



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Ceni, Jéssica Cristina; Bezerra-de-Souza, Indira Gandhi;
Fernandes, Jane Mendes Ferreira; Seefeld, Rodrigo
A formação didática é essencial para o docente? Estratégias
aplicadas por docentes de administração em sala de aula
Revista Brasileira de Educação, vol. 27, e270037, 2022
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270037>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27570174033>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UAEM redalyc.org

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

ARTIGO

A formação didática é essencial para o docente? Estratégias aplicadas por docentes de administração em sala de aula

Jéssica Cristina Ceni^I 

Indira Gandhi Bezerra-de-Souza^{II} 

Jane Mendes Ferreira Fernandes^I 

Rodrigo Seefeld^I 

RESUMO

O objetivo desta pesquisa consiste em compreender o papel da formação docente na área de administração e as estratégias utilizadas para melhor atuação em sala de aula. Trata-se de um estudo qualitativo, baseado em entrevistas semiestruturadas com professores da área. A análise dos dados foi a de conteúdo, conforme o método proposto por Gioia, Corley e Hamilton. Pela análise, observa-se que a formação na pós-graduação é comumente descolada da atuação profissional, haja vista que existe demasiado foco na pesquisa em detrimento da formação enquanto docente; por outro lado, quando há uma disciplina de formação docente, os professores compreendem melhor seu papel no processo de ensino aprendizagem. Assim, entre as principais contribuições deste estudo, destacam-se: que a formação docente desenvolve habilidades significativas para a atuação dos professores em sala de aula, tornando-os mais confiantes na prática docente; que a combinação da formação docente com as aprendizagens vivenciadas na prática permite que o professor tenha melhor desenvoltura em sala de aula; e que a aprendizagem com os pares foi a estratégia mais utilizada para resolver as questões em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE

formação docente; prática docente; estratégias e sala de aula; administração.

^IUniversidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

^{II}Universidade Estadual do Piauí, Uruçuí, PI, Brasil.

IS DIDACTIC TRAINING ESSENTIAL FOR PROFESSORS? THE STRATEGIES APPLIED BY MANAGEMENT PROFESSORS IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

The purpose of this research is to understand the professors' role and the strategies used by Management professors for a better performance in the classroom. This is a qualitative study, based on semi-structured interviews with professors in this field. The analysis is based on the inductive method proposed by Gioia, Corley and Hamilton. It shows that postgraduate training is commonly detached from professional practice, given that its main focus is on research in detriment of professor training; on the other hand, when a professor training course is offered, professors have a better understanding of their role in the teaching-learning process. Thus, here are some of the main contributions of this study: professor training develops significant skills in teaching performance, making professors more confident in their teaching practice; the combination of professor training with learning based on practice promotes better resourcefulness in the classroom; and learning from peers was the most commonly used strategy to resolve issues in the classroom.

KEYWORDS

professor training; teaching practice; strategies and classroom; management.

¿ES LA EDUCACIÓN EDUCATIVA ESENCIAL PARA LOS PROFESORES? ESTRATEGIAS APLICADAS POR PROFESORES DE ADMINISTRACIÓN EN EL AULA

RESUMEN

El propósito de esta investigación es comprender el rol del profesor y las estrategias que utilizan los profesores de gestión para un mejor desempeño en el aula. Se trata de un estudio cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas con profesores de gestión. El análisis se basa en el método inductivo propuesto por Gioia, Corley y Hamilton. Del análisis se observa que la formación de posgrado suele estar desvinculada de la práctica profesional, dado que el foco mayoritariamente es la investigación en detrimento de la formación docente, por otro lado, cuando existe una disciplina de formación docente, los docentes tienen una mejor comprensión de su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, entre los principales aportes de este estudio podemos ver que: la formación docente desarrolla habilidades significativas en el desempeño docente, haciendo que los profesores tengan más confianza en la práctica docente; que la combinación de la formación docente con el aprendizaje experimentado en la práctica permite al docente tener un mayor ingenio en el aula; y, que aprender con compañeros fue la estrategia más utilizada para resolver problemas en el aula.

PALABRAS CLAVE

formación del profesorado; práctica docente; estrategias y aula; administración.

INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira vem passando por mudanças nas últimas décadas, sendo o seu marco a criação da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), que proporcionou uma expressiva expansão da oferta de vagas na educação superior, fruto de políticas públicas que visavam ao desenvolvimento do país (Fernandes *et al.*, 2013). A oferta de vagas levou à abertura de cursos de graduação, que foi acompanhada pela expansão dos cursos de pós-graduação (Alves e Oliveira, 2014). Tudo isso afetou a demanda por professores qualificados, visto que a lei que permitiu esse crescimento, e também fez exigências em termos de qualidade de ensino, desencadeando a importância do reconhecimento das instituições de ensino superior (IES) por meio do desempenho em avaliações (Brasil, 1996), entre elas a avaliação docente (Rodrigues, 2012; Bisinoto e Almeida, 2017).

Esse cenário fomentou a discussão sobre a formação do docente, que tem sido considerada essencial para a melhoria dos indicadores de qualidade na educação. Para o professor do ensino superior é exigido, em geral, conhecimento de conteúdo específico (Lourenço, Lima e Narciso, 2016); porém o ato de ensinar extrapola esse tipo de conhecimento, tendo em vista que para ser professor não basta somente dominar uma determinada temática, mas é preciso também saber lidar com situações que necessitam de saberes pedagógicos ao articular diferentes possibilidades de atuação, e isso requer formação específica (Veiga, 2011).

A carência desse tipo de saber é presente em diversas áreas, entre elas a de administração, ponto central da presente pesquisa. Conforme elucidam Joaquim e Vilas Boas (2011) e Ferreira, Moura e Valadão Júnior (2015), a formação, em muitos casos, resume-se ao estágio de docência, que é caracterizado pela pouca liberdade de atuação e pela ausência do devido acompanhamento dos conhecimentos acerca do processo. Sendo assim, os pós-graduandos da área de administração possuem pouco contato com saberes e técnicas pedagógicas. Esse cenário tem consequências negativas para a prática docente, impactando o ensino na área em questão (Bastos, 2007; Ferreira, Moura e Valadão Júnior, 2015) e a própria subjetividade do professor.

Com base nesses aspectos, este trabalho volta-se à formação docente nas pós-graduações em administração, assunto que apresenta baixa discussão no meio acadêmico, tanto que Maranhão *et al.* (2017) observaram que apenas 0,48% das pesquisas em administração são destinadas ao estudo da formação docente. Por esse motivo, este artigo tem como objetivo *compreender o papel da formação docente na área de administração e as estratégias utilizadas para melhor atuação em sala de aula*.

Os resultados desta pesquisa contribuem, de forma geral, para os estudos interdisciplinares relacionados às áreas de educação e administração. A contribuição pode ser dividida em três linhas. A primeira está ligada ao entendimento das “múltiplas influências que se estabelecem sobre a formação dos docentes” (Cunha, 2013, p. 609). A segunda trata do interesse por questões ligadas ao “fazer docente” da área de administração, que necessita ocupar espaços mais privilegiados, nos quais a discussão possa levar à criação de programas e políticas de formação. A terceira linha busca compreender e problematizar a formação dos professores em administração para que se possa expandir o entendimento da profissão, alertando sobre a

complexidade do tema, apontando direções e evitando que o grande investimento pessoal e social feito na formação dos docentes se perca pela falta de preparo e pela insatisfação que podem resultar no abandono da profissão.

FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A educação, em seu sentido geral, possui relevância social e econômica, contribuindo para a colocação dos indivíduos na sociedade e no mercado, levando à movimentação de riquezas e configurando-se em um vetor para o desenvolvimento humano (Justen e Gurgel, 2015; Maranhão *et al.*, 2017). A educação não é estabelecida em um único ambiente, tendo em vista que pode ser desenvolvida na vida familiar, na socialização com outros indivíduos, no trabalho, nas práticas sociais, nas instituições de ensino (escolares), nos movimentos sociais e culturais. No aspecto escolar, a educação e o ensino podem ser divididos em dois níveis: educação básica e educação superior (Brasil, 1996).

A educação de nível superior abrange distintos cursos e programas, como os cursos sequenciais, a graduação, a pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e os cursos de extensão (Brasil, 1996) e desempenha um papel estratégico no Estado brasileiro (Nunes, 2007) para promover a mobilidade social e o destaque econômico (Costa, Costa e Melo, 2011). A valorização da educação superior deu-se a partir:

- do avanço do capitalismo (Karawejczyk e Estivalet, 2003; Justen e Gurgel, 2015; Nogueira e Oliveira, 2015);
- do aumento da importância do trabalho produtivo; e
- da relevância da formação profissional (Justen e Gurgel, 2015).

Com a expansão das universidades públicas e privadas no Brasil, houve a necessidade de implementação de sistemas e programas de avaliação a fim de garantir um padrão de qualidade do ensino superior brasileiro. Tais práticas não são exclusividade do Brasil, no entanto o tema é controverso e, quando se coloca em pauta a avaliação, fomenta-se uma discussão relacionada às concepções e conceitos que deveriam nortear os procedimentos e consequências das avaliações dos docentes (Rodrigues, 2012).

Uma das discussões que se levantam a partir das avaliações é a qualidade dos professores. Tal qualidade não é unicamente mensurada em termos de conhecimentos de conteúdos ligados à disciplina específica ministrada pelo professor em avaliação, mas envolve questões pedagógicas para as quais nem sempre ele possui formação. As habilidades para o ensino fazem parte dos instrumentos de avaliação e colocam os professores em situações defensivas porque as avaliações, especialmente nas IES privadas, têm sido utilizadas para a classificação de professores e para a decisão sobre a continuidade, ou não, da relação de emprego, em vez de ser utilizada como um dos elementos do processo formativo (Rodrigues, 2012).

Quando se fala em formação de professores, é importante diferenciar tal ação de treinamento de certas técnicas pedagógicas. A primeira é mais complexa e abrange aspectos que não se limitam à mera reprodução de práticas e conhecimentos produzidos por outros, mas referem-se a um conjunto de condutas e de interações permeadas de intencionalidade que permitam ao formando superar a si mesmo (Garcia, 1995). O contato com as teorias e os demais aspectos da formação docente pode enriquecer

a prática profissional do professor, até mesmo em arenas que extrapolam as técnicas pedagógicas e se inserem nos âmbitos moral e ético (Imbernón, 2011).

Pode-se afirmar que, nos programas de pós-graduação em administração na modalidade acadêmica, a formação para a docência tem sido negligenciada, pois está sustentada, na maior parte das vezes, no estágio de docência. Isso pode ser evidenciado quando se analisam os currículos dos 117 cursos de pós-graduação em administração (mestrado e doutorado) autorizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2021). Desse total, 60% (70) não possuem outra disciplina associada à docência além do estágio. Ainda assim, entre aqueles que possuem estágio de docência (83), em 20% dos casos ele é obrigatório somente aos bolsistas. Tal achado é compatível com aquilo que Azevedo e Cunha (2014) defendem: que existem poucas iniciativas de formação à docência, seja inicial, seja contínua, de apoio ao docente do nível superior no Brasil. Tal conclusão também foi encontrada por outros estudos, tais como Souza-Silva e Davel (2005); Canopf *et al.* (2018); e Osten *et al.* (2019). Trata-se de uma contradição, uma vez que a formação nesse nível e para essa modalidade pressupõe a formação de docentes.

Esse cenário foi constituído com base em uma concepção de pós-graduação que tem dado centralidade à formação para a pesquisa em detrimento da formação de professores. Isso aconteceu a partir de 1988, quando a CAPES mudou sua prioridade de formação de quadros de professores e pesquisadores para *avaliação da atividade da pós-graduação* no Brasil (Patrus, Shigaki e Dantas, 2018). Da maneira como estão estruturados a pós-graduação em administração no Brasil e o seu sistema de avaliação, o entendimento subjacente é o de que o conhecimento de conteúdos por si só seria suficiente para formar um bom professor.

Não obstante, a orientação para a pesquisa e a experiência em sala de aula sem uma fundamentação do processo podem resultar em uma prática sem garantia de desempenho didático-pedagógico (Veiga, 2014). Essa característica parece ser decorrente daquilo que Garcia (1995) chamou de *mito cultural*, igualmente assumido pelos professores iniciantes: de que as experiências em sala de aula são mais importantes e realmente fazem um bom professor. Essa separação entre teoria e prática agrava-se nos cursos de ciências sociais aplicadas, pois, no contexto do emprego para os professores, especialmente aqueles na área de administração, o domínio advindo da experiência profissional parece concorrer de igual para igual com a titulação. Sendo assim, desde que obedeçam aos requisitos mínimos exigidos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as IES parecem preferir professores que tenham experiência profissional e domínio de conteúdo, tornando-se estes os requisitos primordiais para o exercício da docência (Valverde *et al.*, 2007). Dessa forma, é passada uma mensagem para os professores de que os componentes teóricos são importantes, mas é a prática, tanto em sala de aula como nas experiências com a profissão de administrador, que realmente conta.

Diante disso, é possível afirmar que existem carências importantes na formação dos professores em administração no Brasil (Souza-Silva e Davel, 2005; Maranhão *et al.*, 2017), e uma delas está relacionada ao reconhecimento do profissionalismo do docente (Malusá, Pompeu e Reis, 2014). Trata-se de um desafio tanto para os próprios professores quanto para as instituições de ensino, dado que admitir a “profissionalidade”, segundo Imbernón (2011), seria abandonar o pressuposto de

que o saber formal acerca de determinado assunto dá conta do processo de ensino-aprendizagem. Tal saber, embora necessário, já foi considerado como insuficiente, visto que ser professor extrapola a pura transmissão de um conhecimento formal e acabado. A ideia de formação de professores passa pela própria função do docente na sociedade e pelo que significa o ato de ensinar. Roldão (2007, p. 95) defende que:

À luz do conhecimento mais atual, importa avançar a análise para um plano mais integrador da efetiva complexidade da ação em causa e da sua relação profunda com o estatuto profissional daqueles que ensinam: a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas.

Dessa forma, a formação dos docentes pode ser entendida como algo complexo, que tem múltiplas determinações. Não se trata de uma prática neutra ou estéril, mas está inserida em um quadro em que há tensões e contradições (Roldão, 2007). Hagemeyer (2004) afirma que o trabalho do professor está situado em três campos: o da competência científica, o técnico-didático e o humano-social. Importante destacar que a formação de professores não é uma prática ateórica, mas, como defende Garcia (1995), ela está calcada sobre uma ideia de homem e de prática social muito específica.

Do ponto de vista prático, a formação docente pode elevar a qualidade da educação e, portanto, é passível de ser objeto de políticas públicas. Ademais, é avistada como um foco de atração de estudantes para as IES, que, calcadas em uma lógica da educação como um mercado promissor, podem usar o docente como um fator de atratividade para a captação de estudantes — que, nesse modo de encarar o ensino, são tratados como clientes.

Do ponto de vista do indivíduo, a formação dada aos docentes pode ser considerada, ainda, um processo que revela o modo de produção da sociedade e do indivíduo. Aguiar e Ozella (2006) afirmam que a atividade humana é sempre significada. Para elas, ao agir, o homem realiza uma atividade interna e outra externa, operando em ambas com significado, e a linguagem aparece como elemento fundamental da consciência social e de si mesmo. Tal consciência processa-se então na linguagem, no pensamento e nas ações que o homem realiza ao relacionar-se com outros homens. A percepção sobre os significados da própria formação para a docência é resultado da elaboração dos sentidos da atividade e reflete os movimentos presentes nas práticas concretamente operadas pelos professores.

Cabe ainda destacar que estudos recentes estão se dedicando a discutir a temática de formação e prática docente; entre eles está a pesquisa de Carneiro *et al.* (2018), que, ao avaliarem as práticas utilizadas em um curso de administração, perceberam durante o processo de ensino-aprendizagem que havia práticas que buscavam alinhar a teoria e a prática de administração, porém estavam centradas no ensino tradicional. Os achados do estudo permitem afirmar que existe um discurso de valorização da formação pedagógica, no entanto ele ainda é incipiente. Maranhão *et al.* (2017) realizaram um levantamento quantitativo de estudos dos principais eventos e revistas de administração que tratavam de formação docente e, como resultado, constataram que há poucas publicações acerca do tema e que os estudos existentes refletem sobre a prática docente, a importância da formação docente e as competências das práticas pedagógicas.

Denicol Júnior *et al.* (2018), ao pesquisarem trabalhos relacionados à formação docente nas publicações dos principais eventos em administração do Brasil (Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade [EnEPQ] e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração [ANPAD]), observaram que a formação docente em administração se dá por meio de oficinas de formação, estágio docente e, quando ofertadas, em disciplinas na pós-graduação. Com base nas averiguações, é possível afirmar, baseando-se nos resultados das pesquisas desses autores, que existe uma deficiência e/ou ausência de disciplinas que tratem com maior aprofundamento dos aspectos pedagógicos que circunscrevem a atuação profissional do professor. Além disso, os autores enfatizam que o estágio ou prática docente é requisito comum na pós-graduação; porém, mesmo que seja uma maneira de aproximar o estudante da profissão, a prática não é obrigatória para todos os alunos, mas apenas para aqueles que possuem bolsa da CAPES ou do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Na sequência, são abordados os procedimentos metodológicos da pesquisa aqui expostos.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Considerando-se a natureza do problema de pesquisa proposto, a abordagem qualitativa figura como mais apropriada. Para Stake (2010), essa abordagem é definida como interpretativa, baseada na experiência, situacional e personalista; portanto, existe o reconhecimento de que os significados são subjetivos e capazes de serem observados por meio de diversas visões. Miles, Huberman e Saldaña (2014) afirmam que os dados qualitativos apresentam potencial de relevar a complexidade, ao passo que a abordagem qualitativa permite ao pesquisador enfatizar as experiências vividas pelas pessoas, ou seja, busca-se compreender os significados de que as pessoas dispõem para os eventos, processos e estruturas e como se conectam com os significados do mundo ao redor delas. Em vista do objetivo da pesquisa, que é *compreender o papel da formação docente na área de administração e as estratégias utilizadas para melhor atuação em sala de aula*, foram realizadas entrevistas com oito professores, que também são doutorandos na área de administração. Eles atuam ou já atuaram em universidades públicas e privadas nos estados do Paraná e São Paulo. Nesse grupo de entrevistados, observou-se que 60% deles haviam realizado disciplina de formação docente durante a pós-graduação, enquanto 40% não.

Após definirem-se os casos, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com base em 8 entrevistas realizadas com doutorandos e docentes em administração. Elas duraram em média 25 minutos. Posteriormente, todas foram transcritas, resultando em 42 páginas de material para análise.

O exame dos dados foi operacionalizado por meio de análise de conteúdo, que, de acordo com Saldaña (2011), é baseada na revisão sistemática de textos, imagens e/ou vídeos. Durante a análise, o pesquisador interpretativamente realiza um esforço para visualizar o significado presente ou latente dos dados. Nesse sentido, a análise de conteúdo foi realizada com base no método de codificação holístico (*holistic coding*) e na metodologia proposta por Gioia, Corley

e Hamilton (2013). Esta é bastante utilizada em pesquisas de alto impacto, pois garante transparência e confiabilidade no tratamento dos dados, enquanto confere flexibilidade ao pesquisador para encontrar resultados. Esse tipo de análise de conteúdo é divergente das tradicionais, que se pautam sobre a codificação advinda da teoria. Como um tipo de *grounded theory*, Saldaña (2016, p. 166) pontua que, quando o pesquisador parte do *holistic coding*, este “compreende os temas ou questões básicas nos dados, absorvendo-os como um todo ao invés de analisá-los linha por linha”.

Apoiada na metodologia de Gioia, Corley e Hamilton (2013), esta pesquisa caracteriza-se como indutiva, e as etapas de análise foram:

- compilação dos trechos mais relevantes dos dados (elementos de primeira ordem);
- classificação do sumário dos trechos em temas de segunda ordem; e, por fim,
- definição das dimensões agregadas que guiaram a seção de resultados e análise, caracterizadas por questões relacionadas a “formação docente”, “prática docente” e “sala de aula e estratégias”, conforme exemplificado no Apêndice 1.

RESULTADO E ANÁLISE

Para alcançar o objetivo deste artigo e considerando a natureza interpretativa da investigação, mostra-se necessário contextualizar a formação dos docentes em administração.

O contexto de atuação dos docentes em administração é caracterizado:

- pela consideração de que o setor é um campo de investimentos que atrai grupos interessados no potencial de lucros (Locatelli, 2017);
- em função do primeiro item, o campo da educação superior é dominado pelas instituições privadas (INEP, 2017) que, em sua maioria, não privilegiam as pesquisas, dado que a maior parte delas é realizada nas IES públicas (CAPES, 2018);
- pela expansão dos cursos à distância (Arruda e Arruda, 2015);
- por estudantes jovens já inseridos no mercado de trabalho; e
- pela precarização das condições de trabalho (Santos, 2012).

Há maior probabilidade, diante desse cenário, de que o egresso da pós-graduação seja contratado por uma IES privada, em regime de tempo parcial, recebendo remuneração por hora-aula dada (Souza-Silva e Davel, 2005) ou por tarefa — no caso da educação à distância (EaD) —, não tendo muitas oportunidades de pesquisa. Tal realidade não é apenas uma construção das IES privadas, mas uma decisão tomada pelos governos anteriores *vis-à-vis* à incapacidade do Estado em dar conta da educação superior, transferindo a incumbência à iniciativa privada.

As práticas adotadas por boa parte das IES privadas não são consideradas adequadas para a atuação do professor e para o ensino de forma geral. Souza-Silva e Davel (2005, p. 119) afirmam que, quando o aluno é considerado uma fonte de lucro, a lógica da educação inverte-se e ele passa a ser considerado um cliente que não pode ser contrariado, o que leva, por exemplo, à aprovação em disciplinas sem que ele possua proficiência e impede que se forme um “cidadão competente crítico e reflexivo”. Esse esquema, segundo os autores, faz com que o professor seja considerado um recurso

em uma linha de produção. A consequência disso tem sido, segundo Locatelli (2017, p. 79), a perda da “capacidade crítica e status intelectual” para a profissão docente.

Tal contexto, aliado à complexidade da atividade docente, pode afetar o cotidiano dos professores, complexidade que se agrava quando não há formação adequada para enfrentar os desafios de uma nova carreira. Isso será evidenciado na descrição dos resultados encontrados na presente pesquisa, como se verá a seguir.

A fala dos respondentes, que são tanto professores quanto doutorandos, corrobora os estudos sobre a realidade de atuação dos egressos da pós-graduação em administração. Isso porque, no Brasil, não há, salvo raríssimas exceções, posições para pesquisadores. A atuação e a contratação são voltadas para a docência, e a pesquisa é deixada em segundo plano especialmente nos cursos de graduação, além de não ser considerada parte do processo de ensino. É exatamente o contrário do que ocorre com a formação na pós-graduação, em que a pesquisa é privilegiada, conforme já evidenciado por Osten *et al.* (2019).

[...] muitas vezes tem professores que querem ser somente pesquisadores, mas no Brasil, não tem muita abertura para isso. Então, ele tem que ser professor também. (E1)

[...] querendo ou não, mesmo que seja pesquisador, a gente vai trabalhar como professor em sala de aula. (E3)

[...] tanto no mestrado como no doutorado, 99% do nosso tempo é para pesquisa. Sabemos muito bem quando esse processo termina, a gente se depara com a carreira de docente [...] que não é acompanhada somente de pesquisa. (E6)

Embora as pessoas procurem o doutorado para passar em concurso, a pesquisa acaba sendo coadjuvante nesse processo. (E8)

A dicotomia entre a formação para a pesquisa e para a docência, conforme Patrus, Shigali e Dantas (2018), é consequência da expressiva valorização pela CAPES da pesquisa e da publicação científica. No entanto, essa forma de pensar a pós-graduação não encontra ressonância no cotidiano dos egressos porque, mesmo que eles atuem na pós-graduação, ainda assim a sala de aula na graduação é uma realidade para todos. Esse é o contexto de formação dos docentes em administração.

Por conseguinte, observa-se que a ação do docente parece ainda estar centrada na reprodução de práticas. Os professores consideraram a relevância de utilizar a aprendizagem com pares, como pode ser visto nos extratos de fala a seguir:

[...] um *feedback* positivo dos alunos ou experiências de colegas que a gente comentava eu via que eram certas. (E4)

Você não sabe o que é um plano de ensino e você não sabe o que é um plano de aula, e você não entende por que tem referência obrigatória [...] você acaba aprendendo com os colegas. (E5)

[...] então toda disciplina, ela supõe, do ponto de vista pedagógico, que eu acredito ser, ela pressupõe um planejamento muito bem feito de quais as competências do aluno, que o aluno tem que absorver [...] e eu como professor eu nunca fui preparado a isso, então confesso isso, no primeiro semestre, na primeira experiência, eu fui nesse aspecto sem um planejamento adequado, que eu considere adequado, [...] então eu tinha, no meu plano, o plano que eu tive era de conteúdo, [...] mas não um plano mais amplo no sentido que realmente eu deveria, como eu realmente deveria me portar metodologicamente. (E6)

Eu lembrava dos meus ex-professores e ia aprendendo no decorrer do dia a dia, [...] mas dava conta, de um jeito assim, querendo ou não, a gente é aluno e a gente sabe como gostaria que o professor desse aula. (E8)

Além disso, aqueles que não passaram por nenhuma formação docente apoiam-se ainda mais na experiência vivida como estudantes e com os seus colegas professores. Assim, a falta da formação docente na pós-graduação gera a necessidade do professor de buscar alternativas, como expõem as seguintes falas:

Foi muito sofrido, porque você acaba aprendendo com os colegas. (E5)

O que acontece de fato é que o professor... é... o doutorando, ele acaba tendo que aprender na prática, sem nenhuma orientação, de aprendizado metodológico anterior, ele acaba tendo que aprender a dar sua aula na tentativa e erro, que é a maioria dos casos hoje em dia. (E6)

Isso é o contrário do que foi visto por Pryjma e Oliveira (2016, p. 851), que observaram professores em um fazer solitário, com a “inexistência de compartilhamento das práticas docentes com os pares e a falta de apoio e orientação por parte de equipe pedagógica”. Uma possível explicação para essa diferença de achados pode estar no nível de confiança depositada em alguns dos colegas ou mesmo no tipo de área dos professores que, na pesquisa dos autores, era a de ciências exatas.

Percebe-se, no entanto, uma aprendizagem mais significativa por aqueles com alguma formação para a docência. Aqueles que nunca tiveram contato com disciplinas de formação docente parecem utilizar os pares como recurso emergencial para dar conta de atividades mais básicas, como a elaboração de planos de ensino e o entendimento de questões operacionais. Já os entrevistados que receberam uma formação parecem se aproveitar melhor dos pares para discussões mais aprofundadas sobre o processo de ensino-aprendizagem.

[...] mas a gente conversava para trocar ideias como trabalhar com essas turmas. A gente trabalhou um pouquinho mais com metodologias ativas do que as aulas expositivas para poder trazer mais atenção, para poder fazer com que o aluno trouxesse o que ele estava aprendendo na empresa para sala de aula e vice-versa. (E1)

Nenhum dos respondentes relata que utiliza a pesquisa como forma de produção de conhecimento para ser tratado em sala de aula — a docência *com pesquisa* é obliterada em função de um conhecimento que já está pronto e é produzido “lá fora”,

especialmente na área de administração, e que deve ser repassado ao aluno, que, por sua vez, tem um papel passivo. Para Malusá, Pompeu e Reis (2014), a prática pedagógica docente da atualidade exige mudanças, e a pesquisa no ensino da graduação poderia servir como instrumento para a busca da melhoria da qualidade do ensino e para a autonomia do estudante. Além disso, a inclusão da pesquisa na sala de aula pode gerar um aprendizado mais significativo, pois o estudante estaria assim investigando a própria realidade. Essa questão é tratada em Freire (1996), para quem ensinar exige pesquisa — uma produção que extrapole a transmissão de conhecimentos.

Da mesma forma, os respondentes pouco dizem sobre o papel do estudante, que, quando aparece, é alguém que necessita ser motivado ou controlado. Um dos desafios trazidos pelos docentes é a necessidade de estarem continuamente pensando em estratégias para deixar a aula mais atrativa a fim de despertar o interesse dos estudantes. Além disso, dois entrevistados apontaram a dificuldade de se manterem sempre atualizados, no sentido de buscarem novos estudos de casos, exemplos e notícias e de reformularem o plano de ensino.

Desafio assim para mim, eu acho que é você manter atualizado. [...] A gente se acomoda. (E3)

Eu acho que o maior desafio que eu tenho sala de aula, primeiro fazer os alunos prestarem atenção, esquecer o celular, esquecer o *notebook*, esquecer o *tablet* [...]. (E4)

[...] o maior desafio é WhatsApp. Porque o desvio da atenção é em massa, antes como tirar, antes com qualquer professor de repente gerenciava a atenção uma pessoa que não estava atenciosa era uma cabeça entre 30–40, mas agora o mecanismo de disseminação simultânea para todo mundo qualquer desvio de atenção as cabeças se abaixam. (E7)

Aqui, pode-se especular que a falta de formação faz com que o docente utilize muito mais uma postura em que ele é o detentor do conhecimento em vez de um facilitador dos processos de aprendizagem, que permite a autonomia do estudante. O contexto de atuação também pode interferir na forma como o docente percebe sua função em sala de aula. Nesse sentido, como advogado por Souza-Silva e Davel (2005) e Locatelli (2017), as IES privadas têm a tendência de tratar o estudante como cliente e isso gera tensões e contradições, uma vez que o professor tem que atuar como *animador* de plateia para os espectadores exigentes, além ter que dar conta do aprendizado significativo dos estudantes — dois papéis muitas vezes incompatíveis entre si. Esse achado corrobora os resultados de Osten *et al.* (2019), nos quais os docentes também silenciaram a respeito do papel do estudante na aprendizagem, como se o docente fosse o único responsável por tal processo.

Os professores, independentemente de terem recebido formação ou não, percebem que a prática docente exige muito mais do que o conhecimento do conteúdo. Isso é compatível com Hagemeyer (2004). A falta de formação ou a formação incompleta para a docência e seus condicionantes faz com que tais situações sejam encaradas como desafios para os quais eles não estão devidamente preparados, como pode ser visto nos seguintes extratos de fala:

[...] outros têm o conhecimento, mas não conseguem passar. (E1)

[...] uma experiência com a graduação é mais desafiadora. [...] a gente tem que aprender a agir e se portar diante das pessoas. [...] um aluno me chamou “para o soco”. Isso é um pouco complicado de lidar. (E2)

Eu acho um desafio dar aulas, eu acho que quando a gente entra em sala de aula, a gente vê que muita coisa não é do jeito que a gente pensa. (E3)

Eu sofri muito porque quando se é contratado numa instituição de ensino, vai para sala de aula e não sabe o que é uma ementa. (E5)

[...] você vai ser professor em uma universidade pública ou privada, você acaba sendo colocado em diversas situações, principalmente grande parte do tempo no ensino. [...] você acaba tendo que trabalhar em três eixos: ensino, pesquisa e extensão. (E6)

E depois tive um pequeno problema meio que de assédio com relação a uma aluna comigo, de levar uma brincadeira e falar, eu morava em outra cidade, e ela falar se você quiser dormir na minha casa, só que só tem um colchão. (E8)

Observa-se que a formação, por exemplo em uma disciplina acerca do processo pedagógico do ensino superior, pode auxiliar os docentes em formação, mas ainda assim parece ser insuficiente. Aqueles que receberam a formação consideram que a realização de disciplina específica fez diferença significativa para a prática docente, pois foi por meio dela que puderam compreender melhor o papel do professor, os limites de atuação, a tomada de decisão em sala de aula e as ferramentas a ser aplicadas de acordo com a turma e o conteúdo da disciplina, como pode ser visto a seguir:

Sim, primeiro ela [a disciplina] me deu coragem. Eu não teria coragem de bater de frente com a coordenação se eu não tivesse embasamento, assim, tipo o que é certo e qual o papel real do professor, eu teria muita dúvida em relação a isso, pois eu não tinha conhecimento nenhum. (E3 — com formação)

Um motivo bem básico, é pra eu me sentir mais confiante na sala, então quando você entende um pouco mais com o processo de ensino-aprendizagem, como você precisa passar o conteúdo pros alunos, entender que as turmas [...]. (E8 — sem formação)

Os docentes que não tiveram preparo para a docência parecem sentir mais insegurança na sua atuação do que aqueles tiveram algum preparo. Esse resultado é compatível com os estudos de estudos de Darling-Hammond (2000), Bastos (2007) e Junges e Behrens (2015). O grupo que realizou a disciplina de formação docente relata maior facilidade e habilidades para lidar com as situações adversas do campo prático. Desse modo, concorda-se com Bastos (2007) quando afirma que muitos problemas poderiam ser evitados caso os pós-graduandos tivessem anteriormente a oportunidade de dialogar e discutir os condicionantes da prática docente ainda na

pós-graduação. Nesse sentido, há que se reafirmar a necessidade de profissionalização dos docentes (Imbernón, 2011), especialmente os de administração.

Parece consenso entre os professores entrevistados que a formação para a docência deveria acontecer já no mestrado. Tal resultado dá-se em função de a atuação dos egressos da pós-graduação no Brasil se dar majoritariamente na docência:

No mestrado eu acho que ela deveria ter. No doutorado, não! Porque o doutorado, ele forma pesquisador. [...] No mestrado, eu acredito no meu ponto de vista que deveria ser obrigatório. (E5)

Aqui podem ser feitas duas análises: a primeira é que os entrevistados ainda estão imersos em um contexto no qual se acredita que as duas etapas da formação não são complementares e possuem objetivos diferentes. Isso não é compatível com a realidade, uma vez que a atuação do egresso se tem dado, independentemente do nível, na docência. A outra análise que pode ser feita é que os respondentes ainda consideram que uma disciplina de formação poderia dar conta dos saberes necessários à docência, mostrando desconhecimento da complexidade e da extensão da formação. A literatura especializada da área (por exemplo, Garcia, 1995) admite que a formação do docente deve ser um processo contínuo, sistemático e organizado que envolve diversas etapas e que, na sua etapa inicial, há uma série de atividades a serem desenvolvidas. Nesse caso, tais etapas e saberes são desconhecidos por todos os entrevistados.

À pergunta sobre os conteúdos que deveriam fazer parte da formação, esperava-se que os respondentes relatassem elementos que, em algum momento da sua prática, fizeram falta. Sendo assim, com as respostas, ficam claros os tipos de situações vividas, mas que geraram tensões e contradições, como pode ser visto nos seguintes extratos de fala:

Eu acho que principalmente, quais são as ferramentas que a gente tem disponível, quais são as metodologias, as principais metodologias que a gente tem, tanto as ativas, quanto passivas, quanto mais tradicionais. [...] ensinar [...] olhar para o aluno e para a gente como ser humano. (E1)

Talvez possa ajudar a didática, para a gente fazer pensar, algo mais prático. (E2)

Além da parte curricular metodológica você não tem nenhuma instrução de carreira. (E5)

[...] eu acho que teria que ser dividido em dois aspectos, teórico e prático. O teórico trataria das diferentes epistemologias, formas de ensino, [...] quais as possibilidades, quais as formas possíveis de se transmitir esse conhecimento. (E6)

Eu não tenho noção de metodologia. [...] acho que tem algo mais denso por trás dos pressupostos da pedagogia que podem nos auxiliar, mas tá muito além dizer apresentar tipologias, de tipo de aula, que que é uma sala de aula invertida, isso você revolve na prática, acho que são muito mais pressupostos de aprendizado, de memorização, enfim. (E7)

[...] tinha que ser quase uma repaginação do que é ser professor, de verdade, qual o papel do professor ou qual deve ser o papel do professor. Seja ele de moderador de conhecimento, de conteúdo. Eu vou tratar como aluno, aquele que não sabe de nada, ou como estudante — vou tratar como aprendiz. Nesse sentido da importância do professor na construção do conhecimento e uma coisa também, que é aquilo que a gente tinha falado, a gente acaba vindo de um processo de ensino pautado em um único modelo. (E8)

As respostas mostram que há uma variedade de fatores que impactam o cotidiano dos professores, para os quais eles não possuem formação adequada. As necessidades apresentadas pelos professores vão desde a estruturação e as possibilidades de carreira, passam pelos aspectos teóricos do processo de ensino/aprendizagem e desembocam nas técnicas que são possíveis de serem utilizadas em sala de aula. São assuntos dos mais relevantes, mas que não podem ser tratados como elementos isolados em uma disciplina de formação.

Outro desafio apontado pelos entrevistados é o fato de terem que lidar com estudantes de diferentes perfis, qualificações e rendas, visto que são mundos e percepções diferentes a considerar. Aqui é importante lembrar que o professor lida com diversas demandas, não só aquelas presentes em sala de aula. O professor não apenas deve ter as habilidades necessárias para ministrar uma aula, mas também deve estar preparado para lidar com as adversidades e com os diferentes tipos de pessoas. Isso foi observado no trabalho de Hagemeyer (2004, p. 87), que pontua que os professores realizam seu trabalho em três campos divergentes: o da competência científica, o técnico-didático e o humano-social, que também está relacionado com a questão cultural. Para o autor, o trabalho docente exige o tratamento inter-relacional desses campos e estabelece que o professor, “ao vivenciar os múltiplos saberes pedagógicos, desenvolve sua competência científica e técnico-didática para dominar o ato de ensinar e formar”, todavia “esses campos de ação docente não podem prescindir do campo humano-social, sua contribuição pessoal e cultural”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os resultados da pesquisa demonstram que o papel da formação docente consiste em: preparar os docentes para os desafios de sala de aula, orientá-los na utilização de metodologias e técnicas de ensino adequadas às realidades dos estudantes, além de direcioná-los nas principais perspectivas da carreira docente. Compreender esse papel contribui para que os professores em construção passem a não utilizar de forma contundente o método de tentativa e erro em sala de aula, mas apliquem, por meio de embasamento teórico e prático, mecanismos que possibilitem o melhor enfrentamento das adversidades que extrapolam as técnicas e os saberes da administração, promovendo, portanto, um processo de ensino-aprendizagem eficaz e de qualidade. Com isso, ressalta-se que a formação docente na pós-graduação em administração se faz relevante para o desenvolvimento inicial de saberes necessários à prática docente, no sentido de promover habilidades importantes para a atuação dos professores.

Quanto às estratégias utilizadas por docentes de administração para a resolução de problemas em sala de aula, podem-se apontar: conversas com os pares para discussões mais aprofundadas sobre o processo de ensino-aprendizagem; utilização de pesquisas como forma de produção de conhecimento; compreensão do papel do estudante; atualização constante; e adoção de uma postura de facilitador. Desse modo, com base na síntese supracitada sobre a compreensão do papel da formação docente e das estratégias utilizadas para a resolução de problemas, cumpre-se com os objetivos propostos da presente pesquisa.

Os achados permitem fazer críticas à excessiva valorização das publicações que é adotada pelos órgãos reguladores da pós-graduação, que têm deixado de lado a preocupação com a formação docente, dando a entender que a pesquisa pode dar conta da complexidade do cotidiano dos professores. No entanto, cabe destacar que a formação é um processo contínuo ao longo da carreira docente. Não se pode atribuir toda a responsabilidade por ela aos cursos de pós-graduação em administração, dado que os próprios docentes devem buscar capacitação contínua na sua carreira. Eles podem e devem buscar formas de adquirir conhecimentos voltados à didática, à formação docente, ao papel do professor em sala de aula, às relações sociais estabelecidas e ao contexto em que o professor atua. Todo esse processo contribui para que o docente minimize as dificuldades da sala de aula e saiba lidar melhor com os conflitos e com os desafios da carreira.

Em função da complexidade dos assuntos de que os docentes devem tratar, para além da formação técnica, pode-se afirmar que a formação não pode se reduzir a uma disciplina ou à aprendizagem na prática (como no caso dos estágios), ou mesmo com os pares. Isso porque a atividade requer formação contínua e frequente a fim de consolidar e reciclar os saberes ligados à docência.

A evidência disso reside na situação atual de grande necessidade de flexibilidade e de atualização por parte dos docentes para o enfrentamento dos desafios da educação remota e da EaD. Com essa nova realidade, os docentes tiveram que se adaptar à falta do contato visual e do espaço físico e, ainda, aprender a lidar com canais tecnológicos, metodologias e recursos diferentes daqueles com os quais eram acostumados. Complementarmente a isso, vêm os desafios de acesso à internet e da própria falta de motivação dos alunos em passar tanto tempo em contato com a tela de um *notebook* ou celular. Sendo assim, cabe ao docente construir uma nova forma de se comunicar com os estudantes, de construir o conhecimento e entender que os recursos tecnológicos são apenas meios para a operacionalização do processo de ensino-aprendizagem, que o real foco está nas pessoas envolvidas.

Entre as principais contribuições deste estudo, destaca-se em um primeiro momento a discussão a respeito da formação docente e do impacto na prática docente com base na percepção de doutorandos em administração, discussão ainda incipiente na área e de relevância, dado que atualmente o curso de administração é um dos que apresentam maior quantidade de alunos no país. Além disso, em vista dos principais resultados da pesquisa, percebeu-se que:

- a formação docente desenvolve habilidades significativas para a atuação dos professores em sala de aula, tornando-os mais confiantes na prática docente;
- que a combinação da formação docente com as aprendizagens vivenciadas na prática permite que o professor tenha melhor desenvoltura em sala de aula; e

- que a aprendizagem com os pares foi a estratégia mais utilizada para resolver as questões em sala de aula.

Quanto à agenda futura de pesquisas, é sugerido o entendimento da diferença em relação à aprendizagem pelos pares. Isso porque os resultados foram contraditórios com pesquisas existentes — o aprendizado do docente é solitário ou se dá com os pares? E que tipo de relação se estabelece no último caso?

Assim, a presente pesquisa permite a reflexão sobre o papel da formação docente na prática e as estratégias utilizadas pelo professor para sua melhor atuação em sala de aula, uma vez que uma formação adequada serve como base para desenvolver profissionais qualificados, éticos, humanos e preparados para o mercado de trabalho. Até mesmo porque, sem essa formação, o docente tende a passar por mais dificuldades para lidar com eventos adversos presentes na sala de aula e na relação professor-estudante, dificultando o processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. Pós-graduação no Brasil: do regime militar aos dias atuais. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 351-376, 2014. <https://doi.org/10.21573/vol30n22014.53680>
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-4698117010>
- AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, M. I. Formação para a docência no âmbito da Pós-Graduação na visão dos seus formadores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2014. <https://doi.org/10.4013/edu.2014.181.1997>
- BASTOS, C. C. B. C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 103-112, 2007. <https://doi.org/10.17648/educare.v2i4.1658>
- BISINOTO, C.; ALMEIDA, L. S. Percepções docentes sobre avaliação da qualidade do ensino na educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 652-674, 2017. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501176>
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 mar. 2022.
- BRASIL. **Cursos avaliados e reconhecidos**. Plataforma Sucupira. Brasília, DF: 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=27&areaConhecimento=60200006>. Acesso em: 3 jun. 2021.

CANOPF, L. *et al.* Prática docente no ensino de administração: analisando a mediação da emoção. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 25, n. 86, p. 371-391, 2018. <https://doi.org/10.1590/1984-9250862>

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n. 29/2018**: Resultado final. Brasília, DF: CAPES; PAEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24122018-resultado-final-edital-29-2018-pdf>. Acesso em: 9 mar. 2022.

CARNEIRO, S. N. V. *et al.* A formação e a prática didático-pedagógica do docente bacharel no curso de Administração. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 209-230, 2018. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.18.056.AO02>

COSTA, D.; COSTA, A. M.; MELO, P. A. A retroalimentação da educação superior no brasil. **Revista Pretexto**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 61-84, 2011. <https://doi.org/10.21714/pretexto.v12i2.666>

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>

DARLING-HAMMOND, L. How teacher education matters. **Journal of Teacher Education**, Thousand Oaks, v. 51, n. 3, p. 166-173, 2000. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>

DENICOL JÚNIOR, S. *et al.* Formação docente e bacharelado em Administração: o que traz o ENEPQ na ANPAD? **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 23, n. 2, p. 265-276, 2018. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v23i2.4420>

FERNANDES, J. D. *et al.* Expansão da educação superior no Brasil: ampliação dos cursos de graduação em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 3, p. 670-678, 2013.

FERREIRA, A. C.; MOURA, E. F.; VALADÃO JÚNIOR, V. M. Formação acadêmica: uma análise das disciplinas oferecidas pelos mestrados acadêmicos de Minas Gerais em Administração. **Revista de Administração IMED**, Passo Fundo, v. 5, n. 3, p. 277-290, 2015. <https://doi.org/10.18256/2237-7956/raimed.v5n3p277-290>

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

GARCIA, C. M. A. Formação. novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 53-76.

GIOIA, D. A.; CORLEY, K. G.; HAMILTON, A. L. Seeking qualitative rigor in inductive research: notes on the Gioia Methodology. **Organizational Research Methods**, Thousand Oaks, v. 1, n. 16, p. 15-31, 2013. <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.350>

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico**: Censo da Educação Superior 2014. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 3 jan. 2019.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2015. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p285>

JUSTEN, A.; GURGEL, C. Cursos de administração: a dimensão pública como sujeito excluído. **Cadernos EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 852-871, 2015. <https://doi.org/10.1590/1679-395112349>

JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A. V. Tréplica-formação docente ou científica: o que está em destaque nos programas de pós-graduação? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1.168-1.173, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000600013>

KARAWEJCZYK, T. C.; ESTIVALETE, V. Professor universitário: o sentido do seu trabalho e o desenvolvimento de novas competências em um mundo em transformação. In: **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO 2003**. Atibaia: ANPAD, 2003. p. 1-16.

LOCATELLI, C. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 77-93, 2017. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2815>

LOURENÇO, C. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação**, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 691-717, 2016. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300003>

MALUSÁ, S.; POMPEU, C. C.; REIS, F. M. Educação superior: o ensino com pesquisa na prática do docente universitário. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 40, p. 11-26, 2014.

MARANHÃO, C. M. S. A. *et al.* Formação docente em administração: um estudo bibliométrico. **Revista Gestão & Conexões**, Vitória, v. 6, n. 2, p. 74-100, 2017. <https://doi.org/10.13071/regec.2317-5087.2014.6.2.14371.74-100>

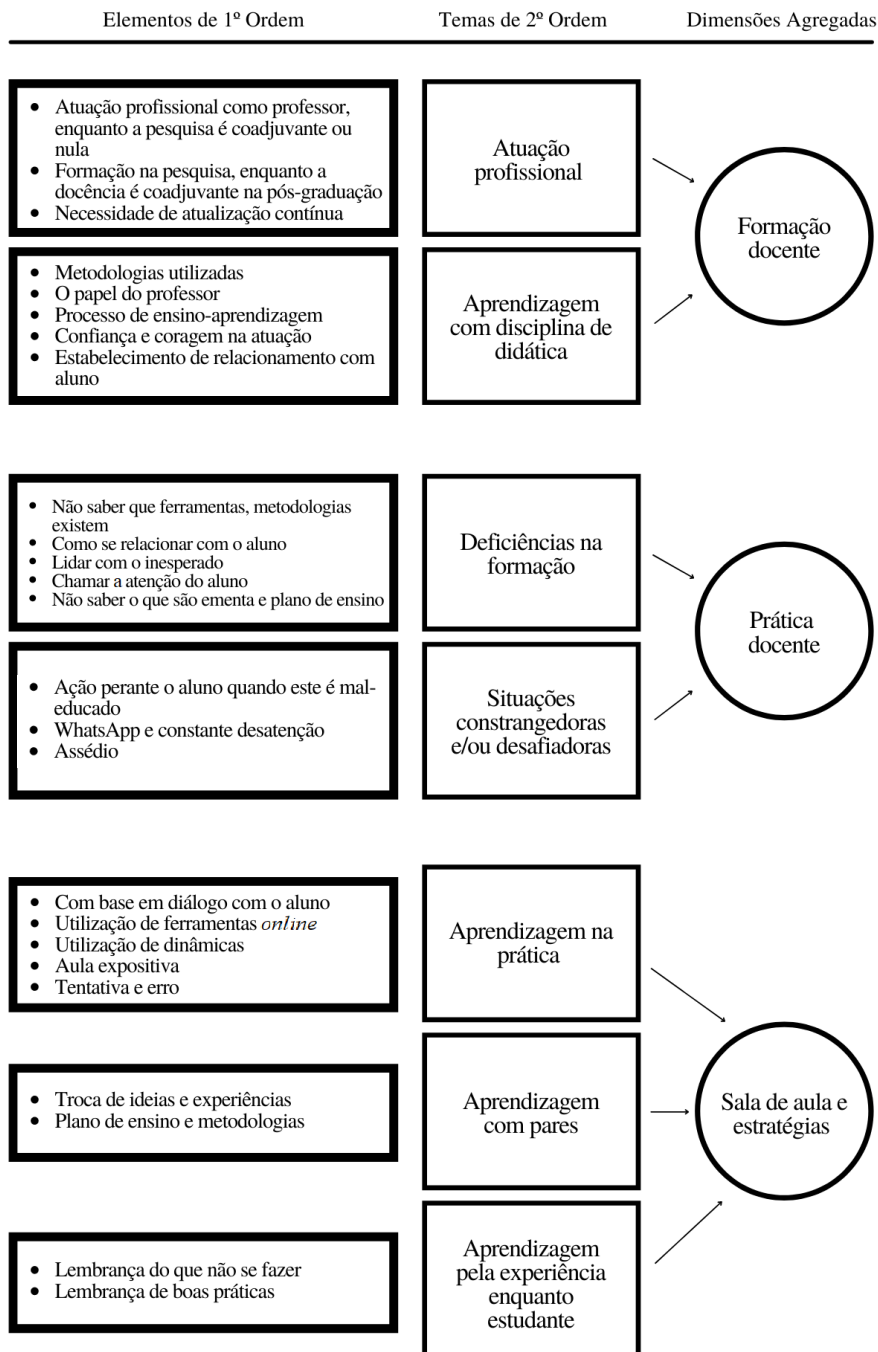
MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.; SALDANÃ, J. **Qualitative data analysis: a methods sourcebook**. Thousand Oaks: Sage, 2014.

NOGUEIRA, A. F. M.; OLIVEIRA, M. A. G. Mercantilização e relações de trabalho no ensino superior brasileiro. **Revista de Ciências Administrativas**, Fortaleza, v. 21, n. 2, p. 335-364, 2015. <https://doi.org/10.5020/2318-0722.2015.v20n2p335>

NUNES, E. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. spe, p. 103-147, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122007000700008>

- OSTEN, F. V. D. *et al.* **Como se constituem os professores:** a formação do professor de administração no Brasil. Curitiba: No prelo, 2019.
- PATRUS, R.; SHIGAKI, H. B.; DANTAS, D. C. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da CAPES. **Cadernos EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 642-655, 2018. <https://doi.org/10.1590/1679-395166526>
- PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 841-857, 2016. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016151055>
- RODRIGUES, S. S. Políticas de avaliação docente: tendências e estratégias. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas na Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 749-768, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000400007>
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- SALDAÑA, J. **Fundamentals of qualitative research:** understanding qualitative research. New York: Oxford, 2011.
- SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers.** Thousand Oaks: Sage, 2016.
- SANTOS, S. D. M. A precarização do trabalho docente no ensino superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 229-244, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400016>
- SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 113-134, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302005000400007>
- STAKE, R. E. **Qualitative research:** studying how things work. New York: The Guilford Press, 2010.
- VALVERDE, T. *et al.* Enfrentando desafios da formação docente na pós-graduação: descrição de uma experiência. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 67-84, 2017. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v9i17.152>
- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico:** uma construção possível. São Paulo: Papirus, 2011. p. 9-10.
- VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.DS01>

APÊNDICE 1



SOBRE OS AUTORES

JÉSSICA CRISTINA CENI é doutora em administração pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

E-mail: jessica.ceni@pucpr.br

INDIRA GANDHI BEZERRA-DE-SOUZA é doutoranda em administração pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

E-mail: indirabs@urc.uespi.br

JANE MENDES FERREIRA FERNANDES é doutora em administração pela Universidade Positivo (UP). Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e ao Programa de Pós-Graduação de Gestão de Organizações, Liderança e Decisão (PPGOLD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

E-mail: janemff@yahoo.com.br

RODRIGO SEEFELD é doutorando em administração pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tutor da mesma instituição.

E-mail: rodrigoseefeld@gmail.com

Recebido em 15 de maio de 2020

Aprovado em 18 de junho de 2021

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita – Primeira Redação, Metodologia: Ceni, J. C.; Bezerra-de-Sousa, I. G. Escrita – Revisão e Edição: Fernandes, J. M. F.; Seefeld, R.