

Como se forma um docente universitário para o ensino da administração? Uma discussão acerca das políticas de formação de professores para o ensino superior de administração no Brasil

How is a university professor formed to teach administration? A discussion about teacher education policies for higher education in administration in Brazil

Clarice Vepo do Nascimento Welter¹

Roberto Schoproni Bichueti²

Juliana da Fonseca Capssa Lima Sausen³

Daniel Knebel Baggio⁴



Resumo

Este ensaio teórico que teve por argumento central a discussão das políticas de formação de professores para o ensino da administração existentes no Brasil e as necessidades formativas para prática da docência nesta área. A reflexão constatou que a formação docente em Administração fica a cargo dos PPG stricto sensu e dos programas de formação ofertados pelas universidades. As necessidades formativas e saberes docentes se originam de fontes diversas como experiências como aluno, formação inicial e continuada, prática pedagógica, experiência, conhecimentos específicos. A contribuição deste trabalho busca suscitar discussão favorecendo a elevação da qualidade da formação dos docentes de administração.

Palavras-chave: docência no ensino superior de administração, políticas de formação de professores, necessidades formativas

Abstract

As its central argument, this theoretical essay discussed teacher training policies for teaching administration in Brazil and the training needs for teaching practice in this area. The reflection found that teacher training in Administration is the responsibility of the stricto sensu PPG and the training programs offered by universities. The training needs and teaching knowledge originate from different sources, such as experiences as a student, initial and continuing education, pedagogical practice, experience, specific knowledge. The contribution of this work seeks to raise discussion, favoring the elevation of the quality of training of administration professors.

Keywords: teaching in higher education in administration, teacher training policies, formative needs

¹ clarice_vepo@hotmail.com, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - Santa Maria/RS [Brasil] -  Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9684-5785>

² roberto.bichueti@ufsm.br, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - Santa Maria/RS [Brasil] -  Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7548-720X>

³ jucapssa@gmail.com, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí/RS [Brasil] -  Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4146-8294>

⁴ baggiod@unijui.edu.br, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí/RS [Brasil] -  Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6167-2682>

Recebido em: 28/10/2020

Aprovado em: 06/05/2021

Introdução

Como eu posso ser professor? Que formação quero dar ao aluno? Para qual instituição de educação superior? Para que tipo de sociedade? Quais os saberes necessários à docência? Para ser professor de Administração, basta saber sobre a ciência da Administração? Em que contexto são formados os docentes para os cursos de Administração (Pereira, 2014; Pimenta, 2015), como um profissional da área da Administração aprende a ser professor universitário? Perguntas como essas foram utilizadas como fio condutor deste estudo.

Não é novidade que a oferta de cursos na Educação Superior teve um aumento significativo a partir do ano de 1990, e com isso, a necessidade por professores qualificados passou a ser urgente (Gaeta & Prata-Linhares, 2013). No entanto, pouca atenção tem sido dada a formação e desenvolvimento profissional do professor universitário, conforme estudos de autores como André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), Balzan (2000), Morosini (2001), Masetto (2002), Anastasiou (2002), Pimenta e Anastasiou (2010), constituindo então uma lacuna teórica com relação ao tema formação de professores universitários.

Neste contexto, devido a importância do ensino nos cursos de graduação e o frequente despreparo dos docentes para essa atividade, a formação de professores para o ensino superior vem ganhando relevância mundialmente, conforme apregoa Pimenta e Almeida (2014). Além disso, as novas demandas sociais, postas para a formação de futuros profissionais, trazem como decorrência a necessidade de se processar profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário, o que coloca implicações novas para os docentes em seu trabalho formativo (Pimenta & Almeida, 2014).

Logo é necessário repensar a formação do docente em Administração, pois esses docentes precisam ter habilidades e conhecimentos para formar profissionais aptos para resolver problemas nas organizações, tanto públicas, quanto privadas, promovendo o desenvolvimento de cidades, regiões, empresas, ONGs, órgãos públicos dentre outros contextos organizacionais. Além de habilidades e conhecimentos, a função docente, independentemente da área de atuação, é formar um cidadão crítico e reflexivo. Na visão de Lima, Langrafe, Torini & Ceconello (2020), o trabalho docente requer expressivas transformações, sendo que a que mais repercute é sobre os professores é a exigência de orientar o ensino pela e para a aprendizagem.

Diante o contexto apresentado, o presente estudo caracteriza-se como um ensaio teórico, e tem por argumento central a discussão acerca das políticas de formação de professores para o ensino superior de administração existentes no Brasil e as necessidades formativas para a prática da docência no Ensino Superior de Administração. O presente ensaio visa contribuir para ampliação e consolidação acerca das temáticas propostas, contribuindo para a discussão acerca destes constructos, fomentando um aprimoramento da formação docente no âmbito dos cursos de administração, uma vez que existe pouca discussão e estudos sobre formação docente em Administração.

Portanto, este estudo diferencia-se da lógica estabelecida pelas metodologias científicas tradicionais, ele caracteriza-se pela sua “natureza reflexiva e interpretativa, sendo considerada desta forma seu principal ponto forte. Diante disso, como característico de um ensaio teórico, possui uma estrutura distinta daquela

tradicionalmente encontrada nos artigos empíricos, pois ao invés do objetivo geral, dos objetivos específicos, da justificativa, da fundamentação teórica, da metodologia que define os critérios de coleta e análise de dados e da conclusão, no ensaio teórico a orientação é dada não pela busca das respostas e afirmações verdadeiras, mas pelas perguntas que orientam os sujeitos para as reflexões mais profundas com o intuito de compreender a realidade (Meneghetti, 2011).

Essa trilha investigativa conduziu ao desenvolvimento de uma pesquisa documental e bibliográfica, onde foi apresentada reflexões sobre a formação de professores para o Ensino Superior de Administração, sobre as políticas de formação desses professores e ainda sobre as necessidades formativas para prática da docência no Ensino Superior de Administração, visando enriquecer o debate sobre a formação do professor para o ensino da Administração.

Para conduzir o debate proposto no ensaio, foi lançado mãos da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), plano nacional de educação (PNE), Lei 13.005/2014, Portaria Capes Nº 52, de 26 de setembro de 2002. O aporte teórico ancorou-se em autores como: Pimenta (1999), Pimenta e Anastasiou (2010), Veiga, (2005), Cunha, (2009), Tardif (2002), Behrens (2011), Masetto (2012), dentro outros. Após o levantamento referencial, procedeu-se a análise desse referencial bibliográfico, buscando identificar e discutir as políticas de formação de professores para o ensino da administração existentes no Brasil e as necessidades formativas para prática da docência nesta área.

O estudo justifica-se pela expansão do ensino superior no Brasil, (sobretudo do setor privado) estimulada pela Lei de Diretrizes e Bases, outorgada em 1996 (Souza-Silva & Davel, 2005) e pela necessidade do constante aprimoramento das práticas docentes para atuação no ensino superior, pois as políticas para formação de professores para atuação neste nível de ensino, principalmente no condiz aos cursos de Administração, ainda é escassa, conforme apregoa Pimenta e Anastasiou (2010), que apontam que as questões formativas e suas habilidades pedagógicas não apresentam grandes preocupações nos cursos cujo docentes advém de bacharelados, visto que nestes cursos o foco é a formação do administração e não do docente. Justifica-se também pela importância dos professores de administração, vistos que são atores estratégicos, que contribuem para a capacitação de gestores competentes, criativos e hábeis em lidar com os desafios socioculturais e econômicos dos tempos contemporâneos (Souza-Silva & Davel, 2005). Portanto a discussão sobre a sua formação é de relevância tanto para a sociedade, academia e empresas.

Portanto esse estudo buscará contribuir mediante uma discussão teórica, para um melhor entendimento das políticas de formação do professor do ensino superior em Administração no Brasil, bem como suas necessidades formativas para atuar na docência destes cursos, suscitando uma discussão que favoreça a elevação da qualidade dessa formação e de seus alunos.

Formação docente para o Ensino Superior da Administração: Quem forma e como se forma?

O professor universitário necessita de uma formação específica para que possa desenvolver seu trabalho, levando em consideração a complexidade que a docência requer

para além de um saber específico, alicerçado na perspectiva de uma profissão (Cunha, 2009). Logo, a atividade docente exige do professor saberes específicos, que não se restringe a uma determinada área de conhecimento, mas sim em múltiplos saberes e conhecimentos, perpassando também pelas práticas do cotidiano de uma universidade e da organização do trabalho docente, que colabora para sua aprendizagem para atuação profissional. Além disso, postura adequada para o trabalho, o domínio de conteúdo específicos, a capacidade de trabalhar os conteúdos com competência técnico-didática, são fatores centrais que devem ser obrigatoriamente considerados no processo formativo (Carline & Scarpato, 2008).

Mas quem forma um docente universitário com essas características? Normalmente os programas de pós-graduação *stricto sensu* constitui-se lócus privilegiado dessa formação conforme apontados nos estudos de Zabalza (2004), Biggs (2006), Flores (2007), Cunha (2009), Pimenta e Anastasiou (2010), Leite e Ramos (2012), no entanto não raras vezes, esses programas acabam negligenciando a formação para o ensino e priorizando a formação para pesquisa (Pimenta & Almeida, 2014). Ainda, a maioria dos programas de pós-graduação *stricto sensu* não tem iniciativas institucionalizadas de formação para a docência (Roach, Milkman & Mccoy, 2015), acarretando em uma “deficiência” no processo de formação de mestres e doutores em administração (Silva & Costa, 2014).

Já no âmbito dos cursos de graduação, a pesquisa é deixada de lado, pois o que se espera dos bacharelados é que formem executivos aptos a atuar nos diversos tipos de organizações. Os alunos não são preparados para a pesquisa científica nem tão pouco para a atuação como docente. A ênfase é no ensino tecnicista, priorizando conhecimentos, habilidades e atitudes que o tornarão um bom administrador. A maioria dos cursos ofertam a disciplina de Metodologia de Pesquisa no currículo de Administração, mas os conteúdos são focados em ensinar o estudante as normas para trabalhos acadêmicos, não se preocupando em abordar os fundamentos da pesquisa científica e estimular o espírito de pesquisador. Diante disso pode-se inferir que a pesquisa não é área de atuação de alunos de graduação em Administração.

Akerlind (2011) aponta em seu estudo que as atividades de desenvolvimento acadêmico de pesquisa envolvem as de ensino e não o contrário. O autor supracitado ratificou essa informação dizendo que a formação em nível doutoral é mais voltada para a pesquisa do que ao ensino. A pesquisa é mais atraente aos docentes, pois há um prestígio muito maior por meio de reconhecimento na academia, mediante publicações e prêmios que a pesquisa oportuniza, fazendo com que o docente vislumbre maiores oportunidades na área de pesquisa do que no ensino (Bispo, 2016).

Geralmente nestes programas, a preparação para docência também fica a cargo de uma única disciplina, denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), apesar da pouca carga horária, estes são os únicos momentos de reflexão sobre seu papel enquanto professor, sobre o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, a avaliação, e a realidade onde atuam.

Pode-se incluir como local para a formação docente os estágios profissionais em empresas, visto que de nada adianta o saber pedagógico e habilidades de pesquisa, sem o saber prático e experiencial. Essa afirmação corrobora com Nóvoa (2009), que afirma que

a profissão docente necessita ser constituída dentro da profissão, oportunizando reflexões sobre assuntos e problemáticas próprias do dia a dia desse profissional. Portanto, é de grande importância que os programas de pós-graduação *stricto sensu*, deixem de focar somente na pesquisa, e passem a fornecer aos seus mestrandos e doutorandos uma formação holística, de ensino, pesquisa, experiência de mercado e de sala de aula.

Também são espaços de formação de professores as universidades, com a implantação de programas de formação docente. Conforme estudo de Feixas (2004), que analisou universidades espanholas, e afirma que a formação de docentes está presente hoje na maioria das universidades e que a adesão voluntária às atividades de formação constitui um fator que favorece o aperfeiçoamento da ação docente. Almeida (2011) discute o papel das universidades no processo de formação do professor universitário, defendendo que cabe a ela assumir o princípio pedagógico para a docência na educação superior por meio de formulação de políticas permanentes de formação para assegurar a qualidade do trabalho da universidade, expressando o compromisso dela com a mudança e com a melhoria na qualidade da docência e do ensino.

Apesar dos ambientes supracitados serem considerados os principais formadores de docentes universitários, o que se pode notar é que grande parte desses docentes tem sua formação constituída na prática, utilizando os referenciais aprendidos na formação específica e na pós-graduação, bem como, replicando estratégias e práticas de seus antigos professores. Isso se dá pelo fato dos PPG focarem nas práticas de pesquisa e não da docência.

No que condiz ao processo de formação de docentes para cursos de Administração, para Souza-Silva e Davel (2005), esses profissionais são formados para o exercício da docência, basicamente por processos de: (a) absorção explícita de conteúdos relacionados à didática, pedagogia e conhecimentos sobre a história da Administração; (b) interação com os estudantes e/ou com os pares; e (c) participação em comunidades de prática tanto de prática reflexiva como de aprendizagem prático-gerencial. Ainda conforme os autores, a formação dos professores em Administração ocorre, predominantemente, pela participação dos mesmos em workshops e cursos diversos, onde são aprendidas técnicas variadas, conceitos e teorias (Souza-Silva & Davel, 2005). Os mesmos autores inferem que o docente ideal para os cursos de administração é aquele que apresenta experiência docente e a vivência gerencial.

No estudo realizado por Santos (2017), foi possível verificar sete constructos que integram o processo de aprendizagem da prática docente na administração: desenvolvimento da carreira acadêmica, relacionamentos com pares, gestão da prática da pesquisa, orientação acadêmica, atividades acadêmicas, preocupação com a aprendizagem discente, e prática vocacionada para o ensino.

Pode-se dizer ainda que esse aprendizado ocorre também mediante a relação com o aluno, nas tentativas e erros ao buscar introduzir em sala de aula novas atividades, nas questões trazidas pelos alunos em conversas, após a aula, capazes de promover reflexões significativas para ambas as partes (Souza-Silva & Davel, 2005). Masetto (2012) corrobora com esta afirmação, destacando que, no processo de ensino aprendizagem, é essencial que o professor desenvolva uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos, desenvolvendo e estimulando o trabalho em equipe e que crie condições contínuas de feedback entre aluno e professor, o que irá propiciar a melhoria no processo de ensino-

aprendizagem. Como Freire (2011) já dizia na pedagogia da autonomia: “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 23). Portanto, o docente deve auxiliar os alunos a questionar sua realidade, problematizá-la e tornar visível o que antes estava oculto, desenvolvendo novos conhecimentos sobre ela (Franco & Pimenta, 2016).

Diante o exposto, percebe-se que a preocupação com a formação do docente universitário, ainda é incipiente, pois os bacharelados focam no ensino tecnicista ao passo que os mestrados e doutorados focam na pesquisa. Então, em que lugar fica a formação para a docência? Diante este questionamento, que políticas públicas existem no Brasil para formação de docentes universitários para atuação em cursos de Administração?

Políticas de formação de professores para os cursos de administração no Brasil

Quando se fala em formação de professores para a docência nos cursos de Administração, o assunto se restringe ainda mais. O que as universidades e governos estão fazendo para formar professores para estes cursos? Que políticas existem no Brasil para propiciar a formação de professores nesta área?

Segundo apontado por Leite (2006) e Cunha (2008), vários responsáveis de governos nacionais, instituições e sociedade em geral, bem como várias organizações mundiais (UNESCO, OCDE, Conselho da Europa, Comissão Europeia, entre outras) têm defendido a necessidade de (re) orientar a Formação de professores em função da responsabilidade que lhe é atribuída nos processos de mudança global ao nível social, político e econômico.

Pimenta e Anastasiou (2010) corroboram com essa afirmação ao apontar que há uma crescente preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários, o que é atestado pelo aumento progressivo de congressos, reuniões, seminários e atividades relacionadas ao tema. A preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo os de graduação, revela a importância da preocupação política, científica e pedagógica de seus docentes. O docente é considerado um elemento-chave para a mudança na educação, pelo papel primordial que assumem nos processos de aprendizagem dos estudantes, portanto é inevitável a necessidade de ser melhorada a qualidade do corpo docente (Pereira, Leite & Carvalho, 2015).

No âmbito dos cursos de administração a preocupação não é diferente. Conforme Mesquita e Vasconcelos (2019), as escolas de negócio e a formação em Administração têm sido objetos de preocupação devida à crítica à sua desconexão com a realidade empresarial e social e a pouca relevância e/ou aplicabilidade prática de seus produtos. Logo, é de suma importância que os docentes advindos dos cursos de bacharelado em Administração, busquem uma ambidestria que equilibre a teoria, com a prática empresarial e social. Embora se reconheça que exigir as duas qualificações, a um mesmo docente, torna a sua formação mais complicada, o ideal sempre será que o corpo docente da instituição seja composto por professores detentores de ambas as qualificações, de modo que o estudante possa ter contato com os dois tipos de formação durante a graduação (Miranda, Casa Nova & Cornacchione Junior (2014).

Silva (2013) foi enfática ao afirmar que no que concerne à educação superior existem numerosos programas voltados a financiamento, pesquisa, gestão, avaliação institucional, ao ensino particular e público. No entanto, no tocante a programas intencionados a promover condições e oportunidades de formação pedagógica aos professores atuantes no magistério universitário, são raras as iniciativas e as medidas políticas levadas a efeito. A autora infere que inexistem políticas públicas de formação pedagógica de professores universitários.

O que acontece na grande maioria das instituições, é que se permite que seus professores aprendam a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando a responsabilidade de formação do aluno que a relação docente envolve (Pereira, 2014). Portanto as políticas para essa formação devem se enraizar nos contextos sociais, econômicos e culturais que envolvem a trajetória da universidade contemporânea, levando em consideração também aspectos relativos às transformações da universidade e às características e novas demandas que os diversos perfis de estudantes colocam para a formação do docente do ensino superior (Almeida & Pimenta, 2014).

Como apresentado no tópico acima, as universidades são consideradas lócus da formação docentes, mediante políticas públicas internas de formação. Conforme estudo realizado por Sobral (2019), no caso específico da docência em Administração, temos exemplos de instituições que oferecem formação docente, mas esses processos se restringem apenas às técnicas de ensino. Se espaços de formação não cumprem a contento seu papel, o professor passa a se profissionalizar no lócus do trabalho, ou seja, no cotidiano da aula.

Corroborando com as afirmações supracitadas, Silva (2017) fez uma análise das políticas de formação em algumas universidades públicas da Comunidade Autónoma de Catalunha e do estado de São Paulo. Como resultado foi apresentado uma síntese das iniciativas de formação de professores universitários presentes nas universidades estudadas.

Tabela 1 *Iniciativas de formação de professores universitários nas universidades pesquisadas*

Universidade	Setores de formação e ano de criação	Iniciativa
Universidad Autònoma de Barcelona (UAB)	Unidad de Innovación Docente en la Educación Superior (IDES) criada em 2003	Possibilitar aos docentes refletir sobre a formação por competência; desenhar disciplinas e sistemas de avaliação; avaliar o papel das metodologias ativas; utilizar as TIC como suporte à docência; compartilhar experiências do processo de adaptação das titulações ao EEES.
Universidad Rovira i Virgili (URV)	Instituto de Ciencias de la Educación (ICE-URV), criado em 1999	Possibilitar aos professores adquirir conhecimentos, destrezas e atitudes vinculadas às competências docentes; tomar consciência da necessidade de inovação educativa; desenvolver competências e habilidades docentes para promover a mudança; estabelecer espaços de intercâmbio de experiências docentes; gerar equipes docentes para concretizar projetos de inovação e adaptação ao EEES.
Universidad Politécnica De Cataluña (UPC)	Instituto de Ciencias de la Educación (ICE-UPC), criado em 1998	Oferecer formação pedagógica básica, principalmente prática, coerente com o modelo educativo europeu e que permita aos professores desenvolver, melhorar e inovar sua atuação docente; contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores em todos os âmbitos da sua atividade acadêmica

Universidade	Setores de formação e ano de criação	Iniciativa
Universidade de São Paulo (USP)	Gabinete de Apoio Pedagógico (GAP), existente desde 2004, e Comissão de Apoio Pedagógico (CAP), criada em 2008	Construir espaços de aperfeiçoamento pedagógico para os docentes da Universidade de São Paulo. Valorizar as atividades relacionadas à graduação, incentivando e dando apoio aos docentes para que renovem e aprofundem seus conhecimentos no sentido de melhorar a qualidade do ensino ministrado
Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), criado em 2000 e Centro de Estudos sobre a Prática Pedagógica (CENEPP) desde 2008	Promover a reflexão sobre a prática pedagógica e a divulgação de experiências bem-sucedidas em sala de aula; possibilitar o aperfeiçoamento contínuo da docência e garantir a manutenção da qualidade do ensino da pesquisa e da extensão
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA) ² , criado em 2011	Oferecer ações contínuas que permitam valorizar as aprendizagens e à docência na graduação; promover e divulgar eventos nas áreas de educação, ensino, pedagogia e avaliação do ensino superior; oferecer apoio e serviços que auxiliem docentes no constante aprimoramento de sua atividade de ensino; oferecer auxílio acadêmico-administrativo para ações que visem captar recursos e investimentos para inovações e aprimoramento no ensino de graduação.

Fonte: Adaptado de Silva (2017).

Na USP, existe o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) que atua como uma iniciativa de formação docente, no qual pós-graduandos, sob a supervisão de um professor, auxiliam nos cursos de graduação. Esse programa foi discutido por Wille (2018), na área da Contabilidade. Sua tese buscou ver como o PAE se insere como uma estratégia de formação docente em um Programa de Pós-Graduação da FEA/USP. Foi possível constatar que um envolvimento em todo o processo atrelado a lecionar uma disciplina é importante para os estagiários (as) possam refletir sobre a docência e tenham um aprendizado mais efetivo.

Silva, Lima e Mussi (2019) analisaram o Programa de Formação acadêmica e contextualização de experiências educacionais – ProFACE, instituído na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Esse programa tem por objetivo promover ações que buscam investir nos professores, ofertando cursos, oficinas e encontros formativos, fomentando a discussão sobre a docência universitária, principalmente para os bacharéis e que não possuem a licenciatura.

Apesar do reconhecimento da importância do docente universitário ainda são poucas as políticas públicas no Brasil a respeito da formação docente, essas políticas se restringem a legislação, estágio de docência para os bolsistas dos programas de pós-graduação e programas internos de universidades.

A própria Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 65, não colabora para mudar este quadro, pois não exige prática de ensino para o professor universitário: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Na sequência, no artigo 66, a questão da formação de docentes universitários a lei continua tímida. O docente universitário, de acordo com este artigo, será preparado (e não formado) prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. No entanto, a mera preparação é insuficiente para a formação de novos professores. A preparação, sem uma preocupação com a formação pedagógica, torna-se uma visão simplista, visto que o preparo para a docência está interligado ao processo de

formação desses professores (Joaquim, Boas & Carrieri, 2013). Maranhão e Paula (2009), inferem que pelo menos no campo da administração, não há uma formação docente e sim uma semi-formação, predominando desta forma, a reprodutibilidade pela falta de prática crítico-reflexiva sobre a própria formação.

O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim. No entanto, os programas de nível *stricto sensu*, priorizam a formação para as atividades de pesquisa, colocando em segundo plano a preparação para a docência. Behrens (2011) salienta que um desafio que se coloca ao corpo docente é aceitar que a prioridade dentro de uma universidade é a sua atuação como professor.

O plano nacional de educação (PNE), Lei 13.005/2014, em sua meta 13 fala timidamente sobre a formação para a docência no ensino superior, mostrando uma preocupação no sentido de elevar qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%. Além disso a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2002) oficializou o Estágio Docência, a partir da Portaria Nº 52, de 26 de setembro de 2002, como uma forma de docência orientada aos pós-graduandos, mas apenas aos, evidenciando um aumento da preocupação com relação ao tema.

Segundo o estudo de Santos e Campos (2016), a formação de professores através da EaD emerge como política pública nacional dada a sua potencialidade de: (1) capilarizar e interiorizar a educação superior pública, expandindo e democratizando o número de vagas nas instituições governamentais de ensino superior; (2) oferecer formação inicial e continuada a professores em exercício, respeitando a sua demanda e horários de trabalho, dada a flexibilidade dos horários desse tipo de curso, além de responder pela demanda de formação de novos docentes para atuar nas redes públicas de ensino; (3) permitir o acesso a cursos de formação superior às camadas da população que não conseguiriam estar neles de forma presencial e que, em geral, são as camadas mais pobres da população e; (4) incentivar, através da formação em nível superior, o desenvolvimento de municípios localizados em regiões distantes e isoladas.

Abaixo segue uma tabela resumo, com as políticas públicas identificadas na literatura.

Tabela 2 *Políticas públicas identificadas na literatura*

Base teórica	Resumo
Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96),	Artigo 65: A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas Artigo 66: O docente universitário será preparado (e não formado) prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado
Capex (2002)	Oficialização do Estágio Docência, a partir da Portaria Nº 52, de 26 de setembro de 2002, como uma forma de docência orientada aos pós-graduando.
Anastasiou, 2010	Aumento congressos, reuniões, seminários e atividades
Santos e Campos (2016)	Formação de professores através da EaD

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Nota-se que as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário (Veiga, 2005), tão pouco para os docentes dos cursos de Administração. Pode-se dizer que inexistem políticas de formação docente para atuação em cursos de Administração. Conforme Cunha (2018), embora haja crescente compreensão da necessidade de formação pedagógica para um exercício mais adequado da docência universitária, percebe-se certa desresponsabilização das instituições e das políticas públicas para com um movimento de profissionalização da docência da educação superior.

Neste sentido revela-se de suma importância a proposta de políticas públicas para a formação de docente para atuar nos cursos de Administração, pois estes docentes precisam ter diversas necessidades formativas, com o intuito de formar Administradores aptos a atuarem nas organizações. Estes profissionais deverão ser formados para propor soluções para os mais diversos problemas organizacionais, de modo a promover a lucratividade e competitividade das empresas, colaborando para o desenvolvimento da economia brasileira.

Necessidades formativas para o docente em administração

Que necessidades formativas são necessárias para o docente em Administração? Quais são os saberes, conhecimentos, competências, habilidades, estratégias de ensino-aprendizagem e maneiras de atuar que os professores universitários no âmbito dos cursos de administração precisam mobilizar em suas salas de aula? Só a experiência profissional é suficiente? Em que lugar fica os saberes pedagógicos?

Os professores do ensino superior têm sido historicamente considerados como aqueles que produzem e aplicam os próprios conhecimentos, sendo sua prática profissional sedimentada na perspectiva de que quem sabe, sabe ensinar (Pimenta & Anastasiou, 2005; Cunha, 2009). Mas será que somente a experiência profissional do docente é suficiente para formar um bom Administrador?

Fiorentini, Souza Jr e Melo (1998), procuraram identificar e caracterizar os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados/produzidos pelos professores através de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa. Os autores concluíram que a articulação da teoria com a prática poderá contribuir na formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica.

Por sua vez, Pimenta (1999), elencou três espécies de saberes da docência: a experiência, o conhecimento específico e os saberes pedagógicos. a) A experiência refere-se àquela aprendida pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) o conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) os saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Já para Zabalza (2004), os saberes requeridos aos docentes universitários se fundamentam em três funções basilares: o ensino, a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Conforme o autor é no ensino que se concentra a problemática, pois no que tange a esse aspecto há múltiplas atividades complexas em torno da docência, com vistas ao desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem, que os professores precisam conhecer e saber desenvolver.

Gil (2010) apregoa que o professor universitário necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar (administração, por exemplo), mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, este docente precisa ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com as características de sua função, ou seja, necessita ser multidisciplinar.

Os achados supracitados vão de encontro com Tardif (2002), que defende que os saberes dos professores têm que ser vistos em sua natureza social sendo importante considerá-los a partir das seguintes relações: a relação do saber com o trabalho, visto que os saberes docentes não são meramente cognitivos, mas construídos no e pelo trabalho; a relação com a diversidade de saberes mobilizados em uma prática docente como: saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Na ótica de Miranda et al. (2014) um docente do ensino superior deve possuir: a qualificação acadêmica, a qualificação profissional e a qualificação pedagógica. A Qualificação Acadêmica refere-se à preparação do docente para o exercício da pesquisa sobre os temas que leciona. Já a Qualificação Profissional indica a ligação do docente com as práticas contábeis vigentes no campo profissional. Por fim, a Qualificação Pedagógica representa a preparação sistematizada para o exercício da docência, estando relacionada com o domínio didático-pedagógico, metodologias de ensino e políticas e programas de apoio à formação contínua do quadro docente mantido pela Instituição de Ensino Superior (IES) (Miranda et al., 2014).

Mas além das variáveis mencionadas, o professor universitário deve possuir outras capacidades: Devem ter visão de mundo bem definida; conhecer as características da sociedade e do tempo histórico em que ele e os alunos estão vivendo; saber qual tipo de pessoa pretende ajudar a formar, já que sempre estamos, de algum modo, sendo “ampliados” durante toda a vida, tanto informal quanto formalmente (Carlini & Scarpato, 2008).

No que condiz aos docentes atuantes em cursos de Administração, a experiência prática do docente como administrador, é de fundamental importância, pois o aluno formado por esse docente, logo estará em organizações públicas ou privadas e necessitará de vivências práticas para realizar o seu trabalho com excelência. Neste sentido conforme apregoa Behrens (2011), os docentes que atuam no mundo do trabalho, nos escritórios, nas empresas, nas fábricas, nas repartições públicas, entre outros locais, que não somente na sala de aula, trazem uma vivência necessária para a formação dos alunos, que irá contribuir para a formação deste futuro administrador. O mesmo ocorre de maneira inversa, conforme apresentam Cho, Jung, Kwak, Lee e Yoo (2017), as empresas com diretores, que também são acadêmicos, exibem melhor desempenho de responsabilidade social corporativa.

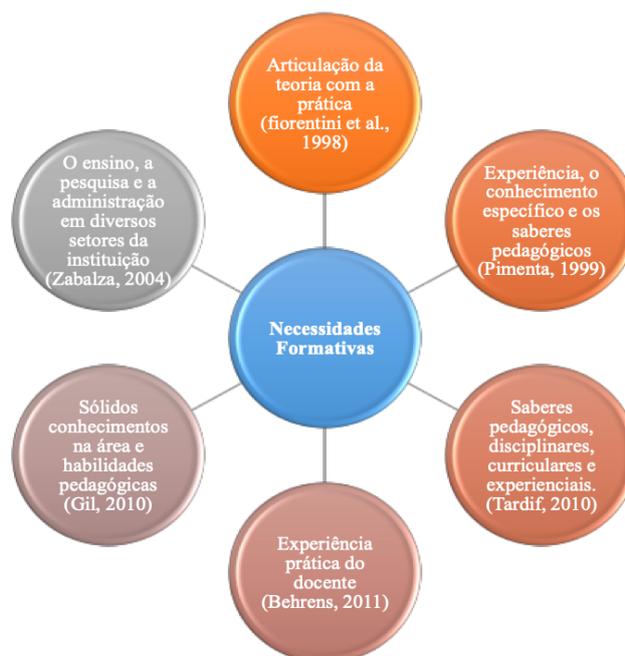
Segundo estudo de Silva, Campos e Leite (2018), um bom professor dos cursos de administração, possui características relacionadas ao domínio do conteúdo e que saiba explicá-lo, ensiná-lo, além de manter um bom relacionamento com seus alunos. Ainda um bom professor na visão destes autores, precisa formar profissionais que atendem às exigências próprias da função do administrador.

Já o estudo feito por Maia (2018), coloca que a atuação do docente dos cursos de administração tem que ser direcionada para a promoção da aprendizagem dos alunos, prepará-los com conteúdo da Administração, abordando seu histórico e evoluções, que são fundamentais e necessários para possibilitar sua atuação nas organizações, ou seja, a técnica da administração em si. No entanto, somente esta técnica não é suficiente, pois estamos tratando da formação de sujeitos que precisam ser desenvolvidos não apenas com informações técnicas. É necessário que esses sujeitos sejam vistos como seres humanos que interagem e integram a sociedade. Neste sentido, é imperioso ter uma preocupação ampla ao formar o sujeito, e não apenas o critério de ensinar.

Diante o exposto pode-se inferir que no âmbito dos cursos de Administração é relevante ter na composição do corpo docente tanto aqueles profissionais detentores dos conhecimentos específicos da Administração e que se dedicam à docência em tempo integral, quanto aqueles profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana (Behrens, 2011). Essa multiplicidade de experiências acrescenta qualidade na formação dos graduandos. De maneira geral, a função docente e a profissional andam juntas, seja como profissional liberal, seja como professor universitário (Behrens, 2011, Cho et al., 2017; Lima et al., 2020).

Abaixo segue uma figura com as necessidades formativas identificadas na literatura:

Figura 1 *Necessidades formativas*



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Pode-se inferir que os saberes docentes também se originam de fontes diversas como experiências como aluno, história de vida, formação inicial e continuada, prática pedagógica e a convivência com os pares. Pode-se dizer também que a docência é “aprendida” a partir da experiência discente, inspirada em antigos professores (Veiga, 2005).

Ter um bom conhecimento sobre a disciplina, saber como explicá-la, como desenvolver estratégias de ensino que possibilitem o desenvolvimento de aprendizagens, tomam-se, na contemporaneidade, atividades mais complexas, e com o surgimento de novas tecnologias, e conseqüentemente, novas condições de trabalho, requerem dos professores ainda maior investimento formativo (Silva, Lima & Mussi, 2019).

Portanto, diante do apresentado, percebe-se que a atividade docente exige uma vasta gama de saberes, competências e conhecimentos que devem ser contextualizados e constantemente atualizados. Esse processo não pode ser tratado como trivial, simples e sem importância, mas sim com toda a relevância e prioridade que o tema necessita (Lima, 2018).

Considerações Finais

Na análise aqui desenvolvida considera-se desafiadora a questão da elaboração de políticas públicas de formação docente para atuação em cursos de Administração, bem como o desenvolvimento dos saberes docentes desse professor que tem a grande responsabilidade de colocar no mercado profissionais qualificados e capazes de atuar nos mais diversos segmentos empresariais. Muito além de apenas municiar esse profissional de conhecimentos específicos, é necessário formar um profissional ético e consciente de suas responsabilidades perante a sociedade.

Buscando contribuir com essas questões, o presente artigo buscou identificar o que a literatura diz a respeito da Formação, políticas públicas e das necessidades formativas dos docentes dos cursos de Administração. Pode-se perceber que esses profissionais, na grande maioria, têm a sua formação centrada nas disciplinas dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, considerado o *locus* privilegiado da formação do professor universitário (Pimenta & Anastasiou, 2010). Sua formação também se dá pelos programas ofertados pelas próprias instituições de ensino onde trabalham (Almeida, 2011). Pode-se inferir também que esses profissionais são formados na prática de suas atividades, muitas vezes replicando estratégias e práticas de seus antigos professores.

Com relação às políticas públicas, percebeu-se que elas inexistem para a formação específica do docente em Administração. As políticas existentes focam na educação básica, e com relação à docência universitária, aparecem timidamente na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), no plano nacional de educação (PNE), Lei 13.005/2014 e na Portaria da Capes Nº 52, de 26 de setembro de 2002, que instituiu o estágio de docente aos pós-graduandos.

O estágio de docência é um momento de aproximação do aspirante a docente com a vivência da sala de aula, oportunizando a esse pós-graduando aprender sobre a arte de ensinar. No entanto, percebe-se que grande parte dos orientadores transferem para os orientandos o protagonismo de (grande) parte das aulas na graduação, mas fazendo desta forma, o estágio docente ocorre não como um momento de aprendizagem assistida, mas

como um exercício de ensaio e erro, afinal, aprende-se fazendo! (Patrus & Lima, 2014). Para mudar esse cenário, o orientador deve tomar consciência de sua responsabilidade perante a formação de seu orientando, preocupando-se em ajudar a formar um docente qualificado e ético, dotado de habilidades práticas, experiências e didática-pedagógica, e não enxergar esse momento como forma de se “livrar das aulas de graduação”. Um outro ponto a ser levantado, é que esse estágio deveria se estender a todos os alunos obrigatoriamente e não somente aos bolsistas.

Percebe-se também que a formação de professores na modalidade EAD emerge como política pública nacional devido a sua flexibilidade e abrangência. Sendo considerado uma fonte de formação docente de fácil acesso.

Diante o exposto, pode-se inferir que há algumas iniciativas pontuais nesta direção, mas ainda faltam políticas educacionais consistentes que de fato valorizem a formação inicial e continuada do docente do ensino superior, principalmente dos docentes dos cursos de Administração.

Conforme Lima et al. (2020), as políticas públicas voltadas para a formação pedagógica do professor universitário, é conhecidamente tímida e as ações institucionais se revelam muito pontuais, a exemplo da semana de planejamento. Com isso o mercado vem ocupando um espaço negligenciado pelo Estado e por grande parte das IES, criando soluções educacionais escaláveis, de natureza predominantemente instrumental. Isso acarreta uma precarização da formação docente, descontextualizada da realidade. Essa formação deve ser crítica, rigorosa e ampla para que esse docente consiga formar profissionais capacitados para o mercado de trabalho, mas também éticos e conscientes de sua responsabilidade perante a sociedade (Lima et., 2020).

No que condiz as necessidades formativas dos docentes em Administração pode-se inferir que esses profissionais precisam saber articular a teoria com a prática (Fiorentini et al., 1998), devem possuir conhecimento específico, saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais (Pimenta, 1999; Tardif, 2002), devem possuir experiência e prática docente (Behrens, 2011), sólidos conhecimentos na área e habilidades pedagógicas (Gil, 2010), bem como habilidade de ensino, pesquisa e da administração em diversos setores da instituição (Zabalza (2004).

Diante o exposto no artigo, faz-se necessário repensar e instituir uma profissionalidade docente em que o professor enfrente outros desafios: desempenhar o papel de mediador entre os conhecimentos disponíveis e os dos educandos; não somente os cognitivos, mas também socioculturais (Cunha, 2008). Para Flores e Senna (2016) os desafios desse processo consistem em enfrentar as próprias condições de trabalho dos docentes, cujas carreiras são centradas na meritocracia e na individualidade, prevalecendo a valorização da atividade de pesquisa sobre o ensino e extensão, dos títulos adquiridos sobre as experiências formativas em si, enfim, favorecendo um percurso individualizado e até mesmo concorrencial.

É necessário que sejam elaboradas políticas públicas para a formação do docente em Administração. Como a formação docente em grande parte se dá nos programas de mestrado e doutorado, é de fundamental importância que nestes habitats seja fornecido tempo para que esses futuros docentes possam atuar nas salas de aula. Normalmente essa

prática se dá mediante o estágio de docência, no entanto questiona-se se somente este momento é suficiente para garantir uma prática docente eficaz a esse futuro professor?

Essa falta de experiência de sala de aula reflete no número elevado de doutores fora do mercado de trabalho pois uma das exigências dos processos seletivos, é a experiência docente, e geralmente o estágio de docência não conta como experiência. Ocorre também que muitos profissionais terminam a graduação e já ingressam nos mestrados e conseqüentemente no doutorado, não havendo tempo para atuar no mercado de trabalho. Diante disso terminam seus doutorados com uma elevada titulação, porém sem atuar como administradores tão pouco como docentes. Por outro lado, existe aqueles docentes, com uma grande bagagem administrativa, pois atuam no mercado de trabalho a tempos, porém não possuem habilidades pedagógicas para atuar como docente, ofertando uma formação precária aos discentes dos cursos de Administração.

Diante disso, é necessário que se encontre uma nova articulação e um novo equilíbrio entre o que se produz e o que se faz, pois, muitas vezes, os conhecimentos são produzidos em redomas sem conexões com as práticas profissionais. Levar em consideração o saber docente cotidiano permite renovar concepções a respeito da formação do professor, bem como de sua identidade e contribuição profissional (Tardif, 2002). Recomenda-se também que seja implementada, uma possível política educacional que reduza as barreiras que impedem ou dificultam o equilíbrio da prática docente que associe relevância acadêmica à experiência de mercado.

Finalizando as reflexões propostas neste ensaio teórico, infere-se que para que a qualidade do ensino superior em administração de fato seja efetiva, precisamos de docentes que detenham sólidos conhecimentos e competências exigidos no Século XXI. É preciso que se essas competências sejam ensinadas aos alunos para que eles consigam enfrentar os diversos desafios presentes no mundo corporativo. E para isso, uma formação docente de qualidade e o desenvolvimento de políticas públicas para essa formação se faz urgente.

Espera-se que as considerações pontuadas neste artigo contribuam para as reflexões acerca da formação docente para cursos de Administração, para a elaboração de políticas públicas e sobre as necessidades formativas dos docentes em Administração.

Este estudo apresenta limitações, o que é percebido como natural em trabalhos de pesquisa. A principal dela consiste em não ter sido realizada uma revisão sistemática sobre a temática estudada. Como sugestão para estudos futuros, recomenda-se, primeiramente realizar uma revisão sistemática da literatura sobre a temática estudada, e realizar uma pesquisa empírica nos docentes dos cursos de Administração, para verificar como ocorre o processo de formação docente.

Referências

- Akerlind, G. S. (2011). Separating the 'teaching' from the 'academic': possible unintended consequences. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 183-195. doi: 10.1080/13562517.2010.507310
- Almeida, M. I. de. *Pedagogia universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários*. 2011. 147 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

- Almeida, M. I., & Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 07-31. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>
- Anastasiou, L. das G. C. (2002). Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: Feldman, D., Rosa, D. E. G., & Souza, V. C. (Org.). *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Balzan, N. C. (2000). Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: Veiga, I. P. A., & Castanho, M. E. L. M. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- Behrens, M. (2011). Docência universitária: formação ou improvisação? *Educação*, 36 (3), 441-454. doi: <https://doi.org/10.5902/198464442976>
- Biggs, J. (2006). Cambiar laenseñanz auniversitaria. In J. Biggs, *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bispo, M. S. (2016). Professors, teachers, or researchers? Doctoral management education and the researching-teaching tension in the US and Brazil. *Anais do XL Encontro da ANPAD*, Salvador, BA, Brasil.
- Carlini, A. L., & Scarpato, M. (2008). (Org.). *Ensino Superior: questões sobre a formação do professor*. São Paulo: Avercamp.
- Cho, C. H., Jung, J. H., Kwak, B., Lee, J., & Yoo, C. Y. (2017). Professors on the Board: Do they contribute to society outside the classroom? *Journal of Business Ethics*, 141(2), 393-409. doi: [10.1007/s10551-015-2718-x](https://doi.org/10.1007/s10551-015-2718-x)
- Cunha, M. I. (2018). Docência na educação superior: a profissionalidade em construção. *Educação*, 41 (1), 6-11. doi: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>
- Cunha, A.C. (2008). *Ser Professor. Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga, Casa do Professor.
- Cunha, M. I. (2009). O lugar da formação do professor universitário: O espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 81-90. doi: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i26.3664>
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales em la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.260>
- Fiorentini, D., Souza JR, A. J., & Melo, G. F. A. (1998). Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: Geraldi, C. M. G., Fiorentini, D., & Pereira, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB.
- Flores, M. A. (2007). *Perspectivas e estratégias de formação de docentes do ensino superior. Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Flores, M.J.B., & Senna, M.I.B. (2016). Pesquisa-formação na indução de um processo de trabalho com e sobre o ensino de graduação. *Anais do XVIII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira*. Mato Grosso, MT, Brasil. Recuperado de https://www.ufmt.br/endi2016/downloads/233_9921_36619.pdf
- Franco, M. A. S., & Pimenta, S. G. (2016). Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educ. Soc*, 37(135), 539-553. doi: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016136048>

- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. 43ª Ed. São Paulo: Editora Paz e terra.
- Gaeta, C., & Prata-Linhães, M. M. (2013). Formação de professores do ensino superior: experiências curriculares em cursos lato sensu. *Olhar de Professor*, 16(2), 343-355. doi: 10.5212/OlharProfr.v.16i2.0006
- Gil, A. C. (2010). *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2010.
- Joaquim, N. F., Boas, A. A. V., & Carrieri, A. P. (2013). Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? *Educ. Pesqui*, 39(2), 351-365. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200005>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394dbn1.pdf>> Acesso em 14 de Fev. 2020.
- Leite, C. (2006). Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores? In: Silva, A., Aguiar, M., Melo, M. & Machado, L. (orgs.), *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas a perspectiva da inclusão social*. Recife, Edições Bagaço, p. 277-298.
- Leite, C., Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: Uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7-27. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.3014>
- Lima, J. P. R. (2018). *Ser professor: um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis*. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil. doi:10.11606/D.96.2018.tde-23042018-103503.
- Lima, M. C., Langrafe, T. DE F., Torini, D. M., & Ceconello, A. R. (2020). Transformação Pedagógica e (Auto) Formação Docente. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 21(1), 214-243. doi: <https://doi.org/10.13058/raep.2020.v21n1.1739>
- Maia, A.C. P. (2018). *Formação de Professores para o curso de Administração: contribuições teóricas*. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, Bahia, Brasil.
- Masetto, M. T. (2002). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Masetto, M. T. (2012). *Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente*. *Docência na universidade*. 11. ed. Campinas: Papirus.
- Meneghetti, F.K. (2011) O que é um Ensaio-Teórico? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 320-332. doi: <https://doi.org/10.1590/S1415-6552011000200010>
- Miranda, G. J., Nova, S. P. C. C., & Cornachione Junior, E. B. (2014). Uma aplicação da técnica Delphi no mapeamento das dimensões das qualificações docentes na área contábil. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 8(2), 142-158. doi: <https://doi.org/10.17524/repec.v8i2.1009>
- Morosini, M. C. (2001). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Morosini, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. Brasília, DF: Plano Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

- Patrus, R., & Lima, M. C. (2014). A formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas. *Revista Economia & Gestão*, 14(34), 4-29.
- Pereira, E. M. A. (2014). Docência na universidade ultrapassa preparação para mundo do trabalho. In: Cervi, G. M., & Rausch, R. B. (org.). *Docência universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação*. Xanxerê, SC: meta editora.
- Pereira, F. S., Leite, C., & Carvalho, J. M. (2015). Políticas de Formação Inicial de Professores em Portugal no Processo de Bolonha: uma análise intrainstitucional a partir de práticas de formação. *Educação Unisinos*, 19(1), 6-21. doi: <https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.01>
- Pimenta, S.G. (1999). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., Anastasiou, L. G. (2010). *Docência no ensino superior*. 4. ed., São Paulo: Cortez.
- Roach, J., Milkman, M., McCOY, J. (2015). Recent business doctorates teacher training and perceptions of their preparedness to teach business courses. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(1).
- Santos, G. T. (2017). *A aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração*. 2017. Tese (Doutorado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa.
- Santos, C.S.S., & Campos, G.H.B. (2016). Caminhos da Política Nacional de Formação de Professores na Modalidade a Distância. *Ead em Foco*, 6(1), 69-86. doi: [10.18264/eadf.v6i1.332](https://doi.org/10.18264/eadf.v6i1.332)
- Silva, L. L. (2017). Políticas de formação de professores (as) universitários (as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. *Educ. Pesqui.*, 43 (1), 113-126. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701158662>.
- Silva, A. C., Campos, F. P., & LEITE, J. R. (2018). Perfil de professores para formação de administradores representações discentes. *REGRAD*, 11(1), 96-109.
- Silva, F.O., Lima, A.C.R.E., & Mussi, A.A. (2019). Travessias formativas na docência universitária: Aprendizagens experienciais do/no ProFACE. *Revista Conexão*, 15(2), 212- 219. doi: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.15.i2.0013>
- Silva, A. B., & Costa, F. J. (2014). Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em administração. *Revista Economia & Gestão*, 14(34), 30-57. doi: <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p30>
- Sobral, R. C. (2019). *A formação para docência em administração no Brasil: os saberes docentes em uma universidade de fronteira*. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, Brasil.
- Souza-Silva, J. D., & Davel, D. (2005). Concepções, práticas e desafios na formação do professor: Examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. *Organizações & Sociedade*, 12(35), 113-134. doi: <https://doi.org/10.1590/S1984-92302005000400007>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Veiga, I. P. A. (2005). Docência universitária na educação superior. In: Ristoff (org.) *Docência na educação superior. Coleção educação superior em debate: vol 5*. INEP: Brasília. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf>> Acesso em: 24 de fev. de 2020.
- Wille, S. B. (2018). *"Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende ensinando": refletindo sobre ações de formação docente na pós-graduação em Contabilidade*. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e

Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.12.2018.tde-06112018-115030.

Zabalza, M.A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.