediação da construção do conhecimento revelada no processo de ensino, os alunos assumem o papel de protagonistas. Em vez de simplesmente receber conhecimento, o professor atribui tarefas e atua como questionador para facilitar a compreensão dos alunos sobre o que estão aprendendo. É fundamental fomentar a reflexão e o pensamento crítico para examinar as contradições presentes no fenômeno em estudo.

Para desenvolver essas premissas para o ensino examinou-se a pesquisa de Anastasiou (2015) sobre a metodologia do ensino superior. Ela desenvolveu o termo "ensino" para denotar uma prática social complexa, conduzida entre sujeitos, professores e alunos, dentro de uma situação de ensino, com aprendizado necessariamente decorrente. O conceito de "ensino" envolve a superação da falsa dicotomia entre ensinar e aprender. Nessa perspectiva, Anastasiou (2015, p.40)

“defende que a parceria entre docentes e discentes é condição essencial para a compreensão e construção do conhecimento na educação superior”.

A participação completa dos indivíduos é essencial neste procedimento específico. O ensino, além de apenas “o quê” e “como”, deve facilitar o pensamento crítico, permitindo que cada aluno analise as conexões entre o assunto. Esse processo envolve diversos fatores que se influenciam e se moldam, exigindo esforços colaborativos tanto do professor quanto dos alunos. As ações específicas e os níveis de responsabilidade de cada parte estão claramente delineados nas abordagens instrucionais escolhidas. Para representar esse processo de ensino e aprendizagem, diretamente embrincados, Anastasiou (2015) criou o termo “ensinagem”.

Nesse contexto verificou-se que a universidade, como instituição de ensino superior, desempenha um papel relevante no desenvolvimento intelectual e social de uma nação. Além de fornecer formação acadêmica avançada, ela é um centro de pesquisa e inovação, contribuindo para o progresso científico e tecnológico. As políticas públicas voltadas para o ensino superior não apenas fortalecem a infraestrutura universitária, mas também influenciam diretamente a capacidade das universidades em formar cidadãos capacitados e engajados, preparados para enfrentar os desafios globais do século XXI. Assim, compreender a importância dessas políticas é essencial para garantir um futuro educacional inclusivo e de qualidade.

O capítulo proporcionou uma visão sobre a universidade como instituição de educação superior no Brasil, destacando sua importância estratégica para o desenvolvimento humano, social e econômico do país.

Diante desse contexto torna-se importante tratar sobre a formação continuada e o valor dessa formação em geral. É o que veremos no capítulo a seguir.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

O objetivo do capítulo é fornecer uma visão abrangente da formação continuada de professores universitários, abordando sua importância, necessidades, estratégias, avaliação, políticas institucionais, tendências e desafios futuros.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO

No contexto histórico relatado no presente trabalho é importante mencionar que Silva e Frade (1997) ao destacar que nas últimas três décadas, no Brasil, podem ser apontadas três situações políticas: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia. De acordo com as autoras, essas situações políticas interferiram nos métodos de formação continuada de professores.

Nos anos 1970, como decorrência do fechamento das entidades democráticas nas propostas de formação docente, verificou-se a “valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de atividades, da burocratização da escola, com resultados diretos nas mudanças das atividades de planejamento e execução” (Imbernón, 2012, p. 29).

Desse modo na década de 1970, a formação continuada no Brasil teve uma considerável expansão por motivo da chegada da modernização social, o que requereu recursos humanos mais habilitados para atender às demandas do governo militar, que destacou a necessidade de habilitar trabalhadores, tornando-se este o fundamental objetivo da educação na época (Imbernón, 2012).

Ferreira (2012) acredita que, no começo dos anos 1980, com a abertura política, as movimentações em favor da educação, da pesquisa, do progresso científico e tecnológico se fortaleceram. Do mesmo modo, Placco, Souza e Almeida (2012) asseveram que nessa época, com a conquista dos direitos políticos, se deu início uma etapa na História da Educação Brasileira assinalada por uma atuação mais efetiva dos professores nos temas sobre a educação.

Dessa maneira, as pesquisas realizadas não se limitavam somente às questões técnicas, mas passaram a tratar o contexto sócio histórico onde a formação do

professor estava colocada. Naquela circunstância, compreendia-se a relevância dos programas de formação continuada de professores como maneira de responder às buscas mais próprias do professorado e assegurar um aprendizado duradouro, em que o perfil almejado do professor estivesse mais orientado para a importância política da prática docente (Silva; Frade, 1997).

De acordo com Saviani (2011), a década de 90 vem trazer questionamentos como a globalização da cultura e da economia, bem como o progresso tecnológico, requerendo dos professores respostas e posicionamentos, o que exigiu novos métodos de estudo e trabalho por parte dos educadores. Nesta circunstância, vale salientar a intervenção de associações acadêmicas e profissionais e dos professores das universidades brasileiras, que requereram que a formação inicial e continuada dos professores ocorresse na universidade.

Para Soares (2008), as políticas educacionais ampliadas a partir dos anos 1990 viram o professor como importância, isto é, se por um lado este profissional é colocado no centro do debate educacional, incoerentemente, sua constituição sofre um método de diminuição, desintegração e escoamento de conteúdo. Isso aconteceu, conforme a autora, por causa da associação da meditação sobre o método das habilidades, objetivando a construção de um profissional hipoteticamente hábil, mas politicamente ineficaz, organizado e apropriado.

As palavras “aperfeiçoamento” e “capacitação” tinham significados distintos: “aperfeiçoamento” referia-se a tornar algo excelente ou mais perfeito, ou complementar e concluir o que estava incompleto, enquanto “capacitação” significava habilitar e qualificar. A autora agrupou a educação permanente, a formação contínua e a educação continuada no mesmo bloco, pois todas enfatizavam o conhecimento dos profissionais da educação e a contribuição deles na construção do saber. (Marin, 2013).

É interessante salientar que esses vocábulos foram sendo trocados por outros de conceitos mais envolventes na proporção em que o ponto de vista de formação continuada foi adquirindo funções e papéis diferentes. A começar dos anos 1990, por exemplo, a formação continuada de professores foi muito influenciada pelas discussões sobre professor reflexivo, professor profissional e professor-pesquisador (Zeichner, 2016). Dessa maneira, a formação continuada é uma questão complicada

e multifacetada, e um grande debate tem sido travado ao redor das concepções existentes.

No estudo de Ribas (2014), destaca-se que as diversas perspectivas sobre a formação continuada podem resultar em resultados diversos. Uma tendência identificada pelo autor é a tendência das instituições de ensino em implementar programas de formação mandatados por entidades públicas, desconsiderando os interesses individuais dos professores. Em vez disso, estes programas alinham-se com as políticas governamentais atuais e baseiam-se em pressupostos feitos por equipas técnicas relativamente às necessidades dos professores e das escolas. Esta abordagem centralizada não consegue criar um ambiente propício à reflexão ponderada e à discussão aberta sobre os desafios encontrados nos ambientes educativos.

O distanciamento torna-se notório frente à falta de uma política de formação de professores e de métodos não ajustados à preparação fundamental nos vários instantes em que ela acontece. Tais maneiras constituem um desconhecimento da condição do trabalho docente e uma mediação voltada para fins outros que não os determinados pelas carências dos profissionais e/ou do ensino (Ribas, 2014).

Ainda de acordo com Ribas (2014), as instruções manifestadas na formação de docentes, ao longo da história, procedem dos pareceres de mundo, de educação, de homem, de escola e de ensino expostos nos currículos relevantes em cada época, e a predisposição a utilização da racionalidade técnica na formação do professor, na década de 70, suprimiu a complexidade do real, da vida dos indivíduos em definido contexto, dos métodos culturais e da consciência, convertendo-se em uma teoria espontaneísta e empirista.

Ao proteger a formação do professor sob o ponto de vista do ensino reflexivo, se enfrenta à racionalidade técnica, que destacava a aprendizagem de métodos, formação esta que, de acordo com Facci (2012), revela que o desempenho do professor é somente instrumental, com o propósito de resolver os problemas por intermédio da prática sistemática de teorias e competências científicas.

Duarte (2013) certifica que a desvalorização do conhecimento teórico está vigente nas concepções de vários autores que se tornaram modelo no campo dos estudos sobre a formação de professores, entre eles estão, Schön, Tardif, Perrenoud, entre outros. Duarte (2013) assevera ainda que Schön supervaloriza o saber tácito, o

saber obtido por intermédio das experiências e apoia o saber escolar, tanto no que se concerne ao método de ensino-aprendizagem dos discentes, quanto na formação de docentes.

Soares (2008) acredita que a meditação na atividade, recomendada por Schön, nas suas definições sobre o professor-reflexivo nada mais é do que a sugestão de que o professor preste atenção aos fatos que acontecem em sua aula, a conduta dos discentes, casos esses que incentivam o professor a uma resposta instantânea.

Na discussão em torno da percepção de um professor reflexivo, Facci (2012) enfatiza a importância de examinar a ênfase excessiva colocada na parcialidade no papel do professor. O autor sugere que a extensa literatura sobre este tema está enraizada nos fundamentos teóricos e epistemológicos da pedagogia da Escola Nova. Embora os estudos sobre professores reflexivos tenham sido significativos no desafio da racionalidade técnica, também revelam certas limitações, como aponta Facci (2012, p.43):

a) não fica evidente, nos estudos sobre o assunto, em que instante, na formação dos professores, estes se adaptam aos saberes teóricos e quais seriam esses saberes que orientarão a sua prática; b) não é bastante dar “vozes aos docentes”, é necessário que eles raciocinem em que circunstâncias econômicas, políticas e sociais manifestam a profissão e que precisões postas pelo capital requerem dos professores esta ou aquela postura; c) as teorias que destacaram o trabalho do professor no método educativo, valorizando suas experiências e a meditação sobre a prática, correm o risco de só averiguar a subjetividade do docente como se esta fosse elaborada na particularidade, separada da realidade social.

Outra definição que merece algumas ponderações é a questão do professor pesquisador. No entendimento de Soares (2008, p.163), as expressões professor-reflexivo e professor-pesquisador são diversos, no entanto apontam a mesma coisa, isto é, “o pensamento de que a formação e o trabalho do professor devem fundamentar-se nas reflexões sobre sua própria prática”. Segundo a autora, a pesquisa efetivada sobre “professor-pesquisador” é uma investigação vazia de conteúdo teórico-científico-acadêmico. Desta forma, Soares (2008, p.164) destaca que “os professores são vistos como profissionais prováveis de refletir (professor reflexivo) e, sobretudo, prováveis de produzir saberes sobre o seu trabalho (professor-pesquisador)”.

O entendimento de Soares (2008) sobre o professor-pesquisador não deixa de ser uma informação encorajadora, desde que não fique vinculada somente à análise da própria atividade pedagógica, já que é essencial que os professores tenham uma perspectiva mais ampla da ação educativa e chances de ampliação do âmbito do saber teórico e, desde que, os docentes desejem pensar sobre as medidas sociais e políticas da educação e do contexto em que sua conduta se insere.

Em suma, as informações de docente reflexivo e docente pesquisador sobrestimam a subjetividade no trabalho do professor, enfatizando a individualidade do professor e sua práxis, em prejuízo dos pontos de vista objetivos e coletivos. A começar destas discussões, é preciso conceber uma ideia de formação continuada que valorize o saber científico, evidenciando o caráter sócio histórico dessa formação, assim como a carência de um profissional de índole ampla, com pleno domínio e entendimento da realidade de seu tempo, com progresso da consciência crítica que lhe permita intervir e transformar as circunstâncias da escola, da educação e da sociedade.

Apesar dos estudos e discussões sobre o assunto “formação continuada” não sejam atuais, crê-se que ainda há lacunas a serem concluídas, especificamente por causa de que diferentes estratégias de formação continuada, de maneira recorrente, têm sido centro de políticas governamentais nas diversas esferas, bem como fonte de verbas tanto para programas presenciais quanto a desproporção.

3.2 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Em seu estudo, Davis et. al. (2013) oferecem dois pontos de vista contrastantes sobre a educação continuada: individualista e outra colaborativa. A perspectiva individualista é sustentada por uma série de suposições. Em primeiro lugar, sugere que os professores que possuem níveis mais elevados de competência moral e política são mais significativos socialmente. Em segundo lugar, reconhece a necessidade de ajudar os professores a resolver quaisquer deficiências resultantes de uma formação inicial inadequada. Além disso, o estudo enfatiza a importância de considerar o ciclo de vida dos professores, à medida que as suas perspectivas evoluem e mudam com a idade, levando a mudanças nos seus interesses e preferências.

No entanto, em uma abordagem colaborativa, a Formação Continuada de Professores (FCP) concentra-se em equipes de ensino, como mentores, coordenadores e grupos de professores, que geralmente são compostos por diferentes profissionais. Davis et.al. (2013), considerando essa linha de pesquisa, apreenderam que os coordenadores instrucionais desempenham um papel importante na formação continuada dos professores das escolas.

Contudo, os autores observam que, quando essa conduta é adotada como política pública, grande parte da formação foi simplesmente transferida para as escolas, deixando os coordenadores instrucionais como meros implementadores de condutas verticalizadas ainda dentro desta dimensão colaborativa.

Davis et. al. (2013) ainda apresentam igualmente a escola como local de formação continuada de professores. Nessa percepção, o coordenador de ensino não é o único responsável pela formação de longo prazo dos professores, uma vez que a formação de uma “comunidade de aprendizagem” é fator fundamental na consolidação dos professores, é um processo contínuo de educação continuada, haja vista o diálogo e a crítica da equipe docente.

Para Gatti et al. (2011) o conceito de educação continuada é impreciso, de modo que cursos presenciais, híbridos e a distância, palestras, seminários, eventos de conferências de ensino e troca de experiências entre pares são todos colocados sob o rótulo de "educação continuada".

Moreto (2014) trata das características da educação continuada como sendo leves, muitas vezes constituindo muitos pequenos cursos desconectados uns dos outros. O autor argumenta ainda que, quando a formação continuada carrega as marcas da cultura humana, da prática social ela deve realizar também uma série de ações menos pontuais. A crítica de Moreto (2014) à formação continuada de professores é apropriada, quando não há continuidade e não há coerência entre os cursos que os professores realizam. Alertando ainda que a formação fora dos cursos de curta duração precisa ser considerada.

Em linhas gerais, Imbernón (2012, p. 115) define a formação continuada de professores como “qualquer intervenção que resulte em mudanças no comportamento, informação, conhecimento, compreensão e atitudes dos professores em serviço”. Portanto, diante das dificuldades em conceituar a formação continuada,

faz-se necessário traçar um breve panorama dessa formação no Brasil, pelo menos nas últimas décadas.

Assim, para Araújo e Silva (2015), entre o final da década de 1970 e o início da década de 1990, a formação continuada de professores foi marcada por diferentes termos, como: reciclagem, formação e aperfeiçoamento. Esses termos significavam a ideia de educação continuada, que no passado era capacitar os professores a replicarem os conhecimentos em sala de aula. No entanto, observamos avanços no conceito de formação continuada para professores. Para Garcia (2015, p.329), os professores têm um papel ativo na construção do conhecimento para sua prática:

Os professores são cada vez mais vistos como construtivistas que processam informações, tomam decisões, geram conhecimento prático e possuem crenças e rotinas que influenciam suas atividades profissionais. Dessa forma, o espaço da formação do professor é a escola, e o conteúdo da formação é a sua prática educativa.

Uma segunda vertente de reflexão crítica, identificada por Araújo e Silva (2015), confirma a ideia de Nóvoa (2012) de que os professores devem ser os protagonistas da sua formação. Segundo o autor, a formação do professor envolve também a formação pessoal, pois, para ele, é impossível separar as pessoas dos profissionais. Ser formado significa investimento pessoal, trabalho livre e criativo em seu próprio caminho e projetos para construir uma identidade que seja também uma identidade profissional.

Desta forma, é necessário que os professores invistam na sua própria formação. Portanto, para o autor, não basta apenas oferecer cursos para professores, é preciso também criar outra cultura profissional que permita aos professores se formar, ou seja, a autonomia no seu processo de formação. Não se trata apenas de mobilizar a experiência na dimensão pedagógica, mas também no marco conceitual da produção do conhecimento.

Por isso, é importante criar redes de (auto) formação participativas que permitam a compreensão de todo o tema, assumindo que a formação é um processo interativo e dinâmico (...). Pinto, Barreiro e Silveira (2012) entendem claramente que os professores não são apenas destinatários das mensagens dos formadores.

Nesse sentido, os professores são produtores de conhecimento em suas atividades profissionais. Esses autores entendem que a informação é apenas um componente da formação de professores. Apesar dos novos conceitos de formação continuada de professores nos artigos científicos atuais, alguns órgãos governamentais brasileiros ainda entendem esse tipo de formação do ponto de vista do “professor-replicador” do conhecimento.

Em sua análise, Moreto (2014) explorou a noção de educação continuada e determinou que ela não é verdadeiramente uma formação, mas sim uma forma de formação parcial. Ao utilizar o modelo de análise de dados de Theodor W. Adorno, Moreto se aprofundou no tema e concluiu que independentemente do tipo de treinamento realizado, ele seria sempre pré-determinado pelo instrutor, tornando-o inadequado como um verdadeiro treinamento.

Para Freire (2015, p.25),

A formação de professores é um processo de amadurecimento de uma pessoa, ocorrendo a partir da experiência dos professores na instituição formadora, bem como da própria experiência da disciplina (alunos). Durante a formação o professor adquire a experiência e o conhecimento para mudá-lo, ou seja, na forma como pensa e se comporta.

A partir da citação do estudo de Freire pode-se compreender que a formação de professores é um processo dinâmico e multifacetado que ocorre ao longo da vida profissional, envolvendo uma combinação de experiências na instituição formadora, interações com os alunos, aquisição de conhecimentos e experiências, e reflexão pessoal e profissional.

Como afirmam Oliveira e Tonini (2014, p.4) “a natureza multifacetada da formação apresenta um desafio em termos de conceptualização e consenso sobre as suas principais dimensões e teorias”. Em primeiro lugar, o conceito de formação muitas vezes carece de distinção de outros conceitos relacionados, como educação, ensino e coaching. Em segundo lugar, a formação abrange o desenvolvimento holístico dos indivíduos, o que deve ser considerado quando comparado com outros conceitos tecnológicos proeminentes. Por último, o conceito de formação não envolve apenas a capacidade de treinar, mas também a motivação intrínseca para participar em atividades de formação.

O conceito de formação de professores está entrelaçado com a importância de ser professor, o ponto de instrução e a busca da especialização é o aprendizado do aluno, auxiliando-o a conduzir um currículo dinâmico que facilite a construção do conhecimento.

Como afirma Romanowski (2013, p. 53) “é essencial que a abordagem pedagógica do professor abranja a capacidade de prever e enfrentar eficazmente quaisquer desafios que possam surgir na sala de aula”. Essa compreensão formativa é vital para alcançar o sucesso no ensino. O professor deve possuir as habilidades necessárias para ministrar instruções adequadas, a fim de navegar pelos conflitos inevitáveis que ocorrem durante o curso de suas aulas. É fundamental que eles estejam capacitados para resolver quaisquer problemas que possam surgir em cada aula.

Romanowski (2013) sublinha a importância de compreender o papel que a formação desempenha no aperfeiçoamento da educação. A ideia de que a profissionalização dos professores através de uma preparação rigorosa e consistente é fundamental e frustra qualquer crença mal interpretada sobre a sua redundância. Esta abordagem torna a democratização do conhecimento uma realidade, elevando os educadores a verdadeiros especialistas no seu ofício. E, no entanto, de forma bastante decepcionante, muitos tutores perdem essa tutela essencial. Hengumuhle (2012, p. 11) ressalta dizendo que:

Os professores raramente são formados na prática docente para permitir que os futuros professores desenvolvam currículos tendo como referência o acima exposto. Assim, cria-se um círculo vicioso: a formação dos professores é insuficiente, o que leva ao comportamento insuficiente dos futuros educadores.

O conhecimento adquirido e sua disseminação são fundamentais, no sentido de que devem ser compartilhados com outros profissionais da educação para que possam ser utilizados como referência para novas práticas docentes.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SABERES E PRÁTICAS

O objetivo do presente tópico é contextualizar a contribuição da formação continuada na educação superior, destacando sua relevância para o aprimoramento do ensino, da aprendizagem e da atuação dos professores universitários, como também os saberes adquiridos quanto as práticas implementadas durante esse processo.

A formação de professores para o trabalho no ensino superior tem permeado diversos debates e estudos nos últimos anos. As instituições de ensino superior precisam cada vez mais de profissionais qualificados que possam atender às expectativas da sociedade e dos alunos. Além disso, quanto mais qualificado for o profissional, melhor será o desempenho de sua instituição, levando em consideração a avaliação institucional realizada pelo Ministério da Educação (MEC, 2021).

A avaliação de uma instituição, seja autorizando, credenciando ou renovando um curso credenciado, destina um espaço específico dentro de seu formato para a avaliação do professor. Avalia pós-graduação (profissionalizante, mestrado e doutorado), publicações, experiência docente e profissional, desenvolvimento docente, atividades de pesquisa e extensão (INEP, 2017).

Para atingir todas estas metas, os professores precisam realmente continuar a sua aprendizagem. Quer seja através de cursos de pós-graduação, turmas pequenas ou formação prática que repita o que faz todos os dias, não só ajuda a cumprir os requisitos impostos pelas suas escolas, mas mais ainda do que qualquer coisa pode realmente confundir as coisas na maneira como ensinamos.

Para Pimenta e Anastasiou (2012), conhecer-se como professor universitário é conhecer-se como parte de uma categoria profissional, utilizando a sala de aula como espaço privilegiado de relacionamento com os alunos, firmando parcerias na conquista, tradução, construção, aplicação. Saberes diferentes possibilita aos profissionais da formação atuarem na realidade, construindo-a e transformando-a enquanto se constrói e transforma.

Os autores sugerem que o conhecimento de si mesmo como professor universitário está profundamente ligado à consciência do papel dentro da profissão e à capacidade de usar a sala de aula como um ambiente de interação significativa. Ao enxergar a sala de aula como um espaço de relacionamento, o professor se posiciona como um parceiro na jornada de aprendizagem, ao invés de um mero instrutor. Isso

reforça a importância da colaboração e da construção conjunta do saber, onde o professor e os alunos atuam como co-criadores do conhecimento.

Nesse sentido, Oliveira e Silva (2012, p. 196), mostram que os saberes e práticas dos professores do ensino superior devem ser constantemente reinterpretados, por isso a formação deve:

[...] “promover a transformação das atitudes dos professores, refletindo sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções, reformulando conceitos.” Diante dessas demandas, vale ressaltar que a legislação brasileira não leva em consideração o Exige-se que, além dos conhecimentos específicos da área, a formação docente inclua conhecimentos pertinentes ao ensino, à pesquisa e à extensão”.

A Constituição Federal de 1988, legislação suprema do país, traz algumas diretrizes sobre a educação como direito social, porém não abre discussões sobre a formação de professores no ensino superior. Para os professores da educação básica, há artigos na LDB que identificam a obrigatoriedade de formação inicial e continuada e domínio pedagógico para esses profissionais, e estabelecem que caiba ao poder público prover esses requisitos.

O artigo 66 da LDB refere-se aos docentes atuantes no ensino superior da seguinte forma: "A preparação para o ensino superior será realizada em nível de pós-graduação, principalmente nos programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996, p.27).

Quando se trata da necessidade de formação docente, a lei não fala muito. Ela sugere que se você teve formação inicial (como terminar uma graduação com algum trabalho de pós-graduação, seja profissionalizante, mestrado ou doutorado), isso deve ser suficiente para você começar a ensinar.

Em sua análise sobre a formação profissional no ensino superior, Masetto (2020) destacou que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* tendem a se concentrar mais no desenvolvimento de competências de pesquisa e no estímulo à produção científica. Enquanto isso, a preparação dos professores universitários recai principalmente sobre as funções de administração do curso. Ainda segundo o mesmo autor os cursos nas diversas áreas do conhecimento ainda não atingiram o objetivo de formar pesquisadores e docentes como pesquisadores e docentes do ensino

superior, cujos docentes são eles próprios especializados no campo da pesquisa e do ensino.

O que se observa, porém, é que as instituições de ensino superior buscam cada vez mais professores bem-preparados, com alta titulação, preparação e proficiência docente, experiência em pesquisa e fluxo constante de publicações. Essa busca pode ser motivada pelo desejo de oferecer educação de qualidade superior e/ou atender às exigências de avaliações institucionais externas desenvolvidas no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Segundo Paiva (2010), a análise das intenções dos professores de mestrado e/ou doutorado em relação às instituições de ensino superior revela que a importância dos programas de mestrado e doutorado pode superar a importância da formação de pessoal quando se trata da sobrevivência dessas instituições.

Pode até revelar a existência do próprio professor no contexto da educação diante das necessidades atuais. Diante das leituras e pesquisas realizadas, podemos dizer que os professores do ensino superior precisam buscar uma formação de longa duração com ênfase nos aspectos pedagógicos. Essas exigências vêm da legislação (para fins de avaliação da qualidade do ensino superior), das instituições (para obter êxito nas avaliações realizadas pelo MEC) e do professor que busca atender aos requisitos necessários para aumentar seu salário e manter seu emprego.

Portanto, há a necessidade de promover a formação continuada e oportunizar aos docentes atuantes no ensino superior o aprimoramento de seus conhecimentos específicos da área e de sua prática pedagógica. Destacam-se aqui quatro espaços onde a formação continuada é possível, segundo Paiva (2010): cursos de pós-graduação, minicursos (cursinhos, palestras, seminários, congressos, oficinas etc.), programas institucionais de formação de professores e reflexão sobre a prática.

A formação continuada beneficia a atividade docente na medida em que proporciona novos conhecimentos e desenvolve habilidades que irão auxiliá-los em sua atuação diante dos desafios contemporâneos de mudança de sua prática em sala de aula. No entanto, nem sempre os professores encontram ambientes e espaços propícios à sua formação continuada, as mudanças nas práticas e nem apoio institucional e financeiro.

O desenvolvimento dos saberes docentes provenientes do processo de formação continuada frente às exigências atuais fortalece as experiências já

adquiridas pelos professores durante sua trajetória educativa tendo em vista os enfrentamentos das instituições de ensino no repensar a função da educação na universidade: seu foco, sua finalidade, seus valores e o papel do professor.

Neste sentido Tardif (2014, p.48) relata que “o saber dos professores não é uma soma de assuntos cognitivos determinados, um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho”. Com esse olhar, evidencia-se a necessidade de formações continuadas que possibilitem, aos professores, discussões sobre os saberes e práticas construídos na docência.

Segundo Nóvoa (2012), a formação continuada deve ter como foco o desenvolvimento e a produção dos professores como pessoa e profissionalmente, e como objetos que buscam o desenvolvimento e a produção das universidades, pois as instituições formadoras são responsáveis pela maior parte das questões relacionadas à educação.

A visão de Nóvoa reforça a ideia de que a formação continuada é uma responsabilidade compartilhada entre os educadores e as instituições de ensino. Enquanto os professores buscam constantemente melhorar suas práticas e se desenvolverem, as instituições devem oferecer suporte estruturado e recursos adequados para que essa formação seja contínua, relevante e eficaz. Isso implica um compromisso com a qualidade da formação oferecida, garantindo que ela esteja alinhada com as necessidades em constante evolução dos educadores e das demandas do sistema educacional como um todo.

Nas palavras de Freire (2015, p. 58), “Ninguém nasce educador ou é rotulado como educador; nós nos tornamos educadores, e nos moldamos permanentemente como educadores na metodologia e na meditação sobre a prática”. Pensar na situação da sala de aula, na prática e no planejamento cuidadoso que os professores precisam dominar, é o desafio da formação de professores diante das necessidades educacionais da sociedade contemporânea.

As práticas de ensino na educação superior devem ter como foco a aprendizagem efetiva, vinculando o currículo ao contexto em que esse conhecimento é aplicado e valorizando o conhecimento experiencial dos alunos e o domínio da tecnologia educacional. Nessa perspectiva, o educador precisa ter a oportunidade de

mudar, disciplinar, criar, reconstruir e enriquecer a vida de seus alunos, e para isso precisa ir além do conceito de detentor do saber.

Sob esse entendimento, os documentos oficiais brasileiros estipulam que os professores universitários são qualificados como profissionais pelo Instituto Nacional de Pesquisas do Brasil, e que "professores de nível superior são profissionais que planejam, supervisionam e avaliam atividades de nível superior" (Inep, 2017, p. 12).

A pesquisa de Masetto (2020) sobre a docência de professores universitários mostra que não basta ter boa intenção para se tornar um professor do ensino superior. A docência é uma profissão complexa que exige a aquisição de um conjunto de competências, formação, dedicação e disponibilidade.

Os profissionais de nível superior elaboram diretrizes curriculares que exigem níveis mais elevados de competência pedagógica e responsabilidade ética. Eles também precisam ser criativos e críticos ao responder às mudanças curriculares. Isso porque eles têm maior autonomia em suas práticas pedagógicas, o que ajuda a prepará-los para as responsabilidades de seu cargo (Cunha, 2011).

Nóvoa (2012, p. 31) identifica cinco termos que são centrais para a definição de professor hoje, dando sentido ao profissionalismo docente e ajudando a construir a personalidade do professor:

Conhecimento – leva o aluno a aprender. ; cultura profissional – aprender sobre a profissão dentro das rotinas do espaço educacional, tanto na escola quanto no diálogo com outros professores; tato pedagógico – capacidade de alcançar relações respeitadas e comunicativas na conduta educativa; trabalho em equipe – é o caráter coletivo e colaborativo dimensões do trabalho em equipa, programas educativos de co-intervenção, compromisso social - sentido de princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural.

Embora as características até aqui propostas tentem responder quem é o professor universitário, alguns estudos mostram como elas constituem a realidade do professor (Ferrer e Ferreres, 2010, p.131):

Os professores universitários aprendem a ser humanos por meio de um processo de socialização, em parte por intuição, autodidata ou seguindo rotinas de outras pessoas. Sem dúvida, isso se deve à falta de formação específica como professor universitário. Nesse processo, tem mais ou menos papel a sua experiência como aluno, o modo de ensino que prevalece no sistema universitário e a reação dos alunos, embora não se possa descartar a capacidade do professor de ensinar a si mesmo.

Por isso, muitos professores universitários são autodidatas e copiam as práticas bem-sucedidas de profissionais de sucesso que serviram de referência ao longo de sua história. Eles estão confiantes em sua aptidão e desempenho em seu campo específico e sentem-se confiantes de que estão prontos para ingressar no ensino.

Os professores enfrentam múltiplos dilemas e tensões enquanto equilibram seus papéis como atores e agentes autônomos na prática. Tardif e Lessard (2013) afirmam que os professores ocupam uma posição dupla de autonomia e responsabilidade. Como resultado, eles desenvolvem múltiplas identidades como professores, o que muitas vezes causa estresse e conflito.

Nos anos 90, o conceito de competências ganhou relevância, e assumiu um papel importante nas reformas educativas. Na área da ciência da educação, o discurso pedagógico das competências tem sido usado por diferentes atores sociais e com interesses distintos. Todos procuram defender seu ponto de vista, por isso compreendê-los é uma tarefa que envolve prudência e risco.

Sabe-se que as competências pedagógicas de um professor universitário desempenham um papel importante. São vistos como intervenientes-chave no domínio da formação profissional e têm a capacidade de inspirar os alunos a tomar medidas que sejam tecnicamente sólidas e eticamente significativas, tudo com o objetivo de construir uma sociedade mais feliz, mais equitativa, democrática e solidária. (Sordi e Silva, 2010, p. 95).

As propostas educacionais mudaram seu foco de uma abordagem técnica para o desenvolvimento profissional de professores universitários. Em vez disso, há agora o reconhecimento da capacidade dos professores para tomar decisões e alinhar as suas práticas diárias com conceitos teóricos. O objetivo é oferecer uma formação pedagógica que vá além da aquisição de competências técnicas ou conhecimentos especializados em determinado assunto. Pelo contrário, a ênfase está no cultivo de competências pedagógicas.

O debate em torno do conceito de competência é revisitado no artigo de autoria de Fleury e Fleury (2010). Na linguagem corrente, a competência está muitas vezes associada à qualificação necessária para desempenhar uma tarefa específica, o que restringe o seu significado a uma perspectiva orientada para o mercado. Esta perspectiva centra-se apenas na capacidade prática de realizar uma tarefa, num

quadro de formação utilitário e de curta duração. Os autores destacam ainda que a formação de professores baseada no modelo de competências pode levar à subordinação da educação à racionalidade orientada para o mercado. Maués (2013, p.107) corrobora ainda com esta citação ao afirmar que a pedagogia das competências “assume e confina-se ao bom senso como lógica orientadora das ações humanas e reduz o conhecimento ao mero pragmatismo”.

No contexto da educação moderna, Goergen (2010) identifica quatro competências essenciais que os educadores devem possuir. Em primeiro lugar, devem ter a capacidade de navegar através da incerteza, dos erros e das ilusões, pois a educação do futuro exige o reconhecimento do princípio da imprevisibilidade e a necessidade de pensamento crítico. Em segundo lugar, os educadores devem possuir a capacidade de ligar diferentes áreas do conhecimento, permitindo-lhes perceber a natureza holística da informação e compreender o significado dos componentes individuais. Em terceiro lugar, a comunicação eficaz é crucial para os educadores, pois é através deste processo que os indivíduos se tornam parte da sociedade, da cultura e da esfera pública. Por último, os educadores devem cultivar a sensibilidade e a consciência ecológica, permitindo-lhes redescobrir as qualidades humanas que foram negligenciadas, como a importância das emoções, da ludicidade, da imaginação e da poesia.

Nesse sentido, “a profissão docente pode ser entendida como uma profissão complexa, que é aquela em que os profissionais devem enfrentar o desconhecido e a mudança permanente” (Le Boterf, 2013, p. 58).

As profissões complexas são todas aquelas em que o profissional é regularmente confrontado com problemas para os quais não existem respostas preestabelecidas. O profissional deve ter um arsenal de recursos para reconfigurar e reorganizar em função do problema concreto que lhe apresenta, no sentido de descobrir a solução mais adequada (Esteves, 2012).

Segundo Le Boterf (2013), um profissional qualificado é alguém que possui a capacidade de navegar efetivamente pela complexidade, o que implica compreender como responder adequadamente, adaptar-se a situações específicas, integrar conhecimentos diversos e variados, adaptar e aplicar conhecimentos, aprender e desenvolver continuamente e envolver-se ativamente na resolução de problemas.

Investigar as competências pedagógicas passa a ser importante pelas mudanças no mundo do trabalho, pelas políticas de avaliação sobre a qualidade de ensino da graduação, e pela diversidade de perfil dos estudantes, as IES também se deram conta de que a transformação dos PPCs, que deviam buscar aderência ao proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, exigia mudança dos modelos pedagógicos praticados nos cenários de aprendizagem (Sordi; Silva, 2010).

Nessa perspectiva, compreendo que as competências pedagógicas dos professores são resultantes das exigências das políticas educacionais, do currículo vigente das IES, do perfil dos estudantes e das situações profissionais imprevistas que os professores vivenciam no cotidiano, sendo assim, mutáveis e complexas.

3.4 MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA APRESENTADOS POR CUNHA (2014).

O foco da formação docente de nível superior, inclusive na legislação gira predominantemente em torno da pesquisa. Os critérios para progressão na carreira institucional e credenciamento nacional para universidades giram principalmente em torno de padrões de qualidade específicos dentro dos programas de pós-graduação e de grupos de pesquisa e não relacionados ao ensino de graduação.

Os programas de mestrado e doutorado geralmente são tradicionalmente estruturados para proporcionar ensino e pesquisa aprofundados em áreas específicas do conhecimento, preparando os acadêmicos para se tornarem especialistas em suas disciplinas. Contudo, o campo da formação de professores é caracterizado por um caráter interminável e de constante provocação, exigindo uma abordagem dinâmica e adaptativa que vai além dos limites tradicionais de um currículo acadêmico.

Neste contexto, a síntese da investigação de Maria Isabel da Cunha sobre a formação de professores oferece uma visão valiosa sobre as principais tendências e abordagens que têm moldado e desafiado este campo. Cunha explora como as questões emergentes e as novas perspectivas sobre a formação docente influenciam a prática e a teoria, ampliando o escopo dos programas acadêmicos para incluir dimensões mais amplas do desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores.

Portanto, enquanto os programas de mestrado e doutorado proporcionam uma base sólida de conhecimento e pesquisa em áreas específicas, a investigação de Cunha ressalta a necessidade de considerar tendências e abordagens inovadoras na formação de professores. Essa perspectiva é fundamental para garantir que a formação docente esteja alinhada com as demandas contemporâneas e os desafios em constante evolução enfrentados pelos profissionais da educação.

Nesse contexto pode-se citar o capítulo quatro do livro, organizado pela referida autora denominado “*Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades*”, publicado em 2014, pela Junqueira & Marin Editores, concentra-se na exploração do desenvolvimento profissional docente e do aconselhamento pedagógico no ambiente universitário. O objetivo deste subcapítulo na dissertação é aprofundar os aspectos teóricos do tema e estabelecer conexões entre as estratégias e o quadro conceitual da formação de professores, considerado importantes para a interpretação dos dados. No livro a autora destaca várias estratégias que foram desenvolvidas para melhorar o crescimento profissional dos educadores universitários e melhorar a qualidade geral do ensino superior.

O modelo de formação pode ser analisado como um programa de formação que insere uma perspectiva pedagógica e é sistematizado de acordo com o tipo de aprendizagem que estimula o desenvolvimento dos professores, seja ela a aprendizagem e a construção do conhecimento pessoal ou voltada ao aprimoramento da tecnologia e do conhecimento necessário ao desenvolvimento do sistema no qual está inserido.

O estudo de Cunha (2014) ressalta pelo menos quatro entendimentos desses modelos de formação e seu impacto no cotidiano universitário.

A primeira é a **visão epistemológica** e a competência acadêmica, em que a indivisibilidade é entendida como condição essencial de professores e alunos, levando em consideração o desenvolvimento de sua capacidade de pensar, que é a condição intrínseca dos intelectuais. Trata-se dos processos cognitivos que encorajam o ceticismo em relação à verdade e a capacidade de observar a realidade empírica. Constitui uma forma de pensar e lidar com o conhecimento.

A segunda visão, que é a mais comum, concentra-se em estabelecer o eixo dessa relação e é conhecida como **visão institucional** e distributiva do conhecimento.

A compreensão do significado de indissociabilidade se dilui, legitimando a territorialização de todas as funções, inclusive da estrutura organizacional das instituições de ensino superior (Cunha, 2012).

Uma terceira visão conceitual, conhecida como **visão metodológica** do modo de produção do conhecimento, é apoiada por aqueles que “entendem a pesquisa como princípios metodológicos. Em pauta nessa compreensão da indissociabilidade está a noção de aprendizagem como processo de construção de conhecimento” (Cunha, 2012, p. 34).

A quarta dimensão é interpretada como **visão política e influência social**, onde a indivisibilidade implica o desejo de superar as desigualdades sociais. Isso envolve a distribuição de bens culturais e enfatiza o papel das universidades na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Santos, 2010).

Segundo a mesma autora a investigação pode esclarecer a reflexão limitada sobre o conceito de indissociabilidade na educação superior e ajudar a entender suas implicações. Isso envolve uma discussão contínua sobre os indicadores de qualidade no ensino superior, que surgirão a partir dos entendimentos adotados.

Segundo Lucarelli, pesquisas como a organizada por Maria Isabel da Cunha permitem compreender a função do professor orientador e identificar o seu papel, revelando a importância do seu trabalho, a possibilidade de intervenção e a “construção da pedagogia teórica e da pedagogia no Ensino Superior” (Cunha, 2014).

Cunha (2014) inicia o texto revendo questões já discutidas em outras pesquisas, incluindo questões de formação de professores universitários, conceitos de formação, espaços, lugares e domínios de formação de professores no ambiente de trabalho. A autora aponta ainda que os processos de gestão, políticos, filosóficos e metodológicos nos programas de formação continuada das universidades ainda são frágeis e amadores. Conseqüentemente, há poucas iniciativas que fundamentam a formação continuada dos professores universitários. As ações de formação nem sempre são acompanhadas ou avaliadas ao longo do percurso e, frequentemente, sua eficácia é questionada, especialmente em relação aos recursos econômicos disponibilizados pelas universidades. Para muitas instituições, a formação continuada profissional ainda é vista como uma responsabilidade individual do professor, refletindo uma lógica concorrencial que prioriza o trabalho individualizado e a formação pessoal em detrimento do foco no coletivo e no bem comum.

“A universidade somente ocupa o lugar da formação quando os sujeitos, que desse processo se beneficiam, incorporam as experiências na sua biografia, tornando-se parte daquele lugar” (Cunha, 2010, p. 55). Ao revisitar o tema e oferecer respostas adicionais sobre esses assuntos, oferece um recurso valioso para avaliar experiências de formação de professores (Cunha, 2014).

Dentro desse contexto, Cunha (2014, p.39) apresenta três modelos distintos de formação docente: modelo A, caracterizado pelo controle centralizado das ações; modelo B, com descentralização e controle parcial das ações e modelo C, com ênfase no monitoramento e controle descentralizado das ações.

A autora utilizou esses modelos para analisar propostas de formação sob diferentes perspectivas para avançar na compreensão desse trabalho na formação continuada de professores universitários. A perspectiva da análise é “pressuposta e características dos indicadores, compreensão da formação e desenvolvimento profissional, formatos comuns de estratégias de formação e formatos de monitoramento e avaliação” (Cunha, 2014).

Quadro 2. Modelos de formação propostas por Cunha

Categorias	Descrição
Modelo (A) Centralizado	O foco está nos Centros de Formação que oferecem uma abordagem abrangente e oferecem formação a todos os educadores, mas as sugestões são esporádicas e os resultados não são monitorizados. Este modelo específico vê o ensino como um empreendimento solitário. A seleção dos temas para os professores é determinada pelo órgão gestor, com participação mínima dos participantes, e a avaliação é feita de forma formal, com base em indicadores de assiduidade e acompanhamento das atividades.
Modelo (B) semi descentralizado	Vários programas de treinamento estão disponíveis para atender aos interesses e necessidades dos indivíduos envolvidos. O planejamento é realizado dentro de um prazo específico e existem algumas medidas em vigor para acompanhamento. A formação incorpora elementos teóricos e práticos, reconhecendo que os professores possuem conhecimentos valiosos e que o seu crescimento profissional assenta nesta base.
Modelo (C) Descentralizado	Os participantes assumem a liderança no início dos processos de formação, com o orientador servindo como figura de apoio. O monitoramento é realizado de forma autogerida, envolvendo mobilização interna e autogestão dos processos vivenciados. O destaque está na mobilização dos professores para empreender projetos acadêmicos ou políticos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em Cunha (2014)

Estes modelos foram elaborados no decorrer de um minucioso trabalho de investigação, retratando as possibilidades de formação existentes nas propostas de formação continuada central e universitária. A partir desses modelos é possível refletir sobre a formação proporcionada por cada espaço, os caminhos percorridos e os caminhos que ainda precisam ser traçados.

Segundo Cunha (2014), ao considerar essas iniciativas de formação, é importante refletir também sobre os programas de ensino oferecidos pelas instituições de ensino superior no Brasil. Estas experiências muitas vezes não são oficialmente apoiadas ou garantidas pelas próprias instituições. Na verdade, muitas destas iniciativas foram criadas e dissolvidas com base nos interesses de grupos governamentais específicos, em vez de serem projetos institucionais. Como resultado, é raro encontrar iniciativas de formação que tenham perdurado e se consolidado. A autora traz a reflexão sobre a desvalorização do ensino e a valorização exacerbada da pesquisa e propõe que a pesquisa acompanhe a ação assessora, pois é uma forma de “legitimidade do saber pedagógico e da ação do assessor”.

No geral, procura-se criar espaços reflexivos que melhorem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; estimulem e sistematizem a inovação; e facilitem a ação coletiva e a aprendizagem significativa para cada participante. Os adjetivos clínicos não devem ser entendidos do ponto de vista patológico, apenas para resolver conflitos, embora possam ser motivo de pedido de apoio. Nossa perspectiva é oferecer um serviço de aconselhamento que abra o diálogo e aborde questões de interesse coletivo, ainda que essas questões possam ter encaminhamentos individuais (Cunha, 2014).

Os professores são adultos que continuam aprendendo, muitas vezes enquanto ensinam. Eles operam em contextos sociais e institucionais permeados por expectativas e regulamentações objetivas e simbólicas. Compreender os significados que atribuem aos seus saberes é fundamental para a base de sua formação, como alerta a mesma autora.

Destacamos, especialmente, o modelo de formação continuada proposta por Maria Isabel da Cunha, que se revela como uma abordagem eficaz para analisar a formação de professores universitários. Essa abordagem valoriza a reflexão crítica sobre os modelos de formação continuada o desenvolvimento de competências

específicas para o ensino superior e a importância das instituições superiores e os gestores nesse processo.

Os professores universitários podem melhorar as suas capacidades de ensino, promover a criatividade educativa e responder às necessidades em evolução da sociedade orientada para o conhecimento, adotando sobretudo o modelo parcialmente descentralizado e o descentralizado de educação contínua apresentado por Maria Isabel da Cunha. Além disso, este tipo de formato reconhece a importância da aquisição da aprendizagem e troca de conhecimento entre educadores ao longo da vida.

Concluindo, é fundamental que priorizemos o desenvolvimento contínuo dos professores universitários para manter os mais altos padrões no ensino superior, promover avanços na pesquisa e fornecer educação abrangente aos estudantes. A adoção de abordagens inovadoras, como a apresentada por Maria Isabel da Cunha, encerra um grande potencial na concretização destes objetivos e na prestação de uma educação de qualidade que seja pertinente às exigências do século XXI.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo descreveu-se a estratégia metodológica norteadora da investigação da dissertação. É detalhado os procedimentos metodológicos nos quais compreendem a natureza da pesquisa, local, instrumento de coleta de dados, passos da coleta de dados, aspectos éticos e resultados, análise e discussão dos dados

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia da pesquisa abrange os procedimentos metodológicos empregados no estudo. Esses procedimentos seguem uma sequência de etapas bem estruturada, baseada por uma teoria sólida. Eles servem como uma bússola para o pesquisador, informando sua tomada de decisão ao longo do processo de pesquisa (Cervo e Bervian, 2007).

4.1.1 Natureza da pesquisa

O presente estudo é de natureza exploratória-descritiva e apresenta abordagem qualitativa. A tipologia de pesquisa, quanto ao procedimento, cuja natureza empírica investiga um determinado fenômeno, geralmente contemporâneo, que no nosso caso, dentro de um contexto real (Tozini-Reis, 2012).

Dada à importância e especificidade de cada aspecto abordado, todos foram devidamente apresentados, começando pela fase exploratória que visa conhecer a variável da pesquisa, seu significado e o contexto em que se insere. Compreende a escolha do tema, as características do objeto, seus objetivos, bem como a delimitação de problema (Minayo *et al.*, 2015). Ao associar este tipo de estudo com a pesquisa que foi desenvolvida, ou seja, sua utilidade verificou-se que os dados foram explorados tanto na literatura pertinente quanto na pesquisa de campo.

Gerhardt e Silveira (2012) relatam que a pesquisa exploratória se caracteriza pelo enfoque interpretativo. Desse modo, este tipo de pesquisa, estimula os

entrevistados a pensarem sobre um tema, mostrando aspectos subjetivos para que respondam de maneira espontânea.

O estudo descritivo na visão de Trivinos (2010) é uma abordagem onde se realiza os registros, as análises e interpretações da natureza atual da realidade e suas condições dominantes, empregando-se para este fim a comparação e o contraste. Ao associar este tipo de estudo com a pesquisa que foi desenvolvida, verificou-se que os dados foram analisados, interpretados e descritos, conforme o autor.

A abordagem qualitativa é construída de modo diferente por cada pessoa, nela, o pesquisador deve interagir com o objeto e sujeito pesquisado, a fim de dar vozes a eles para construir uma teia de significados (Cheuke; Lima, 2012). O pressuposto que fundamenta essa situação é de que “a realidade pode ser vista por diferentes perspectivas, não havendo uma única que pode ser a mais verdadeira” (Ludke; André, 2010, p.20).

4.1.2 Local da pesquisa

O cenário da pesquisa foi uma Instituição de Ensino Superior privada, particular, em sentido estrito, ou seja, a Faculdade 05 de Julho, localizada no município de Sobral, Estado do Ceará.

A faculdade 05 de julho – F5, fica situada na Estrada do Jordão, Km 2, s/n, Sobral – CE criada em 04 de abril de 2011, mantida pela Associação Igreja Adventista Missionária – AIAMIS, com sede na cidade de Sobral, na Travessa Roma, 85, Bairro: Dom Expedito Lopes, CNPJ: 03.365.403/0001-22. É uma sociedade civil, com personalidade jurídica, de direito privado, sem fins lucrativos, criada em 17 de maio de 1999, registrada no Cartório 2º Ofício da Cidade de Sobral – CE, sob protocolo nº 1765 Livro B-2, sob nº 131, às fls. 145, com prazo indeterminado de duração.

A Faculdade 05 de Julho está sediada na cidade de Sobral, Estado do Ceará, com uma população de aproximadamente 212.437 habitantes. É um estabelecimento isolado de Ensino Superior, situada na Região Noroeste do Estado do Ceará. A sua área de abrangência estende-se também pelo Estado do Piauí, destacando-se a cidade de Parnaíba com 153.863 habitantes e a cidade de Piri-piri com 63.829 habitantes (IBGE 2021).

A Faculdade 05 de Julho de Sobral tem como finalidade oferecer atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão à comunidade, mediante cursos e prestação de serviços. Veículo de interiorização do Ensino Superior, a F5 define suas prioridades acadêmicas em função das realidades e problemas identificados pela comunidade local.

4.1.3 Instrumento de coleta de dados, lócus, e sujeitos da pesquisa

O instrumento escolhido para a coleta de dados de campo foi a entrevista semiestruturada (APÊNDICE A). Segundo Gil (2019, p. 125), as entrevistas podem ser compreendidas como “[...] uma forma de diálogo assimétrico em que uma parte busca reunir informações importantes e entender as opiniões e experiências dos entrevistados sobre um tópico e obter dados enquanto a outra se apresenta como fonte de informação”. É adequado para obter uma grande quantidade de informações, como conhecimentos, comportamentos, opiniões, sentimentos, valores e expectativas (Marconi; Lakatos, 2018; Gil, 2019).

A Formação continuada na Faculdade 05 de Julho possui o suporte do Núcleo de Gestores Pedagógicos – NUGESP, que tem como objetivo aprimorar os aspectos teórico-práticos dos docentes a partir das vivências pedagógicas na Educação Superior para melhoria dos processos educativos do ensino e desenvolvimento do trabalho docente. O NUGESP, institucionalizado desde o ano de 2019, é vinculado à Direção Acadêmica da IES, caracterizado como um órgão de apoio didático-pedagógico. Suas atividades ocorrem em parceria com a Coordenação dos Cursos de Graduação ofertados pela F5, e é composto pelos Gestores Pedagógicos de cada curso. Na Faculdade 05 de Julho – F5, a operacionalização da qualificação do corpo docente, faz-se necessário destacar que nesta está subentendida a capacitação docente.

A Faculdade 05 de Julho – F5 possui ainda regulamentada a Política de Capacitação e Qualificação do corpo docente, visando não apenas os investimentos intelectuais em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*, também, as atividades de atualização, aprimoramento e participação em eventos culturais, científicos técnicos e artísticos, realizados na própria Instituição ou fora dela.

A formação continuada propicia ainda, benefícios aos docentes na Faculdade 05 de Julho – F5, como progressão funcional de acordo com o seu Plano de Cargos/Salários e Carreira, onde ficam explícitas as vantagens, os incentivos e a progressão salarial.

A pesquisa foi realizada com oito (08) dos quatorzes (14) docentes do curso de administração, que lecionam na IES pesquisada, na cidade de Sobral, interior do estado do Ceará. Foram convidados a participar da pesquisa quatorze professores que possuem formação em Administração e somente oito aceitaram participar da pesquisa.

Enquanto profissional com formação na área administrativa, e entendendo os desafios e a necessidade do aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes bacharéis em suas áreas de formação, é que justificamos a escolha pelos docentes do Curso de Administração da Faculdade 05 de Julho – F5 como público alvo desta pesquisa, buscando principalmente evidenciar que a formação continuada oferece oportunidades para os professores desenvolver novas estratégias de ensino, modalidades de avaliação, e abordagens pedagógicas.

O roteiro utilizado conteve quatorze (14) questões sendo cinco (5) fechadas e nove (09) abertas que abordaram a escolha das áreas de formação, os caminhos que os levaram à docência, as práticas docentes e como funciona o processo de formação continuada, com foco nas dificuldades e possibilidades. As entrevistas aconteceram entre os meses de fevereiro e março de 2024.

4.1.4 Passos da coleta de dados da pesquisa

Foi solicitada à coordenação da Faculdade autorização para a realização da pesquisa. Os dados foram transcritos e verificados pelos entrevistados e organizados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Para a autora “[...] a análise de conteúdo surgiu como um conjunto de métodos de análise da comunicação que empregam procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens” (Bardin, 2011, p. 44).

Esse tipo de análise se organiza em torno de três fases, conforme sugere a autora: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A fase da pré-análise procederá a partir da identificação

dos pontos comuns e recorrentes nas falas com a criação de uma legenda de cores para melhor visualização e auxílio na elaboração das categorias de análise. Na etapa seguinte, de exploração do material, buscar-se-á transformar os dados das entrevistas em um conteúdo, em informações que expressassem significado. Nesse momento se analisará, com mais exaustividade, os conteúdos expressos pelos entrevistados, buscando os pontos recorrentes nas falas, que nos permitirá definir as categorias analíticas.

Na última fase, o tratamento dos resultados, procura tornar os resultados válidos e significativos, fazendo uma análise à luz do referencial teórico levantado, dando sentido à interpretação. Os participantes assinaram o termo de anuência da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.1.5 Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa obedeceu à resolução 466 /12 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa envolvendo seres humanos. Considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Todas as informações necessárias para esclarecimento do participante sobre a pesquisa estão presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B) que foram devidamente assinados por todos os pesquisados de forma espontânea e voluntária. Ele explicitou a preservação da identidade, os riscos e a possibilidade de desistência a qualquer momento do estudo, incorporando sob a ótica do indivíduo e das coletividades referenciais da bioética, a saber: autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, e assegura os direitos e deveres aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (Cezar, Oliveira, Estigarribia, 2016).

4.1.6 Resultados, análise e discussão dos dados

Para análise dos resultados e discussões dos dados da pesquisa, foram catalogadas as respostas obtidas apresentadas em gráficos e quadros para uma melhor visualização do exposto.

Durante as transcrições dos dados foram pontuadas na íntegra todas as interjeições e as locuções interjetivas, pois estas constam como objeto de análise, uma vez que são palavras que expressam emoções momentâneas e modificações no decorrer do tempo, sem interrupções, sem interferência de terceiros, onde a escuta do pesquisador seja totalmente ativa, sem parcialidade.

Nesse contexto pode-se citar os Modelos de Formação Docente apresentados por Cunha (2014) após análise de vários Centros de Formação Pedagógica, em diversas universidades, e estão detalhadamente descritos. Com a criação destes modelos, a autora abriu a possibilidade de estabelecer reflexões acerca da atuação de outros Centros de Formação. Nossa intenção aqui é exatamente essa, não enquadrar os Centros nos modelos especificados por Cunha (2014), mas refletirmos as aproximações destas iniciativas com estes modelos.

Expandindo o tema e aprofundando-se na contemplação, Cunha (2014) oferece um recurso valioso para avaliar as experiências de formação de professores. Nesse contexto, Cunha (2014, p.39) introduz três modelos distintos de formação docente: “Modelo A, caracterizado pelo controle centralizado sobre as ações; Modelo B, com descentralização e controle parcial das ações; e Modelo C, com ênfase no monitoramento e controle descentralizado das ações”.

A autora utilizou esses modelos para analisar propostas de formação sob diferentes perspectivas para avançar na compreensão do trabalho desse ator na formação continuada de professores universitários. A perspectiva da análise é “pressupostos e características dos indicadores, compreensão da formação e desenvolvimento profissional, formatos comuns de estratégias de formação e formatos de monitoramento e avaliação” (Cunha, 2014).

Inicialmente, serão analisados alguns dados acerca do perfil dos professores respondentes e apresentados de modo quantitativo por intermédio de gráficos. Em seguida, os resultados serão apresentados a partir de cada uma das questões que nortearam a presente pesquisa, na qual foi realizada uma análise qualitativa, correlacionando os dados obtidos através do formulário da entrevista resumido no quadro a seguir:

Quadro 3. Resumo dos eixos da análise do formulário da entrevista

EIXOS DE ANÁLISE	QUESTÕES
5.1 Sobre os sujeitos de pesquisa	1.1 a 1.7
5.2 Contribuições da formação continuada para o desenvolvimento do professor universitário;	2.1 a 2.3
5.3 As concepções da formação continuada	3.1
5.4 A formação continuada na Faculdade 05 de Julho.	4.1 a 4.3
5.5 Percepções de formação continuada dos docentes do curso de administração	5.1 a 5.2

Fonte: Dados da pesquisa 2023

O quadro 3, traz o resumo dos eixos da análise do formulário da entrevista realizada com os oito (08) dos quatorzes (14) docentes do curso de administração, que lecionam na Faculdade F5. Foram questionadas perguntas sobre: quem são os sujeitos da pesquisa; contribuições da formação continuada para o desenvolvimento do professor universitário; concepções da formação continuada; formação continuada na Faculdade 05 de Julho e percepções de formação continuada dos docentes do curso de administração.

4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo principal desta seção é abordar as questões ou hipóteses de pesquisa que foram inicialmente formuladas no início do estudo. Através do processo de discussão, a análise objetiva dos resultados é transformada numa análise interpretativa, investigando o significado e as consequências dos resultados (Cervo e Bervian, 2007).

A seção de resultados e discussão serve como plataforma para pesquisadores compartilharem suas descobertas, analisarem dados e contribuir significativamente para o avanço do conhecimento científico (Gil, 2019). Para proteger a identidade dos oito professores pesquisados utilizou-se dos nomes fictícios: João, José, Maria, Clara, Débora, Marta, Rita e Tereza.

4.2.1 Perfil dos docentes participantes da pesquisa

Os quadros e gráficos abaixo apresentados evidenciam os resultados da Análise do Perfil dos docentes pesquisados em 2024.

Quadro 4. Formação acadêmica/Titulação

Formação	João	José	Maria	Clara	Débora	Marta	Rita	Tereza
Bacharel	X	X	X	X	X	X	X	X
Especialista	X	X	X	X	X	X	X	X
Mestre	X	X	X	X	-	X	X	X
Doutor	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa 2023

De acordo com o quadro 1, verificou-se que 100% dos professores são graduados sendo (01 em Ciências Contábeis, 02 em Serviço Social, 05 em Administração); 100% são especialistas; 87% são mestres e nenhum possui a titulação de Doutorado.

Tais resultados confirmam a tendência de crescimento da titulação acadêmica entre os docentes observada entre os anos da pesquisa 2023 e 2024, especialmente, no estado do Ceará.

É imprescindível que educadores, gestores e universidades priorizem a formação continuada na área da educação. Essa dedicação ao desenvolvimento profissional desempenha um papel vital na melhoria das práticas de ensino e na qualidade geral da educação. Ao investir na formação contínua, os professores tendem a ficar mais bem equipados para facilitar experiências de aprendizagem significativas, beneficiando todos os indivíduos envolvidos no percurso educativo.

Reconhecendo a importância de se manterem atualizadas com as últimas tendências educativas, as instituições de ensino frequentemente negligenciam a formação continuada de professores. Essa formação é fundamental não apenas para preencher eventuais lacunas na formação inicial, mas também para assegurar que o corpo docente esteja constantemente atualizado. Ao priorizar a formação continuada dos professores, as instituições educacionais podem aprimorar significativamente a qualidade da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, melhorar os resultados escolares gerais.

Ao manterem-se informados sobre as tendências atuais e métodos de ensino inovadores, os educadores têm a oportunidade de redefinir práticas de trabalho e criar experiências educativas. Acompanhar os avanços mais recentes pode favorecer aos professores ministrar aulas mais dinâmicas, cultivar o envolvimento e a motivação dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e enriquecedor. Além disso, esta formação pode contribuir para que os professores identifiquem e resolvam conflitos, obstáculos e desafios que possam surgir durante o processo de aprendizagem.

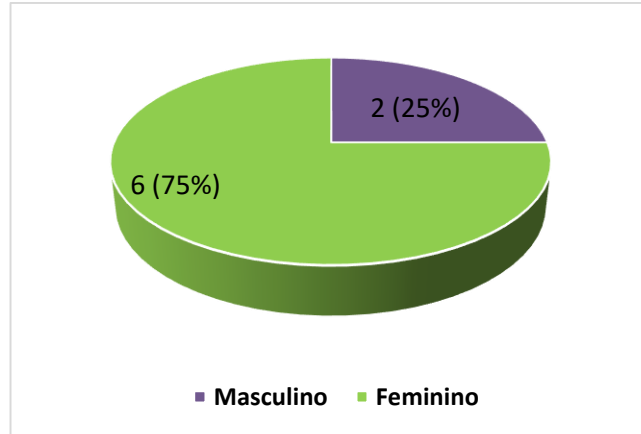
Os professores com qualificações acadêmicas mais elevadas podem servir de modelo para os seus alunos. Eles podem inspirar seus alunos a buscar a excelência acadêmica e fornecer-lhes conhecimentos e habilidades avançadas que os desafiam a se destacarem academicamente. Estudos de Imbernón (2012) e Hengemuhle (2012) demonstraram que as qualificações de nível mais elevado dos professores estão associadas a um maior desempenho dos alunos e a melhores resultados de aprendizagem.

Corroborando com os resultados do quadro 4, Imbernón (2012) ressalta que o processo de formação contínua se caracteriza pelo envolvimento ativo e dinâmico dos participantes que partilham as suas experiências e geram conhecimentos para compreender a intrincada realidade e efetuar mudanças significativas de acordo com as exigências contextuais.

Já Hengemühle (2012) enfatiza que o desenvolvimento profissional, diferentemente de outros fatores contribuintes, também é influenciado pelo ambiente circundante, que pode sofrer diversas transformações. O reconhecimento do valor da aprendizagem contínua, do impacto potencial da prática profissional e das experiências qualitativas enriquecedoras que ela pode proporcionar, juntamente com a necessidade de melhorar as competências profissionais e pessoais, muitas vezes fica em segundo plano para muitos educadores.

Uma das questões que buscou identificar os professores participantes da pesquisa foi sobre o sexo biológico.

Gráfico 1. Sexo dos docentes pesquisados



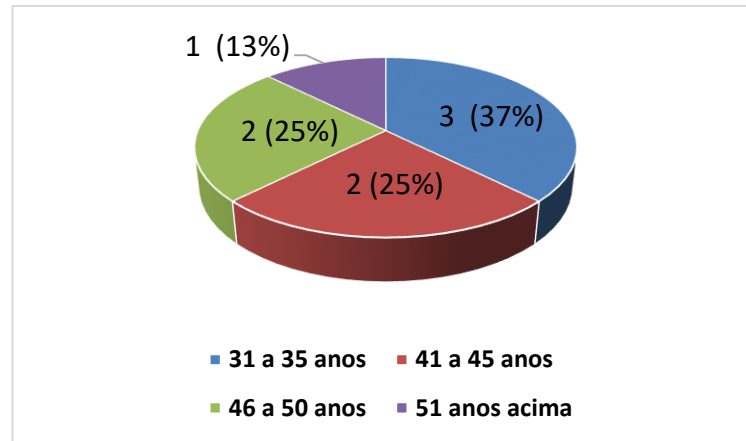
Fonte: Dados da pesquisa 2023

De acordo com a pesquisa 75% dos docentes entrevistados são do sexo feminino enquanto 25% são do sexo masculino. Os dados do gráfico 1, não confirmam com a pesquisa de Silva, Castro e Maciel (2008) em relação ao sexo dos docentes pesquisados, pois a pesquisa aponta que dos 214 respondentes, 208 docentes 70,70% são do sexo masculino e 29,30% do sexo feminino. Nesse contexto o Gráfico 1 apresenta uma distribuição de gênero diferente, isso pode indicar uma divergência nas amostras analisadas, nas metodologias empregadas ou nos períodos de coleta dos dados.

A pesquisa realizada por Kreuz, Mattar e Mello Jr (2017) revela um aumento significativo da representatividade feminina na profissão de Administração. De 1994 a 2011, a porcentagem de mulheres nesta área aumentou de 21% para 35%, e desde então manteve-se estável em 34%. No entanto, o estudo também destaca disparidades regionais na participação feminina. Em 2015, as regiões Sul, Nordeste e Sudeste apresentavam menor proporção de mulheres, 30%, enquanto as regiões Norte e Centro-Oeste apresentavam percentuais mais elevados, 44% e 38%, respectivamente.

Um dos principais motivos citados pelos profissionais para a escolha do curso de Administração foi a formação ampla e completa que ele oferece, respondendo por aproximadamente 20% das respostas. Curiosamente, entre os homens, esse motivo ficou em segundo lugar, com cerca de 16%.

Gráfico 2. Faixa etária dos docentes pesquisados



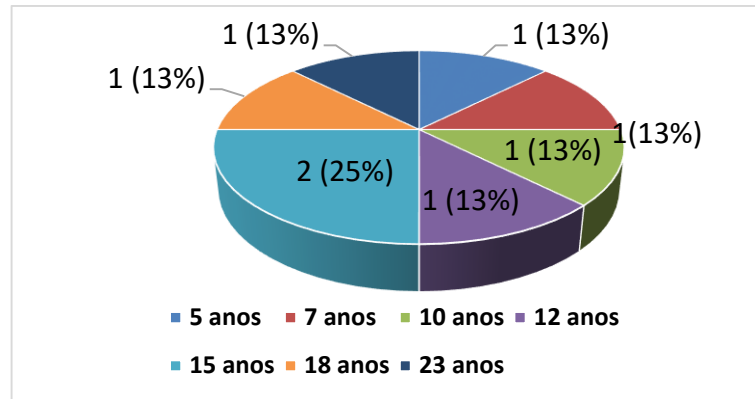
Fonte: Dados da pesquisa 2023

Conforme o Gráfico 2, os professores pesquisados situam-se na faixa etária entre 31 a 35 anos (37%); entre 41 a 45 anos (25%) entre 46 a 50 anos (25%) e acima de 51 anos (13%).

A eficácia do ensino pode ser influenciada pela faixa etária dos professores. Embora os professores mais velhos possam ter vasta experiência e conhecimento, podem ter dificuldades em adaptar-se à evolução dos métodos de ensino e da tecnologia. Por outro lado, os professores mais jovens podem trazer estratégias de ensino inovadoras, mas podem carecer de experiência e maturidade profissional. Para melhorar a eficácia do ensino em todas as faixas etárias, o desenvolvimento profissional contínuo desempenha um papel fundamental.

Este desenvolvimento abrange formação em métodos e tecnologias de ensino modernas, iniciativas de mentoria e vias de colaboração e aprendizagem entre pares. Ao investir no desenvolvimento profissional, professores de todas as idades podem manter-se atualizados com as práticas de ensino mais recentes e aumentar a sua eficácia na sala de aula.

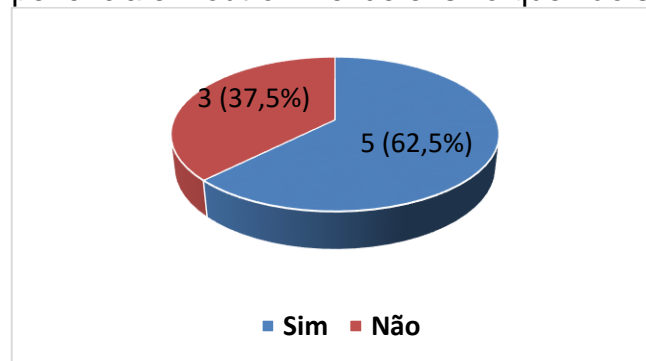
Gráfico 3. Tempo que exerce a docência



Fonte: Dados da pesquisa 2023

Em relação ao tempo que exerce a docência o Gráfico 3, apresenta os seguintes percentuais: 13% exercem há 5 anos; 13% há 7 anos; 13% há 10 anos; 13% há 12 anos; 25% há 15 anos; 13% há 18 anos e 13% há 23 anos. O que se pode perceber é que os professores já têm um bom tempo de docência consequentemente já possuem uma experiência considerável na educação e essa experiência pode ajudar em sua docência.

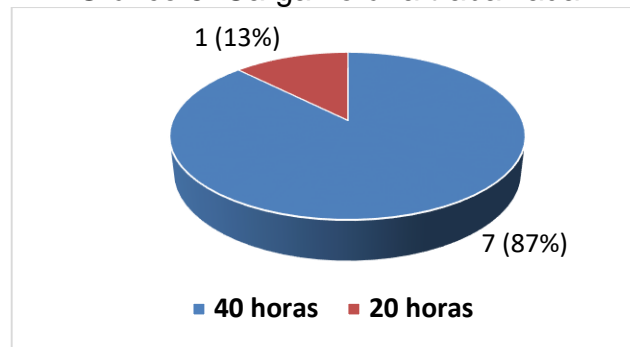
Gráfico 4. Experiência em outro nível de ensino que não seja o superior



Fonte: Dados da pesquisa 2023

O Gráfico 4, aponta que dentre os professores pesquisados 37% não tem experiência em outro nível de ensino que não seja o superior enquanto 62,5% já tem ou já teve experiência em outros níveis de ensino. Professores experientes tendem a possuir conhecimentos e habilidades que podem beneficiar tanto os alunos quanto os novos professores. Os professores experientes provavelmente têm uma melhor compreensão do currículo e do planejamento das aulas. Por fim, professores experientes podem fornecer orientação e apoio para ajudar os novos professores a navegar pelas complexidades do ensino.

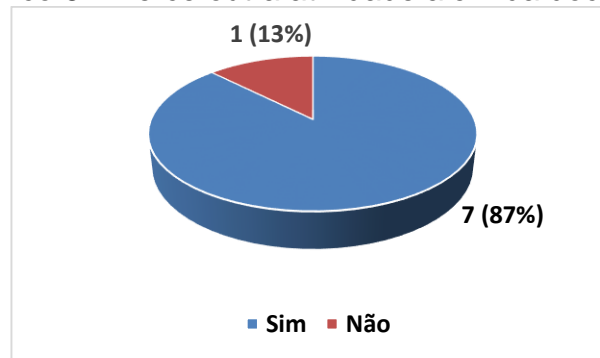
Gráfico 5. Carga horária trabalhada



Fonte: Dados da pesquisa 2023

A carga horária trabalhada pelos professores na faculdade pesquisa revela que 7 docentes têm uma carga de 40 horas semanais, enquanto apenas 1 professor trabalha 29 horas. A carga de trabalho dos professores nas universidades é uma questão complexa que exige uma análise cuidadosa de diversos fatores, tais como: Compreender os elementos que influenciam a carga horária, as implicações de uma carga pesada e as estratégias para gerenciar eficientemente o trabalho pode ajudar as universidades a otimizar o desempenho dos docentes.

Gráfico 6. Exerce outra atividade além da docência



Fonte: Dados da pesquisa 2023

O Gráfico 6, traz o percentual de docentes que exercem outra atividade além da docência: apenas 1 deles relatou que não exerce outra profissão fora à docência e 87% relataram que sim. Equilibrar duas carreiras requer estratégias eficazes de gerenciamento de tempo, mas também oferece benefícios como uma perspectiva única na sala de aula. Superar estereótipos e preconceitos é essencial para reconhecer o valor das diversas experiências profissionais na academia. Ao abraçar as perspectivas e habilidades únicas que advêm do trabalho em diversas áreas,

podemos enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos e promover a pesquisa acadêmica.

4.2.2 Contribuições da formação continuada para o desenvolvimento do professor universitário

A partir das respostas dos professores sobre sua atuação como professor universitário apresentada no quadro 5, logo abaixo, obteve-se como respostas: João “se vê mais preparado e consciente do seu papel como professor, mas no início não era assim, a preocupação era repassar o conteúdo e cumprir o cronograma. Afirma que o objetivo agora é o desenvolvimento de competência e a formação integral do educando”. José “se sente como se sempre precisasse melhorar alguma coisa, seja conhecimento, ensino, relacionamento interpessoal com colegas e alunos”; Débora “acredita que é uma professora que busca sempre se atualizar e trazer novidades aos alunos. Gosta de trocar experiências com os alunos”. Rita “se vê realizada, pois é uma atividade prazerosa em sua essência”. Tereza “se vê como alguém que no processo de ensinagem, aprende mais do que ensina e que está em permanente formação”.

Diante das respostas verifica-se que para os docentes, o foco principal como professor não é apenas repassar o conteúdo e cumprir o cronograma. Indicam que sentem necessidade de aprimorar o conhecimento, métodos de ensino e relacionamento com colegas e alunos em vários aspectos. Pelo que responderam buscam consistentemente o crescimento e a inovação, procurando sempre apresentar ideias novas e se envolver em trocas significativas de experiências com seus alunos.

Observa-se que quando a Universidade está aberta aos processos de formação dos professores, conforme coloca Cunha (2014), o alicerce dos saberes dos professores não estão somente embasados no domínio do conhecimento específico das matérias acadêmicas, mas principalmente, na disponibilidade do aprender a aprender, potencializando sua principal missão: potencializar o ensino e a formação das gerações que lhes são confiadas, ou seja, assumindo o papel de Instituição aprendente que valoriza a experiência de professores e alunos.

Estar em posição de aprendente exige uma mudança cultural, pois altera valores acadêmicos até então acariciados. Envolve assumir a dúvida como valor e a

lacuna dos esforços confrontados com os desafios cotidianos. Pressupõem a humildade, no sentido freiriano, onde é preciso assumir que “o diálogo como encontro dos homens para a tarefa comum do saber agir se rompe se seus polos (ou um deles) perdem a humildade” (Freire, 1970, p. 31).

Para Viana e Veiga (2011), a formação deve levar os professores a entender as transformações e contradições sociais, sob o ponto de vista do desenvolvimento de habilidades para trabalhar coletivamente e, nesse sentido, engajando-o com o contexto acadêmico local e global. Segundo essas autoras, a motivação para aprender no processo de formação continuada está interligada com: redes de conhecimento, visão compartilhada e interação entre as pessoas; investigação de novos enfoques e aprendizagens com experiências passadas sem permanecer nelas; reações proativas na resolução de problemas; criatividade para propiciar novos espaços de aprendizagem; práticas inovadoras; planejamento flexível para atuação com maior autonomia. Todos esses aspectos citados podem ser determinantes para a satisfação na docência se forem contemplados e incentivados no cotidiano docente.

O professor desempenha um papel especial no trabalho pedagógico das escolas como elemento subjetivo. Embora alguns possam ver o professor apenas como um mediador entre o aluno e o conhecimento Camargo e Daros (2018) enfatizam a importância deles no processo. Nesta perspectiva, as atividades do professor, especialmente as suas aulas, são consideradas ferramentas valiosas para transmitir conhecimentos historicamente acumulados e promover a socialização.

Muitas são as dificuldades encontradas pelos docentes dos cursos superiores de bacharelados e em especial na área das Ciências Sociais Aplicadas, objeto de preocupações atuais por parte de educadores que atuam no ensino superior. As dificuldades de (re)construção do conhecimento da área são marcadas pela insuficiência do aprofundamento pedagógico por parte dos respectivos professores bem como pela ausência de uma literatura que verse sobre a didática nesses cursos. Os docentes dos cursos de bacharelado, não são preparados para lecionar e atender às demandas atuais dos processos de ensino e aprendizagem (Pimenta e Anastasiou, 2012). Por isso foi importante conhecer o significado da docência universitária para os professores da área de administração pesquisados.

Quanto aos Significados da docência universitária o gráfico 5 traz os seguintes resultados:

Quadro 5. Significados da docência universitária.

Professores	Fala dos entrevistados
João	Nesses mais de 7 anos de atuação, vejo-me mais preparado e consciente sobre meu papel como professor, mas no início não foi assim, no começo a preocupação era repassar o conteúdo cumprir o cronograma. Hoje não vejo mais dessa forma. O objetivo agora é o desenvolvimento de competência é a formação integral do educando.
José	Desafiado a cada semestre por construir disciplina que atendam a necessidade dos alunos e que principalmente, os envolvem nos processos de aprendizagem.
Maria	Como agente de mudanças na sociedade.
Clara	Muito bem, pois me preocupo sempre em atualizar e adoro o que faço.
Débora	Acredito que sou um professor que busca sempre se atualizar e trazer novidades aos alunos. Gosto de trocar experiências com os alunos.
Marta	Me vejo realizada na profissão, após já ter passado por outras experiências profissionais consegui me encontrar na docência. Também me sinto constantemente desafiada a melhorar, a ir em busca de mais conhecimento, sinto como se sempre estivesse precisando melhorar algo, seja conhecimento, na didática, nas relações interpessoais com colegas e alunos.
Rita	Me vejo realizado, pois é uma atividade prazerosa em sua essência.
Tereza	Me vejo como alguém que no processo de ensinagem, aprende mais do que ensina e que estou em permanente formação.

Fonte: Dados da pesquisa 2023

Outro questionamento que foi feito aos professores que resultou no quadro 6, logo abaixo foi se eles participam dos cursos de formação continuada da Instituição. Maria diz que “gosta muito de participar e sempre participa. Quando fica sabendo de algum curso procura fazer a inscrição, pois acha importante participar”. Marta diz que “além de proporcionar o curso de mestrado grátis para alguns professores, a faculdade proporciona formações e palestras com temas relevantes que contribuem para o aperfeiçoamento docente e ela sempre participa dessas atividades”. Tereza ressalta que “já participou de cursos formais como MBA, especializações, cursos livres, oficinas, vivências e workshop proporcionados pela Faculdade para os professores”.

Os referidos professores afirmaram que participam constantemente de cursos de formação continuada e que toda vez que aparece a oportunidade sempre gostam

de estar envolvidos no processo. Isso nos leva a crer que alguns profissionais F5, já estão atentos a essas novas ferramentas que podem contribuir de forma decisiva para a melhoria de sua prática educativa junto aos alunos e estes responderam: João responde que já participou de algumas formações. Diz que a IES tem uma política de formação continuada, onde promove a cada semestre formação docente e possui duas especializações voltadas para a docência e didática do ensino superior e educação a distância.

Como nos lembra Antônio Nóvoa, existem inúmeros caminhos para se tornar professor e vários métodos de transmissão de conhecimento. No entanto, independentemente do caminho escolhido, continua a ser fundamental compreender a intrincada natureza da profissão docente na sua totalidade, abrangendo dimensões teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas (Lomba, 2022). Por isso é fundamental a participação na formação continuada, pois é um dos territórios de formação dos professores universitários, sobretudo para os que não possuem formação inicial para a docência, como é o caso dos graduados em administração.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2012), o ato de ensinar no ensino superior é descrito como um processo dinâmico que envolve a exploração e o desenvolvimento analítico do conhecimento. As mudanças ocorridas na sociedade moderna reforçam a noção de que o ensino é um fenômeno complexo, enfatizando a importância de compartilhar e internalizar diversas formas de conhecimento e abordagens para a resolução de problemas (incluindo conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças e atitudes).

Segundo Libâneo (2015), a formação contínua tem o potencial de promover o autoconhecimento e a transformação dos métodos de ensino, permitindo aos educadores reconhecer e compreender os seus desafios e, ao mesmo tempo, traçar estratégias para superá-los. O mero conhecimento dos obstáculos encontrados na profissão é insuficiente; é imperativo envolver-se na introspecção e buscar ativamente resoluções, de preferência por meio de esforços colaborativos.

Com base no exposto, pode-se compreender a necessidade de participação dos professores em formações contínuas, visto que a maioria dos docentes universitários carece de preparação pedagógica. Muitos desses professores acumulam duas funções: a de profissional em uma determinada área e a de docente,

com predominância da primeira. Por essa razão, tendem a dar menos atenção às questões didáticas em comparação com os professores dos demais níveis, que receberam formação pedagógica sistemática. No Ensino Superior, há menor diversidade nas práticas didáticas (Gil, 2012).

Atualmente, educadores e instituições de ensino consideram essencial desenvolver uma proposta pedagógica para o acompanhamento e a formação continuada de professores, que permita refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

O quadro 6 a seguir traz as falas dos entrevistados sobre sua participação em atividades de formação continuada.

Quadro 6. Participação em atividades de formação continuada.

Professores	Fala dos entrevistados.
João	Sim. A IES tem uma política de formação continuada, onde promove a cada semestre formação docente e ainda, a disponibilização de 2 especializações voltadas para a docência e didática do ensino superior e educação a distância.
José	Aprendi a diagnosticar melhor as dificuldades dos alunos. O que tem me chamado mais atenção é a sensibilidade para inclusão de pessoas com deficiência.
Maria	Gosto muito de participar e sempre participo. Quando fico sabendo de algum curso procuro logo fazer minha inscrição, pois acho importante participar.
Clara	Todas que são ofertadas pela IES pelo menos duas ao ano.
Débora	Sim. Várias formações nas mais diversas áreas do conhecimento e complementares as básicas para o ensino.
Marta	Sim. Além do mestrado, na faculdade a qual leciono sempre participo de formações e palestras com temas relevantes que contribuem para o aperfeiçoamento docente.
Rita	Já. Formação docente EAD, em tutoria, didática do ensino superior.
Tereza	Participei de cursos formais como MBA, especializações, cursos livres, oficinas, vivências e workshop.

Fonte: Dados da pesquisa 2023

O quadro 7 traz o questionamento importância das atividades da formação de professores e teve-se como respostas: João “considera que as formações, principalmente as pedagógicas são essenciais”. José avalia como muito importante e necessária. Ademais possibilita a troca de experiências com outros docentes; Maria destaca que são fundamentais para que os professores se reciclem e melhorem suas práticas pedagógicas; Para Marta é imprescindível que o docente esteja em constante

atualização de conhecimento na área e em temas interdisciplinares, além da necessidade de buscar novas metodologias que contribuam para a eficiência no ensino.

Segundo as respostas dos professores pesquisados a formação de professores aprimora as habilidades de ensino e o conhecimento pedagógico. Os professores que passam por formação sentem-se mais bem equipados para atuar com métodos de ensino inovadores e eficazes que atendam às necessidades de diversos alunos. Além disso, os programas de formação de professores podem fornecer aos professores as informações e pesquisas mais recentes sobre práticas de ensino, o que os ajuda a manter-se atualizados com as últimas tendências na educação.

A demanda por profissionais qualificados é cada vez maior, não apenas na área da educação, mas em todas as áreas do conhecimento. Quanto mais conhecimento você adquirir, maiores serão suas chances de se manter competitivo no mercado de trabalho. Como afirma Ferreira (2012), a educação continuada não é apenas uma necessidade devido aos avanços da ciência e da tecnologia, mas também se tornou uma categoria distinta dentro do mercado de formação continuada. Portanto, é fundamental reavaliar e melhorar constantemente a oferta de educação continuada, a fim de atender às necessidades dos indivíduos que buscam um desenvolvimento pessoal legítimo e digno.

Como afirma Freire (2012, p. 25), “[...] quem educa também se educa no processo de educar, e quem é educado também educa no processo de ser educado”. A formação continuada dos professores é um percurso pessoal que decorre no âmbito da instituição formadora e é influenciado pelas experiências tanto dos professores como dos próprios formandos.

Charlot (2014) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam. Segundo esse autor, isso depende de uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores, condições de trabalho propiciadoras da formação efetiva e continuada dos docentes no local de trabalho, o que, por sua vez, requer um processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, em favor da ressignificação identitária dos professores.

Como afirma Romanowski (2013), a dinâmica da sala de aula gira em torno do nosso envolvimento com os alunos, que é facilitado pelas lentes do conhecimento. O

ato de ensinar e aprender compartilham um objetivo comum: a aquisição de conhecimento. Ambos os processos abrangem a cognição e a interação entre os indivíduos. É neste processo em constante evolução, paradoxal e por vezes controverso que o conhecimento pertencente a esta prática profissional é construído e remodelado.

O quadro 7 traz as percepções dos docentes entrevistados sobre Importância das atividades de formação continuada de professores.

Quadro 7. Importância das atividades de formação continuada de professores

Professores	Fala dos entrevistados.
João	Sim, são importantes. Considero que as formações, principalmente pedagógicas são essenciais, consideravelmente o quantitativo de docentes com formação em bacharelado.
José	Avalio como muito importante e necessária. Ademais possibilita a troca de experiências com outros docentes.
Maria	São fundamentais para que os professores se reciclem e melhorem suas práticas pedagógicas.
Clara	Muito importante, pois o conhecimento nunca é demais.
Débora	São muito importantes, pois nos ajudam a ver novos pontos de vista e aprender novos conteúdos e ferramentas para utilizar em sala de aula.
Marta	São extremamente importantes, pois é imprescindível que o docente esteja em constante atualização de conhecimento na área e em temas interdisciplinares, além da necessidade de buscar novas metodologias que contribuam para a eficiência no ensino.
Rita	Avalio como necessárias, para a atualização deles. De tempos em tempos surgem novas formas de repassar conteúdo e o professor precisa dominar isso.
Tereza	Nós professores, precisamos estar em permanente formação, pois as realidades e as necessidades de nossos alunos vão mudando. Cada turma tem uma forma muito singular e precisamos estar atentos a forma como cada aluno e cada turma aprende, por isso, precisamos estar em permanente formação, principalmente na área da didática do ensino superior que é o grande gargalo para quem não é bacharel e não recebeu formação específica para ser professor.

Fonte: Dados da pesquisa 2023

Quanto as respostas da questão do quadro 8, que alternativas ou estratégias você utiliza para melhorar a qualidade de sua atuação como professor na sala de aula na F5. José “utiliza como estratégia aulas mais dinâmicas, com metodologias ativas, estudos de caso, visitas técnicas, dentre outros”; Débora diz que “se utiliza de

metodologia ativas para tornar as aulas mais dinâmicas e chama os alunos para serem ativos na condução do movimento de aprendizagem”.

A esse questionamento percebeu-se que os docentes consideram que as estratégias de aprendizagem ativa envolvem os alunos no processo de aprendizagem por meio de discussões, trabalho em grupo e atividades de resolução de problemas. Essa abordagem promove pensamento crítico, colaboração e habilidades de comunicação. Uma maneira eficaz de incorporar estratégias de aprendizagem ativas é usar exemplos do mundo real e estudos de caso. Isso permite que os alunos apliquem seus conhecimentos a situações da vida real e incentiva um aprendizado mais profundo. Além disso, oferecer oportunidades para apresentações e debates conduzidos pelos alunos pode ajudá-los a desenvolver suas habilidades de falar em público e argumentar.

Os procedimentos de formação de professores em programas de pós-graduação nas universidades têm como objetivo principal dotá-los dos conhecimentos teóricos e práticos necessários à pesquisa e à produção de conhecimento. Isso inclui adquirir conhecimentos em suas respectivas áreas científicas (Almeida; Pimenta, 2014). No entanto, Cunha et al. (2014) argumentam que, apesar dos esforços da literatura contemporânea para promover a autonomia e a reflexão no profissionalismo docente, as universidades tendem a priorizar a formação de profissionais que possam atender às demandas do mercado. Como resultado, o processo educativo muitas vezes negligencia o desenvolvimento da cidadania e da consciência crítica.

A metodologia ativa no processo de ensino e aprendizagem é promissora, pois incentiva os alunos a desenvolver habilidades de resolução de problemas e a gerar novas soluções. Ao se envolverem em pesquisas e buscarem soluções para problemas, os alunos não apenas ampliam seus conhecimentos, mas também contribuem para a criação de novas informações. Essa abordagem garante que os alunos permaneçam conectados a assuntos importantes que servirão de base para seus empreendimentos futuros. Além disso, revisões periódicas do conteúdo ajudam a evitar que os alunos percam o contato com o material aprendido anteriormente (Camargo; Daros, 2018).

A metodologia ativa, frequentemente mal utilizada em ambientes educacionais, sofre com a falta de comprometimento e dedicação dos alunos. Além disso, há casos em que o professor não consegue estabelecer um ambiente propício para discussões

e debates, cenários nos quais o professor deve intervir para fomentar a troca e a construção de conhecimentos. Dentro dessa metodologia, o professor capacita os alunos para que tomem conta da sala de aula, assumindo o papel de professor e disseminando para toda a turma os conhecimentos adquiridos (Malusá et al., 2017).

No quadro 8 a seguir tem-se as respostas dos docentes entrevistados sobre Alternativas ou estratégias para melhorar a qualidade de sua atuação como professor na sala de aula na IES.

Quadro 8. Alternativas ou estratégias para melhorar a qualidade de sua atuação como professor na sala de aula na IES.

Professores	Fala dos entrevistados
João	Leitura e estudos de autores voltados para formação pedagógica recomendadas, pós-graduação <i>lato</i> e <i>stricto sensu</i> , curso de aperfeiçoamento, participação de eventos na área.
José	Aulas mais dinâmicas, com metodologias ativas, estudos de caso, visitas técnicas, dentre outros.
Maria	Capacitação em cursos, dinâmicas, exercícios.
Clara	Sempre estou me reinventando, de acordo com a turma em que ministro aula.
Débora	Estudo muito. Utilizo metodologia ativas para todas as aulas mais dinâmicas e chamo os alunos para serem ativos na condução do movimento de aprendizagem.
Marta	Buscando sempre inovar através da aplicação de metodologias ativas, utilização de novas ferramentas que auxiliem os alunos na melhor compreensão e pesquisando sempre, pois acredito que o docente será eterno pesquisador no que tange a produzir conhecimento.
Rita	Procuro entender quem é meu público-alvo (estudante) e me adapto a ele.
Tereza	Utilizo os princípios da educação popular que coloca o aluno na centralidade do ensino-aprendizagem: respeito o tempo e a dinâmica da turma, ou seja, saber sentir o momento que a turma está passando e tentar acertar no que interessa para a turma. Utilizo de metodologias ativas (dinâmicas, oficinas, vivências, Kahoot, socrative, aulas de campo, visitas técnicas, jogos), tudo o que o conteúdo permitir e que de alguma forma traga contribuição para o aprendizado dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa 2023

4.2.3 Concepções dos professores pesquisados sobre a formação continuada

O quadro 9 apresenta as respostas sobre o questionamento “o que é formação continuada na concepção dos professores”. Para João “a formação continuada é uma constante aprendizagem”; Para Clara “são formações que complementam a formação já existente no professor”; No entanto, para Marta “é continuar se aprofundando na pesquisa acadêmica”. Os relatos dos professores João, Clara e Marta encontraram como semelhança que a educação continuada é um aprofundamento do conhecimento. Para José a educação continuada dá oportunidades contínuas de discussão sobre os desafios, construindo possibilidades de superação diante de cada caso concreto.

Embora João, Clara e Marta compartilhem a ideia de que a formação continuada é um aprofundamento do conhecimento, cada um destaca aspectos diferentes desse processo: a aprendizagem contínua, a complementação do conhecimento existente e o aprofundamento acadêmico, respectivamente. José, por outro lado, enfoca a formação continuada como uma plataforma para discussão e resolução de desafios práticos. Essas perspectivas variadas enriquecem a compreensão do conceito de formação continuada, evidenciando sua complexidade e a diversidade de abordagens necessárias para o desenvolvimento profissional eficaz.

Nesse contexto traz-se o pensamento de Teixeira (2009) ao ressaltar que a educação de forma contínua auxilia professores, gestão escolar a ponderar e melhorar todos os aspectos inerentes as práticas pedagógicas do dia a dia da escola, propondo estratégias com a finalidade de sanar dificuldades e sugerindo mudanças significativas para toda a comunidade envolvida.

O processo de formação continuada de professores visa valorizar a qualificação profissional dos educadores, tendo a sua fundamentação no campo da pedagogia universitária. É reconhecido que a formação continuada não acontece de modo linear, assim, pode se constituir em diferentes espaços e formatos (Volpato et al., 2014).

O processo de construção do conhecimento mediado pelo professor em sala de aula não pode limitar-se somente aos conteúdos repassados e as atividades realizadas com os alunos. O professor precisa apossar-se dos conhecimentos referentes às mudanças ocorridas no cenário educacional em que está inserido, conhecer os recursos midiáticos e tecnológicos disponíveis para sua atuação, e de posse desse conhecimento investigar se os alunos estão aprendendo com o auxílio do recurso utilizado, ou ainda, qual a melhor ferramenta para desenvolver

determinada atividade. Sendo assim, o ato de conhecer as ferramentas e recursos que a escola dispõe é de suma importância para enriquecer as estratégias de ensino a serem empregadas (Pimenta; Anastasiou, 2012).

Esta formação pode manifestar-se de várias formas, desde vias formais, como a frequência de cursos e a participação em grupos de estudo, até abordagens mais informais, como o autoestudo e a partilha de ideias com colegas profissionais. Independentemente da abordagem escolhida, cabe sempre ao professor a responsabilidade de prosseguir ativamente a aprendizagem ao longo da vida.

A Formação Continuada foi reconhecida como importante e imprescindível para o bom desempenho do docente em sala de aula, pois permite maior segurança junto ao alunado.

No quadro 9 tem-se os resultados do questionamento aos professores pesquisados sobre a percepção de formação continuada.

Quadro 9. Formação continuada para os professores.

Professores	Fala dos entrevistados
João	Conforme pensamento de Adorno, temos uma semi-formação com a graduação, desta forma é necessário continuarmos essa formação, sempre inacabada. Assim, a formação continuada é essa constante aprendizagem.
José	Oportunidades contínuas de discussão sobre os desafios, construindo possibilidades de superação diante de cada caso concreto.
Maria	É uma atualização profissional periódica e consistente.
Clara	Novos conhecimentos, pois inovações não param
Débora	São formações que complementam a formação já existente no professor.
Marta	É estar participando sempre de formações, palestras, eventos científicos, dentre outros. Buscar especializar-se indo em busca de novos títulos acadêmicos. E continuar se aprofundando na pesquisa acadêmica.
Rita	Formação de professores que obedeçam a um calendário que tenha uma lógica.
Tereza	Compreendendo a formação continuada como algo que deva ser similar ao conceito de educação permanente da saúde – a educação pautada nas necessidades que surgem no cotidiano do trabalho. Porque muitas vezes os encontros pedagógicos são pensados pelas pessoas que não vivenciam a sala de aula e acabam ofertando temas e abordagens que estão distantes das necessidades dos professores.

Fonte: Dados da pesquisa 2023

O quadro 10, traz as seguintes respostas dos docentes referentes a percepção sobre a prioridade da formação continuada os professores João, José e Marta responderam: João “destaca que a IES, deveria seguir um planejamento sistemático, contínuo e intencional, frente à necessidade latente da comunidade acadêmica”; Para José “as universidades devem priorizar as dificuldades de aprendizagem e estratégias de superação”; Marta “considera que deve sempre priorizar a inovação e o conhecimento prático, em suas vivências”.

As respostas os professores revelam três enfoques distintos sobre a prioridade da formação continuada. João enfatiza a necessidade de um planejamento sistemático e alinhado com as necessidades da comunidade acadêmica; José foca na importância de abordar e superar as dificuldades de aprendizagem; e Marta valoriza a inovação e a aplicação prática do conhecimento. Essas perspectivas evidenciam que, enquanto um planejamento eficaz, a resolução de desafios específicos e a inovação são todos aspectos cruciais, a forma como cada um é priorizado pode variar conforme a visão e as necessidades particulares de cada instituição e seus docentes.

Pensa-se que o ato de se engajar na formação continuada estimula os professores a adotarem uma abordagem analítica, pois o próprio ato de contemplar a formação docente implica um reconhecimento de si mesmo como educador. Consequentemente, quando se trata de professores universitários, torna-se imperativo ampliar as discussões em torno do processo pedagógico por meio de programas de formação continuada. Esta é a chave para o crescimento profissional e desempenha um papel essencial na melhoria do padrão de educação (Santos et al, 2013).

Nesse contexto pode-se citar Mizukami (2002, p.27) quando este ressalta que a formação continuada não deve limitar-se aos cursos de curta duração, pois esses cursos “alteram apenas de imediato o discurso dos professores, e muito pouco contribuem para uma mudança efetiva”. Além disso, deve haver incentivo e valorização por parte das IES, aos docentes que se interessem por buscar esse tipo de formação, para que o número de adeptos aumente gradativamente. É também através da motivação e do estímulo por parte das IES, que os envolvidos no processo de formação continuada conseguiram atingir os resultados esperados.

Quando o docente busca se aprimorar, ele abre espaço para novas práticas educacionais e com isso dá um novo significado ao espaço escolar. O educador que busca a evolução constante das suas competências desenvolve suas práticas educacionais, a exemplo disso podemos citar didáticas de aulas mais dinâmicas na transmissão do conteúdo das disciplinas; maior engajamento dos alunos em atividades de aprendizagem; detecção mais fácil das dificuldades de aprendizagem e construção de novas estratégias para contorná-las (Veiga, 2014).

Quanto a percepção sobre a prioridade da formação continuada o quadro 10 aponta os seguintes resultados:

Quadro 10. Percepção sobre a prioridade da formação continuada

Professores	Fala dos entrevistados.
João	A formação continuada pode ser incentivada pela própria IES, conforme sua necessidade ou pelo próprio professor. No caso da IES, deveria seguir um planejamento sistemático, contínuo e intencional, frente à necessidade latente da comunidade acadêmica.
José	Devem ser dinâmicas, com propostas de estudo de caso, diante de casos concretos e devem priorizar as dificuldades de aprendizagem e estratégias de superação.
Maria	Os cursos que ensinam bacharéis a ministrarem aula de forma prática e objetiva.
Clara	Mix de teoria e prática
Débora	Deveriam ser constantes
Marta	No momento acho que são adequadas e propiciam ao docente a devida realização, acho que deve sempre priorizar a inovação e o conhecimento prático, de modo que possa ser um conhecimento fácil de ser incorporado em suas vivências.
Rita	Hoje novas tecnologias e comunicação não violentas em sala de aula
Tereza	Hoje o docente é desafiado a saber mediar conflitos, a saber lidar com questões de saúde mental, drogas, sexualidade e tantos atravessamentos que interferem no aprendizado do aluno. Não podemos pensar somente em técnicas, metodologias e conteúdo. O que temos em nossa sala de aula são pessoas em toda sua totalidade e complexidade e não estamos preparados para lidar com isso. Acredito que é nisso que a formação de professores precisa se preocupar.

Fonte: Dados da pesquisa 2023

4.2.4 Formação continuada na Faculdade 05 de Julho

Segundo o quadro 11 quando trata do papel da Faculdade 05 de julho tem-se como respostas dos professores que para João “a política de formação docente da F5 proporciona aos docentes uma permanente inserção a reflexão e discussão pedagógica no ensino superior, mas ainda pontual”; segundo Maria “a IES incentiva e apoia a formação continuada”; Rita diz que “a formação continuada na F5 acontece de forma descontínua, mas é sempre bem recebida pelos professores”; Clara “destaca que a F5 oferta espaços permanentes de formação contemplando as necessidades de seus docentes e alunos”.

As respostas dos professores sobre o papel da F5 na formação continuada revelam uma diversidade de percepções. Enquanto João e Rita apontam desafios relacionados à pontualidade e à descontinuidade da formação, Maria e Clara oferecem uma visão mais positiva, destacando o apoio institucional e a oferta de espaços permanentes de formação. Essas respostas sugerem que, embora a faculdade tenha feito esforços para promover a formação continuada, há oportunidades para melhorar a consistência e a regularidade das iniciativas, garantindo que elas atendam de forma mais eficaz às necessidades de todos os docentes e alunos.

Para corroborar com as respostas dos docentes em relação a F5 pode-se citar o que diz Tardif e Lessard (2013, p.45) “a política de formação de professores no ensino superior é uma componente essencial para garantir que os professores estejam equipados com as competências e conhecimentos necessários para ensinar eficazmente”.

Em relação a IES incentivar e apoiar a formação continuada segundo Moreto (2014) a educação continuada oferece oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, promove a inovação e a criatividade nos métodos de ensino e garante que os professores estejam atualizados com as práticas pedagógicas mais recentes.

Quanto ao questionamento qual o papel da Faculdade 05 de Julho na formação continuada do professor o quadro 11 aponta os seguintes resultados:

Quadro 11. Papel da Faculdade 05 de Julho na formação continuada do professor

Professores	Fala dos entrevistados.
João	A política de formação docente da F5 proporciona aos docentes uma permanente inserção a reflexão e discussão pedagógica no ensino

	superior, mas ainda pontual. Contudo vem desenvolvendo habilidades docentes.
José	Essencial para a oferta das oportunidades e garantia de carga horária remunerada para professores participarem e muito estímulo a estas discussões.
Maria	A IES incentiva e apoia a formação continuada.
Clara	Profunda preocupação com o professor.
Débora	Fundamental. Sempre temos
Marta	Com incentivos a formação complementar e realizando formações periódicas, além de pesquisas para conhecer os temas que são de necessidade e interesse dos docentes.
Rita	Acontece de forma descontínua, mas é sempre bem recebida pelos professores.
Tereza	Ofertar espaços permanentes de formação contemplando as necessidades de nossos docentes e alunos

Fonte: Dados da pesquisa 2023

O quadro 12 questiona o que o professor aprendeu nas atividades de formação continuada e o que mais lhe chamou atenção e começou a praticar após sua participação. João disse que “não tinha muita percepção sobre docência, didática, avaliação. Em um encontro pedagógico sobre avaliação percebeu os avanços entre os tipos de avaliação diagnóstica, formativa, somativa e sua abdicação”. O José ressalta que “percebeu a necessidade de utilizar metodologia para “dinamizar” as aulas, e entender que temos uma diversidade muito grande em sala de aula, precisamos conseguir atender as expectativas de todos”. Para Maria “A IES incentiva e apoia a formação continuada”; Clara ressalta que “foram muitas as aprendizagens, não me recordo no momento”; Débora aprendeu que “há necessidade de utilizar metodologia para “dinamizar” as aulas, E entender que temos uma diversidade muito grande em sala de aula, precisamos conseguir atender as expectativas de todos”; Marta aprendeu que “existem ferramentas que melhoraram a didática e diversas metodologias ativas. Parei de planejar as aulas apenas de forma tradicional e passei a integrar novas metodologias ativas das quais posso destacar o kahoot, podcast, storytelling e TBI, que sempre aplico em sala de aula e percebo um maior êxito por parte dos alunos. Passei também a pensar maneiras diferentes de avaliar os alunos, não limitando apenas a avaliação tradicional, mas considerando as diferentes formas de aprendizado deles”; Rita aprendeu que “nunca é demais se capacitar, você pode ter 15 anos de docência, porém manter a humildade e saber que sempre precisamos

nos atualizar é a chave do sucesso”; Por fim Tereza “descobriu que o ato de ensinar para o outro é o ato mais difícil que existe na vida”.

As respostas dos docentes ilustram a riqueza e a diversidade dos impactos que a formação continuada pode ter sobre a prática pedagógica. Enquanto alguns professores experimentaram avanços significativos em áreas específicas como avaliação e metodologias ativas, outros destacaram a importância de uma abordagem mais inclusiva e o apoio institucional recebido. A variedade de aprendizados reflete a complexidade do ensino e a necessidade contínua de adaptação e inovação. Em conjunto, essas respostas sublinham a importância das atividades de formação continuada como um meio de aprimorar a prática docente, atender às necessidades dos alunos e fomentar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e eficaz.

Enfatizando a importância do desenvolvimento profissional contínuo, é necessário que os educadores se envolvam numa autorreflexão crítica sobre as suas práticas de ensino. Esse processo exige o desejo de formação e orientação contínuas que direcionem as ações em sala de aula, incluindo a implementação de metodologias, estratégias e técnicas de ensino inovadoras, permitindo, em última análise, que os professores demonstrem domínio (Pimenta e Anastasiou, 2012).

Este esforço sublinha o valor da formação contínua e da sua ligação à prática pedagógica, uma vez que promove novas perspectivas e caminhos para o avanço da educação. Através deste compromisso, os educadores podem dotar-se das competências necessárias para ministrar uma educação superior aos seus alunos, transmitindo conhecimentos de forma eficaz.

Em relação ao questionamento sobre o aprendizado dos professores nas atividades de formação continuada o quadro 12 traz os seguintes resultados:

Quadro 12. Aprendizado dos professores nas atividades de formação continuada.

Professores	Fala dos entrevistados
João	Aprendi muitas coisas, especialmente, pela minha condição de bacharel quando iniciei. Como docente não tinha muita percepção sobre docência, didática, avaliação. Em um encontro pedagógico sobre avaliação perceber os avanços entre os tipos de avaliação diagnóstica, formativa, somativa e sua abdicação.
José	Aprendi a diagnosticar melhor as dificuldades dos alunos. O que tem me chamado mais atenção é a sensibilidade para inclusão de pessoas com deficiência.

Maria	A mudança de mentalidade proporcionada nas formações nos ajuda a melhorar os nossos professores.
Clara	Foram tantas aprendizagens, não me recordo no momento.
Débora	A necessidade de utilizar metodologia para “dinamizar” as aulas, E entender que temos uma diversidade muito grande em sala de aula, precisamos conseguir atender as expectativas de todos.
Marta	Apreendi ferramentas que melhoraram a didática e diversas metodologias ativas. Parei de planejar a aula apenas de forma tradicional e passei a integrar novas metodologias ativas das quais posso destacar o kahoot, podcast, storytelling e TBI, que sempre aplico em sala de aula e percebo um maior êxito por parte dos alunos. Passei também a pensar maneiras diferentes de avaliar os alunos, não limitando apenas a avaliação tradicional, mas considerando as diferentes formas de aprendizado deles.
Rita	O grande aprendizado é que nunca é demais se capacitar constantemente, você pode ter 15 anos de docência, porém manter a humildade e saber que sempre precisamos nos atualizar é a chave do sucesso.
Tereza	Em uma especialização sobre preceptoria no SUS feito pelo Sírio Libanês em que através de uma oficina em que tínhamos que trazer uma habilidade e ensina ao vivo para um pequeno grupo e o grupo tinha que seguir o passo a passo e atingir o mesmo resultado, descobrimos que o ato de ensinar para o outro é o ato mais difícil que existe na vida.

Fonte: Dados da pesquisa 2023

Todos os professores destacam que a formação continuada não só ampliou seu conhecimento teórico, mas também impactou diretamente suas práticas pedagógicas, evidenciando como esses programas de formação são essenciais para o aprimoramento constante das habilidades docentes. A busca por uma formação contínua e consistente é, portanto, crucial para que os educadores possam se adaptar às novas demandas educacionais e continuar a oferecer um ensino de alta qualidade.

Para isso, existem diversas abordagens que podem ser adotadas para garantir esse crescimento profissional contínuo. Ao tirar partido disto, os educadores podem envolver-se na autorreflexão e melhorar os seus métodos pedagógicos, promovendo, em última análise, a capacitação dos alunos e melhorando a experiência geral de ensino e aprendizagem.

Embora exista um esforço para promover a formação continuada dos docentes, ainda há espaço para melhorias e para uma maior integração dessas práticas ao longo do tempo. Essa abordagem pontual pode limitar o impacto da formação docente, uma

vez que a verdadeira eficácia desse processo muitas vezes requer uma abordagem mais sistêmica e consistente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve por objetivo compreender o significado e as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes do curso de administração em uma instituição de ensino superior no interior do estado do Ceará.

Para seguir a carreira de professor e ser admitido em universidades, não basta ter experiência na sua área de especialização. Existe uma grande necessidade de formação pedagógica mais completa para atuar no ensino superior, pois a docência é uma atividade complexa que exige conhecimentos metodológicos e didáticos que não podem ser adquiridos mediante experimentação de modelos vivenciados e sim mediante a uma formação específica e sistematizada.

A pesquisa analisa as percepções e práticas dos professores da Faculdade 05 de Julho (F5) em relação à formação continuada. Os docentes destacam que o foco principal não é apenas repassar conteúdo e cumprir cronograma, mas também aprimorar o conhecimento, métodos de ensino e o relacionamento com alunos e colegas. Eles buscam constantemente o crescimento e a inovação, envolvendo-se em trocas significativas de experiências.

Os professores afirmam participar regularmente dos cursos de formação continuada oferecidos pela instituição, que inclui formações semestrais e especializações voltadas para a docência e didática. As respostas indicam que a formação continuada aprimora as habilidades de ensino e o conhecimento pedagógico, preparando os docentes para métodos de ensino inovadores e atualizados com as últimas tendências.

Os docentes utilizam estratégias de aprendizagem ativa, como discussões, trabalho em grupo e estudos de caso, para melhorar a qualidade de sua atuação. Essas abordagens promovem pensamento crítico, colaboração e habilidades de comunicação.

As respostas dos professores sobre o conceito de formação continuada revelam diferentes ênfases: João vê a formação como uma aprendizagem contínua, Clara a vê como uma complementação do conhecimento existente, e Marta a considera um aprofundamento acadêmico. José foca na discussão e resolução de desafios práticos. A prioridade da formação continuada varia conforme a necessidade

de um planejamento sistemático (João), a superação de dificuldades de aprendizagem (José) e a inovação (Marta).

Sobre o papel da F5, os docentes têm opiniões mistas: enquanto alguns veem a formação como pontual e descontínua, outros destacam o apoio institucional e a oferta de espaços permanentes de formação. Essas percepções sugerem que, embora haja esforços para promover a formação continuada, há necessidade de maior consistência e regularidade nas iniciativas. A formação continuada tem impactado positivamente as práticas pedagógicas dos professores, ampliando seu conhecimento teórico e prático. A busca por formação contínua é essencial para o aprimoramento constante e para atender às novas demandas educacionais.

A partir das leituras sobre as concepções dos docentes sobre o tema em estudo verificou-se que a formação continuada é constituída por meio das dimensões pessoal, profissional e institucional e dos saberes concebidos a partir das ideologias dominantes do campo, do contexto econômico-sociopolítico e do tempo em que são estabelecidos.

O presente estudo não só fornecem respostas sobre as diversas perspectivas de ser professor na área de administração, mas também têm implicações para a formação de futuros professores em estudos de pós-graduação *stricto sensu*. Ao suscitar a reflexão sobre a essência de ser professor no exercício profissional, esse resultado pode contribuir para o processo formativo. A jornada para se tornar professor de administração pode começar já na graduação, com atividades extracurriculares como monitorias e projetos de pesquisa científica. No entanto, também é desenvolvido a partir da experiência do aluno em sala de aula e pelo desenvolvimento profissional contínuo, que foram os pontos focais da nossa investigação.

De acordo com o que foi verificado no presente estudo, percebeu-se que os professores ao responderem sobre a atuação deles como docentes universitários relataram: que seu objetivo agora é o desenvolvimento da competência; formação integral do educando; precisa melhorar seu conhecimento, a necessidade constante da aquisição de novos conhecimentos, ou seja, o “aprender a apreender”, relacionamento interpessoal com colegas e alunos; acredita que é um professor que busca sempre se atualizar e trazer novidades aos alunos. Se vê realizado, pois é uma atividade prazerosa em sua essência.

Em relação a participação de atividades de formação de professores desde que iniciou como docente na instituição de ensino pesquisada e qual tipo de formação estes responderam: algumas formações docentes, cursos formais, oficinas, workshops, especializações voltadas para a docência e até mestrado.

Sobre a importância das atividades de formação de professores percebeu-se que os docentes consideram que as estratégias de aprendizagem ativa envolvem os alunos no processo de aprendizagem por meio de discussões, trabalho em grupo e atividades de resolução de problemas. Essa abordagem promove pensamento crítico, colaboração e habilidades de comunicação.

Na percepção dos professores sobre educação continuada a maioria conceituou como um aprofundamento do conhecimento. Sobre as alternativas ou estratégias que os professores utilizam para melhorar a qualidade de sua atuação como professor na sala de aula na faculdade pode-se destacar: aulas mais dinâmicas, com metodologias ativas, estudos de caso, visitas técnicas, dentre outros.

Em relação ao papel da Faculdade 05 de Julho na formação continuada do professor eles responderam que a política de formação docente da F5 proporciona aos docentes uma permanente inserção a reflexão e discussão pedagógica no ensino superior e que a faculdade incentiva e apoia a formação continuada. Já em relação ao aprendizado dos professores estes perceberam a necessidade de utilizar metodologias ativas para “dinamizar” as aulas, pois precisam conseguir atender as expectativas de todos.

Acredita-se que as respostas do trabalho desenvolvido e aqui exposto atenderam aos objetivos propostos, pois proporcionou uma maior clareza em relação às concepções dos docentes sobre a formação continuada no ensino superior.

A presente dissertação vem confirmar a hipótese de que os professores, em sua maioria, percebem a necessidade e a importância de uma Formação Continuada, no processo de ensino aprendizagem. Os professores investigados acreditam que a experiência e o conhecimento especializado na área de Administração são suficientes. No entanto, é essencial uma compreensão abrangente da pedagogia e dos métodos de ensino, juntamente com uma extensa pesquisa. Além disso, a consideração meticulosa dos recursos educacionais, produtos e estratégias de ensino é necessário para uma implementação eficaz em sala de aula.

Este estudo, além de contribuições teórico-empíricas sobre o significado de ser docente de ensino superior mais especificamente no curso de Administração, também traz implicações práticas para a formação de professores. Cunha (2014) enfatiza a importância da educação continuada como meio de desenvolvimento profissional. Não é apenas um espaço onde é ministrada formação aos interessados, mas também um local onde o seu valor é reconhecido e aplicado na prática pelos participantes.

A formação docente é de extrema importância para o desenvolvimento e constituição do professor de Administração e, evidencia-se a valorização por parte dos professores, de uma formação continuada que se apresenta como uma alternativa para a melhoria da prática docente nos cursos de administração.

Recomenda-se, enfim, este estudo para toda a comunidade acadêmica, para que possa auxiliar o debate e proporcionar uma análise sobre a Formação Continuada como circunstância relevante à formação docente, incorporado à sociedade e consciente do seu papel profissional/social. Os obstáculos achados no método de implantação da educação são divergentes e para a superação consistem na formação continuada. Logo, este estudo é uma prévia para o enriquecimento de dados, autores e principalmente, de discussões a respeito da temática.

Por fim tem-se em mente que este estudo não se encerra com as discussões desenvolvidas, mas servirá de auxílio a debates que proporcionem reflexões sobre a Educação Continuada como circunstância relevante à formação do cidadão livre, incorporado à sociedade e consciente do processo educacional.

O objetivo desta pesquisa não é concluir o estudo sobre as percepções dos professores em relação ao programa institucional de educação continuada, mas sim criar oportunidades para investigação e exploração adicionais. Por meio deste estudo, chegamos a resultados preliminares que indicam a presença de profissionais de diversas áreas lecionando no ensino superior no Brasil. Porém, fica evidente que um número significativo desses indivíduos carece de formação adequada, pois a preparação pedagógica ainda não é considerada uma prioridade para as instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

Almeida, M.A.A; Giordani, A.T; Coelho Neto, J. A formação do administrador para a docência: revisão sistemática da literatura. **Research, Society and Development.**, v.7, n.7. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560659014011.pdf>. Acesso em 11 de fev. 2024.

Almeida, M.I. & Pimenta, S.G. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v.27, n.2. 2014. Disponível em: <https://doag.org/article.cf06835973bf49c>. Acesso em: 12.12.2023.

Anastasiou, L.G. C.; Alves, L.P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 10. ed. Joinville: Univille, 2015.

Anastasiou, L.G.C. **Educação Superior e Preparação Pedagógica: elementos para um começo de conversa.** Revista Saberes, UNERJ. v. 2, n.2. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.58203/Licuri.8315>. Acesso em: 11.12.2023.

André, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 34-44, 2015. Disponível em: <https://www.bing.com/search?q=Andr%C3%A9+M.+Pol%C3%ADticas+de+forma%C3%A7%C3%A3o+continuada+e+de+inser%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+doc%C3%Aancia+no+Brasil.+Educa%C3%A7%C3%A3o+Un>. Acesso em 22.12.2023.

Araújo, C.M.; Silva, E.M. **Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990.** Educação, Porto Alegre, v.32, n.3. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x5WwX3kwZbYvTNKnvvhhgBb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12.01.2024.

Bardin, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

Begnini, K.C.F. **Formação docente como profissional da aprendizagem em programas de pós-graduação stricto sensu em administração: perspectivas à inovação educacional.** Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, RS, 2023.

Behring, E.R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda do direito.** São Paulo: Cortez, 2014.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 22, de 07 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017. Disponível em <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA> Acesso em:23.02. 2023.

Brasil. Lei nº.9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Camargo, F. Daros, T. **A Sala de Aula Inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Penso: 2018.

Cervo, A.I; Bervian, P.A. **Metodologia científica**. 5.ed. 2007. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/00320956576eb7a0bcab5>. Acesso em:23.02. 2023.

Cezar, J.G; Oliveira, M.G. Estigarribia, M.I.C. **produção científica no campo das ciências humanas e sociais: o que muda com a resolução nº510/16?** Revista UNIVAP online. v.22, n.40. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18066/revistaunivap.v22i40.1542>. Acesso em: 23.02. 2023.

Charlot, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas. 2014.

Chueke, G.V.; Lima, M.C. Pesquisa qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v.11, n.128. 2012. Disponível em: www.https://55c1758908ae092e96684604.pdf. Acesso em: 23.02.2023.

Coelho, A. B. **Os argonautas portugueses e o seu velo de ouro (séculos XV-XVI)**. São Paulo: UNESP, 2018.

Costa, E.V. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. São Paulo: UNESP, 2016.

Cunha, M.I. **O Bom professor e sua prática**. 28.ed. Campinas: Papyrus. 2012.

Cunha, M.I et al. As políticas públicas de avaliação e docência: impactos e repercussões. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência** Campinas: Autores Associados, 2014.

Cunha, M.I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Marins Editora, 2015.

Cunha, M.I. Aprendizagem da Docência em Espaços Institucionais: é possível avançar o campo de formação de professores? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QqsDjVj8k8pB6fLdhHr6qHs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01/maio/2024.

CUNHA, M. I. (org.). **Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014a.

Davis, C. et al. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2452/2407> Acesso em: 01/março/2024

Delors, J. (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. 10.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2013.

Duarte, V.C. Capacitação docente em Minas Gerais e em São Paulo: uma análise comparativa. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 34, n. 121, 2013. Disponível em: <https://5c1758908ae092e96684604.pdf>. Acesso em: 22.03.2023.

Esteves, M. **Do conhecimento científico sobre o ensino superior ao desenvolvimento de competências pedagógicas dos seus docentes**. Porto: CIIÉ. 2014.

Facci, M.G.D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2012.

Fávero, M.L.A. **A universidade no Brasil**: das origens à reforma universitária de 1968. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

Ferreira, N.S.C (org). **Formação continuada e Gestão da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Ferrer, V; Ferreres, V. **La Formación Universitaria a Debate**. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 2010.

Fleury, A.C.C; Fleury, M.T.L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas. 2010.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

Freitas, H.C.L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, out. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36293?mode=full>. Acesso em: 13.02.2023.

Garcia, C.M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2015.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011 Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf> Acesso em: 10.02.2023

Geografia e Estatística (IBGE). **Perfil do município de Sobral**. 30 de agosto de 2021. Consultado em 16.09.2023.

Gerhardt, T.E; Silveira, D.T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: 2012

Ghiraldelli, P. JR. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2013.

Gil, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, Antônio C. **Didática no ensino superior**. 1. ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012

Goergen, P. **A crise de identidade da universidade moderna**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2010.

Hengemühle, A. **Formação de Professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

Imbernón, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância.** Brasília: INEP; MEC, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf Acesso em: 10.02.2023.

Kramer, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2012.

Kreuz, M.; Mattar, F.J.; Mello Jr., J.S.M. Mulheres graduadas em Administração no Brasil. **PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia (PMKT on-line)** São Paulo, v. 10, n. 2, p. 207-226, maio-ago. 2017 | disponível em: www.revistapmkt.com.br. Acesso em: 08.08.2024.

Le Boterf, G. **Construire les compétences individuelles et collectives: le modèle: agir avec compétence en situation les réponses à plus de 100 questions.** 6. ed. Paris: Eyrolles, 2013.

Libâneo, J.C. **A arte de forma-se,** 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

Lima, K.R.S. **Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal.** São Paulo: Xamã, 2010.

Lomba, M.L.R. **Docência na Educação Infantil: percursos de vida, formação e condições institucionais das experiências de professoras no cuidado e educação de crianças de 4 e 5 anos.** Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

Lopes, A.C; Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. **Revista Brasileira de Educação,** v.2, n.26. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9rYRP/WWyGJFF9xsZprC>. Acesso em: 21.03.2023.

Ludke, M; André, M.E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2012.

Malusá, S. et al. Profissão docente na educação superior: múltiplos enfoques. **Revista Brasileira de Educação,** v.22, n.70. 2017. Disponível em: <https://www.domusbrasilis.com.br/profissao-docente-na-educacao-superior-multiplos-enfoques-L020-9788581488851>. Acesso em: 22.04.2023.

Marconi, M.A; Lakatos, E.M. **Técnicas de pesquisa.** 8.ed. São Paulo: Atlas, 2018.

Marin, J. (org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2013.

Maseto, M.T. Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v.20, n.65, jun. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.7213/1981-416x.20.065.ds15>. Acesso: 21.04.2023

Maués, O. Políticas de formação continuada e sua relação com avaliação de professores. **Revista Educação em Questão**, v.20, n.6. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufm.br/educacaoemquestao/article/view/8465>. Acesso em: 25.03.2023.

Migani, E.J. **As dificuldades para a qualificação do docente no ensino superior privado e a fragilidade da legislação na sua tutela**. Vertentes do direito, Tocantins, v.2, n.1, p.63-81. 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstreams/59b9e0e7-4eff-4c18-981f-30681548e139/download> Acesso em: 12.04.2023.

Minayo, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

Ministério de Educação e Cultura - MEC. Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia/apresentacao-catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia> Acesso em: 12.04.2023.

Ministério de Educação e Cultura - MEC. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: MEC/INEP. 2021.

Ministério de Educação e Cultura – MEC/CONAE – Conferência Nacional de Educação. 2003. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br>. Acesso em: 19.08 2023.

Minto, L.W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203 p.

Moreto, J.A. Formação continuada de professores - professores excelentes: proposições do Banco Mundial. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bHkbCfMzMCMsHzyhGgr5QHs/>. Acesso em: 11.09.2023.

Morin, E. **Imaginários da educação**: por uma reforma da Universidade e do pensamento. Porto Alegre: FAMECOS, vol 1, n.5, 2010.

Neves, C.E.B; Raizer, L; Fachinetto, R.F. **Acesso, Expansão e Equidade na Educação Superior**: novos desafios para a política educacional brasileira. Porto Alegre: Sociologias, Ano 9, nº 17, jan-jun. 2012.

Nóvoa, A. **Escritos sobre Educação**. Lisboa: Edições Tinta-da-China. 2012.

Oliveira, B.P. A formação centrada na escola e as parcerias colaborativas. **Revista de Educação-COGEIME**, Campinas, v. 22, n. 42. jan./jun. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269894112_A_Formacao_Centrada_na_Escola_e_as_Parcerias_Colaborativas. Acesso em: 11.03.2023.

Oliveira, B.R; Tonini, A.M. Formação continuada de professores da educação básica: mídias na educação na sociedade do conhecimento e da informação. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 8, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/6837>. Acesso em: 32 de abril. 2024.

Oliveira, V.S; Silva, R.F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, ano 28, v.2, p. 193-205. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549265017>. Acesso: 26.12.2023.

Oliven, A.C. **Histórico da educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2012. Disponível em: <https://www.conedu.com.br>. Acesso em: 21.05.2023.

Paiva, G.S. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/i/2020.v28n109>. Acesso em: 17.04.2023.

Pimenta, S.G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2012.

Pimenta, S.G.; Anastasiou, L.G.C. **Docência no ensino superior**. v. 1. Coleção Docência em Formação: Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2012.

Pinto, C.L.L; Barreiro, C.B; Silveira, D.N. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v.7, n.1. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/47334>. Acesso em 15.07.2023.

Placco, V.M.N.S.; Souza, V.L.T.; Almeida, L.R.O. **O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores**: Contribuições à compreensão de sua identidade profissional. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

Resende, L.M.G. **Paradigma e Trabalho Pedagógico**: construindo a unidade teórico-prática. Campinas, São Paulo: Alínea 2018.

Ribas, M.H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. Olho d'água: São Paulo, 2014.

Romanelli, O.O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2019.

Romanowski, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4.ed.rev. Curitiba: IBEPEX, 2013.

Sampaio, H. **Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 2017.

Santos, E.A.G; Powaczuk, A.C.H. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: a aprendizagem da docência universitária. Políticas Educativas – **PoIEd**, [S.l.], v.5, n.2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php./poled/article/download/358>. Acesso em: 18.08.2023.

Santos, R. Análise crítica das diretrizes curriculares nacionais da educação básica do campo. **Espaço do Currículo**, v.7, n.2, p.314-325, Maio a Agosto de 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/.../download/rec.2014.v7n2.3143>. Acesso em 03.08.2023.

Saviani, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade. Campinas, 2011.

Silva, A.J.H.; Castro, M.; Maciel, C.O. Perfil profissional e práticas de docência nos cursos de administração. **Revista de Administração Mackenzie**, v.9, n. 5, 2008, p. 155-178.

Silva, C.S.R.; Frade, I.C.A. **Formação de professores em serviço**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

Silva, M.G.S. **Pedagogia Universitária e mudança**: A reforma dos cursos de graduação pós-LDB de 1996 e suas implicações para a docência em uma instituição (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil. 2012.

Soares, K.C.D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91696> Acesso em 03.08.2023.

Sordi, M.R.L.; Silva, M.M. **O exercício competente da docência universitária em tempos de incompetências sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

Souza, G.D. **O profissional bacharel no ensino superior: a visão dos docentes sobre a prática docente**. Dissertação (mestrado) Universidade Vale do Taquari-Univates, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação, RS, 2023. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/b43d0df8-89c7-4121-9526-229e9922ab9c/full> Acesso em 03.08.2023

Souza, P.R. **A revolução gerenciada: Educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2013.

Tardif, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Tardif, M.; Lessard, C. **Le travail enseignant au quotidien**. Bruxelas: De Boeck. 2013.

Teixeira, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

Veiga, I.P.A. **Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas: Papirus, 2010.

Volpato, G. et al. **A formação do docente universitário em Santa Catarina: estratégias institucionais das IES comunitárias**. In: CUNHA, M. I. (org.). *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 215-246.

APÊNDICE A
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezados (as).

Solicitamos sua atenção e colaboração nesta entrevista como fator essencial para subsidiar a realização de uma pesquisa, intitulada “*a formação continuada dos profissionais da educação de ensino superior*” referente ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Mestrado em Educação. Assegura-se total sigilo nos dados registrados, que serão utilizados somente para fins de pesquisa.

1 Perfil dos participantes da pesquisa

1.1 Formação acadêmica/Titulação

Graduado em _____ Ano de conclusão: _____

Especialista em _____ Ano de conclusão: _____

Mestre em _____ Ano de conclusão: _____

Doutor em _____ Ano de conclusão: _____

Outros títulos / ano de conclusão: _____

1.2 Sexo: () Feminino () Masculino

1.3 Faixa etária: () entre 25 a 30 anos () entre 31 a 35 anos () 36 a 40 anos

() entre 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () de 51 anos ou acima

1.4 Há quanto tempo você exerce a docência no ensino superior?

1.5 Você tem experiência em outro nível de ensino?

[] Sim [] Não Em caso afirmativo: em qual nível?

1.6 Carga horária destinada a instituição.

[] 20 h [] 30 h [] 40 h [] dedicação exclusiva

1.7 Você exerce outra atividade além da docência?

() Sim () Não Em caso afirmativo: qual?

2 Contribuições da formação continuada para o desenvolvimento do professor universitário.

2.1 Como você se vê como professor (a) universitário (a)?

2.2 Você já participou de atividades de formação de professores desde que iniciou como docente? Que tipo de formação?

2.3 Como você avalia essas atividades de formações dos professores? São importantes ou não? Fale sobre isso.

2.4. Que alternativas ou estratégias você utiliza para melhorar a qualidade de sua atuação como professor na sala de aula na faculdade?

3 Concepções dos professores pesquisados sobre a formação continuada

3.1 Para você o que é formação continuada?

3.2 Na sua percepção como elas deveriam ser ou que deveriam priorizar?

4 A formação continuada na Faculdade 05 de Julho

4.1 Qual o papel da Faculdade F5 na formação continuada do professor?

4.2 O que você aprendeu como professor nas atividades de formação continuada? Lembra de algo que lhe chamou a atenção, que deixou de fazer ou que começou a praticar após a participação? Por favor fale sobre isso.

APÊNDICE B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ECLARECIDO (TCLE)
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
Programa de Pós-graduação em Educação

Prezado (a) respondente:

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: formação continuada dos profissionais da educação em uma instituição de ensino superior no interior do estado do Ceará de responsabilidade da Mestranda (Bruna Florêncio Leitão), sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt. No que tange aos benefícios deste estudo, seus resultados irão fornecer maior conhecimento sobre a temática Educação e Formação Continuada no Ensino Superior e proporciona respaldo teórico para a exploração de futuras pesquisas na área.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

Os participantes não serão identificados. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Termo de Pós-Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que, após esclarecido (a) pelo pesquisador e compreendido aquilo que foi explicado a mim, concordo em participar do estudo intitulado: formação continuada dos profissionais da educação em uma instituição de ensino superior no interior do estado do Ceará.

Assinatura do (a) respondente