

Eliza Rezende Pinto Narciso

Universidade Federal de Lavras

(UFLA, Brasil)

eliza_narciso@hotmail.com

Cléria Donizete da Silva Lourenço

Universidade Federal de Lavras

(UFLA, Brasil)

clerialourenco@gmail.com

FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE QUALITATIVA EM DUAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

TRAINING FOR TEACHING IN MANAGEMENT EDUCATION: A QUALITATIVE ANALYSIS IN TWO FEDERAL UNIVERSITIES

RESUMO

A formação pedagógica para a docência no ensino superior é frequentemente tratada como papel dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e também como fator constantemente negligenciado por esses cursos em detrimento da atividade de pesquisa. Diante desse cenário, este trabalho teve como objetivo compreender como se dá o processo de formação para a docência no ensino superior nos programas de pós-graduação em administração. Por meio da pesquisa qualitativa, foram realizados grupos focais em duas universidades federais que possuem em seu escopo Programas de Pós-graduação em administração que oferecem, simultaneamente, cursos de Mestrado e Doutorado em administração, consolidados e reconhecidos pela CAPES. Participaram da pesquisa 27 pós-graduandos. A técnica de análise dos dados foi a análise de conteúdo. Como parte dos resultados, pode-se concluir que, os programas de pós-graduação em administração estudados são ambientes precários no que diz respeito à formação para a docência e que os processos de formação não contemplam a formação pedagógica, tornando a experiência com a docência, uma experiência precária.

Palavras-chave: Formação docente, Ensino Superior, Pós-graduação

ABSTRACT

Pedagogical training for teaching in higher education is often treated as a role for graduate programs *stricto sensu* and also as a factor constantly neglected by these courses to the detriment of research activity. In view of this scenario, the objective of this work was to understand how the process of training for teaching in higher education in the post-graduate programs in administration is given. Through the qualitative research, focus groups were held in two federal universities that have in their scope Post-graduate Programs in Administration that simultaneously offer Master's and Doctoral degrees in administration, consolidated and recognized by CAPES. 27 postgraduate students participated in the study. The technique of data analysis was content analysis. As part of the results, it can be concluded that the postgraduate programs in administration studied are precarious environments with regard to training for teaching and that the training processes do not include pedagogical training, making the experience with teaching, a precarious experience.

Keywords: Teacher training, Higher education, Postgraduate studies

Universidade Federal do Espírito Santo

Endereço

Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras
29.075-910, Vitória-ES
gestao.conexoes@gmail.com
gestaoconexoes@ccje.ufes.br
<http://www.periodicos.ufes.br/ppgadm>

Coordenação

Programa de Pós-Graduação em Administração
(PPGADM/CCJE/UFES)

Artigo

Recebido em: 17/09/2016
Aceito em: 11/06/2017
Publicado em: 11/06/2018

1. INTRODUÇÃO

A dinâmica da atual lógica do ensino superior e de suas instituições direciona-se para uma realidade acadêmica em que a qualidade no ensino superior está relacionada ao investimento na pesquisa como incentivo à criação de conhecimento, sendo suficiente para promover a qualidade no ensino (PACHANE; PEREIRA, 2004). A formação do professor universitário permanece entendida como referente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino, é assim nas tradições dos cursos de formação e também na legislação. Espera-se que o professor seja um especialista por meio da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico (CUNHA, 2006). No entanto, pouco se considera o docente como profissional, sendo este, muitas vezes, visto como um coadjuvante deste sistema.

A formação pedagógica para a docência no ensino superior é frequentemente tratada como papel dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e também como fator constantemente negligenciado por esses cursos em detrimento da atividade de pesquisa (BASTOS, 2007; CUNHA, 2006; PACHANE, 2005). Patrus e Lima (2014, p. 4) afirmam que “[...] historicamente a formação de pesquisadores tem preferência nos programas de pós-graduação”. Segundo os autores, a obrigatoriedade da dissertação para mestrados e da tese para os doutorandos, os currículos e as exigências de publicações científicas reforçam a formação científica, além da “inclusão de disciplinas e práticas voltadas para a formação do pesquisador”.

Brancher *et al.* (2007) afirmam que aprender a ser professor não se encerra com a formação e que a aprendizagem docente se dá em situações práticas que exigem não apenas o desenvolvimento de conhecimentos, mas de atitudes, valores, bem como de capacidade de trabalho colaborativo. Estes autores afirmam que conceber os docentes como sujeitos em constante formação é perceber o espaço da sala de aula como local de aprendizagem, também e não menos importante, para os professores.

Assume-se, portanto, que a formação continuada dos docentes é fator primordial para sua evolução e provimento da qualidade da educação no ensino superior assim como pontuam diversos autores (BEHRENS, 2006; BRANCHER *et al.*, 2007). No entanto, a formação docente para o ensino superior permanece a cargo de iniciativas institucionais não estruturadas na forma de um projeto nacional ou da categoria docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Para Corrêa e Ribeiro (2013, p. 332), a formação pedagógica não necessita ser obrigatória, mas induzida e estimulada nos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação e nas diretrizes específicas das políticas para o ensino superior. Os autores afirmam que existe a necessidade de ser construída, coletivamente, uma cultura de valorização da docência na universidade, “[...] de modo que o ensino não seja visto como um fardo, mas, ao contrário, como um dos pilares da universidade, uma de suas razões de ser”.

Deparamo-nos, assim, com a necessidade de se repensar a ação docente nas universidades. Essa ação, conforme escreve Bastos (2007, p. 105), deve ser “[...] algo profundamente relacionado com as consequências sociais advindas de uma formação de sujeitos a partir de práticas pedagógicas problemáticas”. Na visão da autora, essas práticas “[...] poderiam ser superadas se o saber específico da área estivesse articulado com saberes metodologicamente embasados em concepções educacionais diferentes das concepções tradicionais de ensino, tão comuns, ainda, na universidade”.

A visão da docência como profissão é importante nesse ponto, pois a profissionalização é baseada em competências e saberes e na reflexividade *sobre, para e na* ação, é um caminho para que o professor assuma sua formação como contínua e passe a construir suas competências para atuar nas dimensões inerentes ao trabalho docente (CHARLIER, 2001; PERRENOUD *et al.*, 2001; LESSARD; TARDIF, 2008). Acredita-se que ações de formação pedagógica, pautadas na profissionalização da docência, têm o potencial de levar o pós-graduando e os docentes a ampliarem a visão sobre a docência de forma a se considerarem educadores profissionais.

Por isso, conforme defendem Brancher *et al.* (2007), há a necessidade de resgate do papel do docente e a criação de alternativas para o desenvolvimento desse profissional e da instituição escolar de forma que o universo formativo do professor promova a criatividade e a autonomia docente. Conforme aponta Bastos (2007, p. 111) “[...] é necessário que se construa um espaço em que os docentes possam dialogar [...] sobre formação/atuação pedagógica na própria instituição em que atuam, devendo ser apoiado pela universidade”.

Segundo Masetto (2006), a reflexão sobre a formação docente deve estar inserida no cenário da sociedade e da valorização do conhecimento e do processo de aprendizagem ao longo da vida e suas consequências para alunos e professores do ensino superior. Assim, seria possível refletir sobre aspectos inerentes a formação pedagógica do docente do ensino superior, compreendendo-a como educação permanente e em serviço até a reconceitualização do espaço e tempo, representado pela aula. Segundo o autor, o comprometimento com o caráter profissional da docência no ensino superior deve ser trilhado de forma pessoal e pela categoria docente.

Dentro dessa perspectiva, cabe-se afirmar que a formação docente hoje, em programas de pós-graduação *stricto sensu*, não está voltada apenas para a prática docente, mas também para outras atividades inseridas em um complexo sistema de ensino superior. Por isso, segundo Pachane e Pereira (2004), torna-se necessário ao professor refletir sobre sua docência e sobre o contexto em que ela está inserida.

Sobre a pós-graduação em administração, Fischer (2006) afirma que, na maioria dos casos, os programas de pós-graduação não se voltam à formação docente porque não sabem como fazê-lo, as iniciativas de formação pedagógica – que se tem conhecimento – são bastante tímidas se limitando, na maioria das vezes, à oferta de disciplinas como metodologia do ensino superior e estágio docência. Assim, a formação pedagógica de docentes para o ensino superior de

administração envolve mais indagações do que respostas. Essas indagações sem respostas, se por um lado geram desconforto, por outro, indicam que a reflexão sobre a prática docente é um tema que tem ganhando força.

Há que se considerar, contudo, que tais iniciativas não têm sido objeto de estudo por parte dos pesquisadores da área de administração, embora haja trabalhos (LIMA; RIEGEL, 2011; PATRUS; LIMA, 2014) defendendo a formação pedagógica para o ensino superior e estudando tentativas de se promover tal formação. O presente trabalho alinha-se a estas iniciativas procurando avançar nos estudos sobre formação de docentes para o ensino superior de administração de forma a promover reflexões sobre o tema.

Com base nesse entendimento, a questão que norteia este trabalho pode ser delineada nos seguintes termos: como se configura a experiência de formação para a docência dos pós-graduandos em administração? Na busca dessa compreensão, este trabalho teve como objetivo compreender como se dá o processo de formação para a docência no ensino superior nos programas de pós-graduação em administração. Para tanto, serão apresentados aspectos importantes sobre formação docente para o ensino superior de administração de forma a fomentar as discussões sobre as experiências relatadas pelos pós-graduandos.

2. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE NA ADMINISTRAÇÃO

No campo da administração ainda são considerados poucos os estudos que tratam do tema da formação do docente. Por isso, ainda pouco se sabe sobre a forma como os docentes da administração estão sendo formados. No entanto, são conhecidas algumas iniciativas que promovem e fomentam a discussão da temática da formação inserida no contexto das reflexões sobre o ensino de administração e sua qualidade.

Muito se fala sobre uma precariedade de políticas públicas para a formação docente no ensino superior. Isso se confirma na pesquisa realizada por Souza-Silva e Davel (2005) que constataram uma despreocupação quase generalizada em relação à formação docente para o ensino superior em administração por parte de organismos governamentais (MEC e CAPES) e das instituições de ensino superior, devido a este não ser considerado fator estratégico, assim como a desconsideração do papel do professor e da atividade de ensino. Dessa forma não há mobilização de ações efetivas, institucionalizadas e sistemáticas de formação docente no ensino superior em administração e as práticas identificadas e institucionalizadas de formação do professor são orientadas pela concepção e perspectiva tradicional de aprendizagem e absorção de conhecimentos descontextualizados da prática, além de cursos e treinamentos limitados à transmissão de conhecimentos.

Isso acontece porque os programas de pós-graduação não sabem como promover a formação do docente universitário, e o que ocorre é a formação voltada para a formação do

pesquisador (FISCHER, 2006) ficando distante da formação pedagógica de docentes e pesquisadores críticos e com capacidade de reflexão e compreensão de processos e da epistemologia do conhecimento em educação (PATRUS; LIMA, 2014).

Direcionando esta discussão para a formação do docente do curso de administração, ressalta-se a concepção de que o programa de pós-graduação é o *locus*, espaço de formação inicial e deve assumir a responsabilidade de formar pós-graduandos para a docência superior (BASTOS, 2007). Batomé e Zanelli (2011, p. 3) defendem que a pós-graduação deve ser considerada um programa de estudos em que o pós-graduando deve desenvolver um projeto de vida profissional como cientista ou filósofo. Contudo, conforme entendimento de Patrus e Lima (2014, p. 11):

Ainda que o processo de formação seja um compromisso de cada professor com seu desenvolvimento pessoal e profissional, a organização de um curso [...] é fator importante que pode favorecer ou dificultar a referida formação.

Batomé e Zanelli (2011) e Patrus e Lima (2014) ainda chamam a atenção para a prioridade que o conhecimento e a pesquisa vêm tomando nos programas de pós-graduação, criando-se critérios de avaliação produtivistas impostos aos docentes e pós-graduandos. Segundo Batomé e Zanelli (2011), este contexto gera uma padronização da informação e o risco de se tornar o ensino demasiadamente técnico e adestrador, que reflete na queda da qualidade do ensino oferecido. Patrus e Lima (2014, p. 12, grifos dos autores) afirmam que tal produtivismo contribui para a “[...] intensificação do trabalho docente, para o sofrimento psíquico dos professores, para a valorização da quantidade em detrimento da qualidade e para flagrante empobrecimento da *formação* de mestres e doutores”.

Na direção de promover iniciativas que possam complementar a formação reflexiva e crítica dos pós-graduandos para a docência universitária, destaca-se o trabalho de Fischer (2006) que propõe aos PPGAs que se institua uma linha de pesquisa, programa ou atividade que promova reflexões acerca do ensino e aprendizagem em administração. Na visão desta autora, o escopo dos cursos de pós-graduação deve ser a formação de professores e a reestruturação dos currículos desses cursos deve incluir disciplinas, atividades e práticas com o objetivo de melhorar a qualificação do professor, visto que atualmente a formação docente não é explícita nos currículos de pós-graduação.

A proposta da autora é justificada por um distanciamento dos pós-graduandos em administração com autores, textos e temas que tratam de educação, o que na visão de Lima e Riegel (2011) não surpreende, e cria a expectativa de disciplinas voltadas para a formação docente que representem espaços de problematização, discussão e reflexão que contribuam para a familiarização com fundamentos epistemológicos da atividade docente e para o desenvolvimento de reflexões críticas a respeito das práticas docentes.

Há instituições que oferecem outras disciplinas. Lima e Riegel (2011), por exemplo, contam a experiência de implantação de duas disciplinas formativas em um curso de pós-graduação em administração: *Didática do Ensino Superior em administração* e *Estágio Docente em administração*. As disciplinas são obrigatórias a todos os mestrandos e acolhem também professores internos ou externos à instituição. Iniciativas como esta, de acordo com Bastos (2007), fazem coro àqueles que entendem que a valorização da dimensão pedagógica não pode ser objeto apenas de uma disciplina que não raro se resume a limitada carga horária e a conteúdos meramente técnicos.

Batomé e Zanelli (2011) afirmam que no atual contexto do ensino de administração, a formação em torno apenas do estágio docência não seria suficiente para conduzir sentido ao trabalho e formação da pós-graduação.

Muitos autores, entre eles Fischer (2006) defendem uma nova cultura de formação pedagógica, com olhar mais amplo sobre a organização de programas, projetos ou ações isoladas dessa formação, abrangendo além do processo ensino-aprendizagem também outras funções hoje exercidas pelos professores nas universidades. Os temas a serem abordados na busca por esse objetivo e na constituição de atividades de estudo individual e grupal, em projetos, programas e linhas de pesquisa poderiam ser: configurações e transformações na área de administração como matéria de ensino; desenhos institucionais de redes e unidades de ensino e processos de internacionalização, articulações nacionais e subnacionais, desenvolvimento de programas e mapeamento de tendências; modelos de ensino, teorias de ensino e de aprendizagem; currículos de pós-graduação e graduação e projetos pedagógicos; perfis de professores, alunos e a diversidade do ensino superior brasileiro; tecnologias de ensino presencial e a distância; metodologias e recursos para o ensino de administração (casos, jogos, artes) (FISCHER, 2006).

No entanto, ainda são poucos os programas de mestrado e doutorado que oferecem disciplinas e práticas associadas à formação docente em seus currículos. O que poderia ser solucionado através da proposta de se realizar intercâmbios entre programas de pós-graduação em Educação - espaço privilegiado de reflexão sobre a prática docente e alunos de cursos de mestrado e doutorado dos cursos de administração, promovendo oxigenação, reflexões e inovações (PATRUS; LIMA, 2014).

Alguns trabalhos, como o de Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2012) e Pachane (2005), analisam iniciativas que levam os estudantes de mestrado e doutorado a vivenciarem experiências em sala de aula, ainda durante o período de sua formação. O trabalho de Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2012) trata do processo de formação de professores universitários por meio do estágio docência. Analisando os casos de duas IES, os autores observaram que a atividade da prática docente é um motivador à realização do estágio docência devido à experiência adquirida e a proximidade com a profissão docente. Além disso, há extrema preocupação dos professores

estagiários em vincular teoria e prática. Esse vínculo, no entanto, é limitado reforçando a necessidade de outras práticas formativas.

Já Pachane (2005), estuda o Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD) e evidencia que os programas voltados à formação pedagógica são capazes de despertar, em seus participantes, maior comprometimento com as questões educacionais. Estes são necessários, assim como é necessário existir um momento privilegiado para a sua realização. Para a autora, a formação pedagógica do professor universitário deve ultrapassar os limites do desenvolvimento de habilidades práticas, integrando atividades de docência e pesquisa e momentos que envolvam reflexão e ação.

Como iniciativas à discussão e reflexão sobre a formação docente para o curso superior em administração pode-se destacar a criação do Encontro de Ensino e Pesquisa em administração e Contabilidade (EnEPQ) em 2007 pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) que busca fomentar o desenvolvimento da área de estudos em ensino e pesquisa em administração e contabilidade no Brasil.

A respeito dos eventos promovidos pela ANPAD, Patrus e Lima (2014, p. 13) comentam que podem “funcionar como um fórum de reflexão sobre a pesquisa, o ensino e a *práxis*”. Para os autores, o papel da ANPAD junto a órgãos como a CAPES e o CNPQ, deve ser de uma voz ativa na construção de uma estratégia para a área de formação docente para o ensino superior, pois “como associação, a Anpad é o *locus* privilegiado onde todos os coordenadores podem exercitar a cidadania e promover o tipo de mestrado e doutorado em administração que queremos”.

Há também o Programa de Capacitação Docente em administração (PCDA) cujo objetivo principal é melhorar o ensino de administração. Concebido pela ANPAD em 2004 com o apoio da Associação Nacional dos Cursos de Graduação (ANGRAD), o programa está respaldado pelo IV Plano Nacional de Pós-Graduação. Esse projeto deu origem ao Pro-administração, mais conhecido como Pro-Adm, edital da CAPES lançado em 2008, que teve como objetivo estimular a realização de projetos e pesquisas sobre capacitação docente na área de administração.

Assim, a área de administração está em consonância com o que os autores da área da educação (PACHANE; PEREIRA, 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008), afirmaram a respeito da formação para a docência no ensino superior, ou seja, o amadurecimento emocional está sob os cuidados dos próprios docentes e de iniciativas isoladas de poucos programas de pós-graduação (PATRUS; LIMA, 2014).

Consta-se que apesar do cenário de expansão e constantes transformações na educação e no ensino superior brasileiro, sobretudo na administração, há ainda uma despreocupação “com relação à formação do professor que irá atuar nos cursos de administração” (LIMA; RIEGEL, 2011, p. 15) o que é confirmado na pesquisa de Souza-Silva e Davel (2005).

A partir dos trabalhos dos autores da administração aqui citados, percebe-se que há um consenso a respeito da necessidade e da importância da formação docente para atuar no ensino

superior. Observa-se o interesse e o anseio, por parte da área, em propor iniciativas que possam suprir essa necessidade e contemplar a formação dos pós-graduandos e docentes da administração, além da necessidade da criação de espaços e meios de discussão e reflexão sobre a prática docente.

Diante do exposto, considera-se importante dar voz aos atores – professores, pós-graduandos, coordenadores de cursos, entre outros – envolvidos neste cenário. Nesta pesquisa, os pós-graduandos são privilegiados.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e exploratória, pois analisa aspectos da formação docente na pós-graduação com o intuito de se conhecer e analisar um processo pouco estudado até o momento.

Utilizou-se do grupo focal, que consiste em uma técnica de pesquisa qualitativa para obter dados em profundidade a partir de discussões informais em grupos de uma determinada quantidade de pessoas, com o objetivo de captar o entendimento dos participantes e informações sobre um tópico de pesquisa, a partir do diálogo e debate, em que os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas e ideias expostas (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002; SCHRÖEDER; KLERING, 2009). A escolha pela técnica de grupos focais para coleta de dados justifica-se por sua principal característica ser o fato de trabalhar com a fala dos participantes que expressam assim conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002)

Os sujeitos de pesquisa deste estudo foram estudantes de pós-graduação em administração de duas universidades federais, que possuem em seu escopo Programas de Pós-graduação em administração que oferecem, simultaneamente, cursos de Mestrado e Doutorado em administração, consolidados e reconhecidos pela CAPES. A escolha pelos estudantes deu-se em função de se considerar que os pós-graduandos estão em processo inicial de formação para a docência do ensino superior. Dessa maneira, foi possível explorar suas experiências nesta fase inicial.

Participaram da pesquisa 27 pós-graduandos em administração, sendo 18 mestrandos e nove doutorandos, com idades entre 24 a 58 anos. Neste estudo, os participantes foram identificados de acordo com a universidade a qual pertence o programa A ou B, e quanto à quantidade de participantes. Tendo, por exemplo, participado nove pós-graduandos na Universidade A, serão identificados como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 e A9.

O conhecimento do roteiro ou questões-chave também é relevante, pois serve de parâmetro para a mediação dos debates. Portanto, o roteiro do grupo focal foi elaborado seguindo as orientações de Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002). A principal questão cujas respostas levaram aos resultados apresentados neste trabalho é: Como acontece a formação pedagógica dentro do

programa de pós-graduação que participa? Essa questão buscava incitar os participantes a falarem sobre suas experiências no ambiente da pós-graduação e sobre as ações voltadas para formação pedagógica promovidas pelos PPGAs.

Os dados foram coletados entre os meses de outubro e novembro de 2014, tendo sido realizados dois grupos focais em cada universidade, com tempo médio de 111 (cento e onze minutos). Todos os grupos focais foram registrados em gravações de áudio e vídeo.

O conteúdo dos mesmos foi analisado mediante análise de conteúdo seguindo as orientações de Bardin (2009), considerada por Schröder e Klering (2009) adequada para análise de dados provenientes de grupo focal.

4. PROCESSO DE FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: EXPERIÊNCIAS EM DOIS PROGRAMAS

De alguma maneira mestres e doutores estão sendo formados para o exercício da docência. Mas a questão que fica é: de que maneira? Quais são as ações voltadas para a formação docente? Para compreender o processo de formação na pós-graduação, buscar-se-á identificar as ações promovidas pelos programas bem como conhecer a visão dos pós-graduandos sobre tais ações.

Identificou-se que, no ambiente das duas universidades, o processo de formação para a docência é composto tanto por ações formais que são aquelas oferecidas pelo programa (disciplinas formativas, estágio docente, docência voluntária) e também por ações informais, que são as estratégias adotadas pelos próprios pós-graduandos (troca de experiências, procura por conteúdo pedagógico, relacionamentos estabelecidos).

A primeira ação formal que se destaca são as disciplinas formativas, que nas falas dos pós-graduandos nem sempre são oferecidas pelos PPGAs e sim por outros programas da universidade. Portanto, essas disciplinas não tratam das especificidades de ser professor no curso de administração.

Na Universidade A, os alunos contam que existem duas ações de formação pedagógica: uma disciplina não obrigatória, oferecida pelo Departamento de Educação da universidade, denominada Metodologia do Ensino Superior, com carga horária de 60 h/aula; e a carga horária teórica¹ da disciplina estágio docência. Sobre a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, a seguinte fala demonstra a opinião dos pós-graduandos.

Eu acho que, se quiser aprender a docência, pelo menos tem essa disciplina [metodologia do ensino superior] porque ela é aberta para todos os cursos. Todo mundo chega lá com a mesma ideia, que não vai aprender nada de docência em nenhuma aula do seu programa de pós. (A11).

¹ Na Universidade A, a disciplina de estágio docência tem sua carga horária dividida entre atividade prática e conteúdo teórico com 50% para cada.

Na Universidade B, há uma disciplina formativa oferecida pelo programa sendo obrigatória apenas para mestrandos. Ela denomina-se “Ensino em Administração” e possui carga horária de 30 h/aula conforme explica o mestrando B2.

A formação aqui basicamente é uma disciplina, né? Ensino em administração, que é uma disciplina obrigatória no mestrado. Uma disciplina de 30 horas e que a ideia dela é de te formar ali, ou te preparar, ou te tirar o medo pra assumir uma turma. Porque eu acho que esse que é o grande destino da maior parte das pessoas que entram no programa: é assumir uma disciplina no estágio docente. Só que no final das contas é uma disciplina de 30 horas que não te dá capacitação para aquilo ali. (B2).

Contudo, o comentário a seguir evidencia que o processo de formação, dentro dos programas, conta com uma estrutura de disciplinas que capacitam em relação à pesquisa, enquanto que a formação para a docência não é favorecida pelos conteúdos oferecidos.

A gente tem disciplinas de conteúdo, a gente é obrigado a fazer uma pesquisa, a gente tem disciplinas de metodologia de pesquisa, a gente tem a disciplina de *design* de tese, etc. Então você tem tudo muito bem estruturado pra a parte de pesquisa e pra parte de você aprender conteúdos, mas pra parte de você estar na posição de professor é um “se vira nos trinta”. (B1).

Ainda em relação às ações formais promovidas pelos PPGAs, as narrativas explanam que os pós-graduandos consideram o estágio docente um importante marco na pós-graduação no que se refere à formação para a docência. No entanto, a forma como é oferecido acarreta diferentes percepções sobre ele nos pós-graduandos.

Na Universidade A, os mestrandos participam de 15 h/aula de conteúdo teórico e devem acompanhar 15 h/aula, em um formato de estágio sob a supervisão de um docente. Já os doutorandos, devem cumprir a carga horária teórica em 30 h/aula e a prática em 30 h/aula, também sob a supervisão de um professor da universidade. Entretanto, há relatos de pós-graduandos afirmando que tiveram de assumir uma disciplina por completo, sem receber a devida orientação do supervisor(a) de estágio. Além disso, na maioria das vezes, o pós-graduando não faz a opção por qual disciplina acompanhar e realiza o estágio na disciplina ministrada pelo(a) orientador(a), que também é o(a) supervisor(a) do estágio, e não na disciplina que tem maior interesse e/ou afinidade. Com isso, o estudante não tem autonomia para escolher a disciplina em que gostaria de estagiar.

Na Universidade B, o formato do estágio docente é o seguinte: o pós-graduando, mestrando ou doutorando, assume inteiramente uma disciplina semestral, com 60h/aula, sendo responsável pela ementa, escolha de conteúdo, avaliação e elaboração das aulas que, novamente, é definida pelo orientador(a) e supervisor(a) de estágio e não de acordo com as preferências do pós-graduando.

Em ambos os programas, os pós-graduandos reclamam que nem sempre o supervisor está presente para orientar as escolhas e acompanhar o andamento da disciplina durante o semestre letivo.

Essa situação causa nos pós-graduandos profundo desconforto. Eles narram que se sentem desamparados nesse momento de iniciação na docência não tendo a quem recorrer. As opiniões dos participantes B1 e A5 são utilizadas para elucidar o que acontece quando os pós-graduandos assumem uma disciplina durante o estágio docência.

No meu caso, eu tive que propor a disciplina, desenvolver a disciplina, saber qual vai ser a minha didática, saber como é que vai ser minha forma de avaliação. (B1).

Ele [estágio docência] não te dá nenhuma formação específica pra professor, alguns professores te *tacam* lá pra assumir a disciplina e dar aula, aí à pessoa nunca entrou numa sala de aula e aí de repente tem que dar aula no lugar do professor, totalmente perdido. (A5).

Há também a docência voluntária, considerada pelos pós-graduandos da Universidade A como uma ação de formação pedagógica. Ela funciona da seguinte maneira: o departamento didático científico da universidade, ao qual o programa está vinculado, abre um edital convocando interessados em ministrar determinadas disciplinas por um semestre, e o pós-graduando que tiver interesse em ministrá-la se candidata. Nesse caso, ele assume a disciplina por completo. Ao contrário do estágio docência, que nem sempre é considerado como experiência docente, a participação como docente voluntário rende, ao pós-graduando, um certificado emitido pela universidade, que comprova a experiência, uma vez que é formalmente estabelecida pela instituição.

Embora a participação na docência voluntária seja uma escolha do pós-graduando, os desafios vivenciados por eles, ao assumirem uma sala de aula, são semelhantes aos já citados. O participante A11 menciona que “aqueles que conseguem estágio voluntário vão dar aula na raça sem nenhum preparo”. Essas condições de iniciação à docência acabam por traduzir-se em experiências “traumáticas”:

Pra mim, a experiência foi traumática porque me colocaram numa disciplina de outro conteúdo, que era administração pública, eu não tinha conhecimento nenhum da matéria, não tinha conhecimento nenhum do conteúdo, me entregaram um bando de artigos e dois slides só, e algumas indicações de referências bibliográficas e pronto, eu tinha que me virar. (...) Eu fui convocada, a disciplina era obrigatória e não tinha professor. (A10).

Outro fato que pode ser destacado no relato acima, diz respeito à autonomia do pós-graduando, pois mesmo sendo uma situação de docência voluntária, há casos em que eles foram “convocados” para se inscreverem no edital para ministrar as aulas, sem nenhum apoio pedagógico e em uma disciplina com a qual não possuíam afinidade.

A participação dos pós-graduandos nessas ações, que têm o potencial de auxiliar na formação pedagógica dos mesmos, acaba se configurando um momento de angústia e trauma, levando o estudante a conceber o primeiro momento na docência como algo negativo.

Os depoimentos dos pós-graduandos dos dois programas estudados, sobre as ações promovidas pelos programas, confirmam que o estágio docente e a docência voluntária não têm sido espaço privilegiado de formação docente prática, devido à forma como essas ações têm sido conduzidas, contrastando com a importância dos estágios no processo de formação para a docência. Corroborando, Fischer (2006) afirma que se traduz em um exercício precário da docência, pois, a formação de professores através do estágio não ocorre de fato, pois é tratada apenas como uma atividade complementar sem preparo adequado na organização e desenvolvimento do ensino.

Nessa direção, os relatos delatam o que Patrus e Lima (2014) já afirmaram, os orientadores acabam por repassar aos pós-graduandos a condução de disciplinas sem a devida assistência, em um exercício de ensaio e erro. Batomé e Zanelli (2011) também afirmam que, no atual contexto do ensino de administração, a formação em torno apenas do estágio docência não seria suficiente para conduzir sentido ao trabalho e formação da pós-graduação.

Embora muitos entrevistados façam comentários negativos a respeito da experiência com o estágio docente ou com a docência voluntária e considerem essas ações insuficientes, alguns pós-graduandos afirmam que elas foram importantes para sua iniciação na docência e as consideram como parte importante de sua formação.

Meu orientador, na época era o professor responsável pela disciplina, ele me passou já o conteúdo pronto. É então não tive tanta dificuldade quanto à elaboração de conteúdo, (...), mas eu acho que o detalhe nesse quesito formação é, porque assim, eu acho que como eu queria muito aquilo, tava motivado muito pra aquilo, eu queria dar aula né? Tinha interesse, motivação pra aquilo. (A13).

Com relação a outras ações de formação pedagógica, por meio dos relatos dos pós-graduandos das duas universidades, não foi possível identificar nenhuma outra ação, além do estágio docente e da docência voluntária, como cursos, *workshops*, palestras, grupos de discussão promovidos pelos PPGAs que pudesse ser considerada como uma oportunidade de formação para a docência. Sendo assim, pode-se afirmar que nos dois programas pesquisados não há um espaço privilegiado de discussão e reflexão sobre a docência, conforme sugerido por Bastos (2007) e Behrens (2006).

Assim, as ações formais tratadas aqui, que foram descritas pelos pós-graduandos, revelam que aspectos direcionados à formação pedagógica para a docência têm ficado a cargo de uma disciplina, para atender a resolução 12/83 publicada em 1983 pelo Conselho Federal de Educação, que estabelece que um sexto (1/6) da carga horária dos cursos de especialização oferecidos no país será dedicado à oferta de disciplinas de conteúdo pedagógico (MASETTO, 2006; PIMENTA;

ANASTASIOU, 2008) e do estágio docente exigência documentada pela circular n. 028/99/PR/CAPES, publicada em 28 de fevereiro de 1999 pela CAPES (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2012; PACHANE, 2005). Assim, é difícil perceber o impacto dessas ações nos programas de pós-graduação e na formação dos pós-graduandos conforme alertaram Masetto (2006) e Pimenta e Anastasiou (2008).

Essa constatação permite afirmar que são poucas as ações promovidas pelos programas, ou seja, fica evidente, que a realização de atividades formativas não fica a cargo dos PPGAs como sugere Bastos (2007) e sim a cargo dos pós-graduandos, que se utilizam de estratégias não previstas pelos programas para obter formação. Dessa maneira, o entendimento e a consciência dos pós-graduandos sobre a docência e seu exercício não são favorecidos pelos programas.

Na ausência de ações formadoras e considerando-se as existentes insuficientes, o que fazem os pós-graduandos quando têm de assumir uma turma para o estágio docente ou para a docência voluntária? Eles desenvolvem estratégias próprias para se saírem melhor e também compartilham suas experiências com os colegas. De alguma maneira, essa situação está de acordo com a afirmação de Tardif e Lessard (2008, p. 25) quando os autores discutem que a passagem da docência de um ofício artesanal a uma profissão, passa por um processo em que “cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo sua especialização de ação na própria situação profissional, assim como sua autonomia”.

Essas estratégias são, neste trabalho, denominadas ações informais, que ocorrem a partir do interesse dos pós-graduandos, conforme expressa um deles.

[...] Mas se a gente não partir da pró-atividade de cada um fica muito complicado (...) temos que buscar alternativas (A3).

Considerou-se, a partir dos relatos, como ações informais, as estratégias elaboradas pelos pós-graduandos para se formar, capacitar ou preparar para as situações que exigiam deles algum conhecimento sobre a docência.

Assim, a principal ação informal que apareceu nos relatos dos pós-graduandos foi a troca de experiências que os levam a fazer comparações e a reproduzir condutas e práticas que os colegas afirmam que, em algum momento, obtiveram sucesso. Essa troca, na opinião dos pós-graduandos, contribui para o entendimento dos dilemas da profissão e na escolha de estratégias e recursos didáticos. Além disso, eles afirmam que essa troca de experiência os ajuda a aliviar a tensão do cotidiano da pós-graduação e do exercício da docência. Com isso, na maior parte das vezes, eles preferem recorrer a um colega para buscar ajuda do que procurar os professores mais experientes, até mesmo devido à dificuldade de acesso conforme descreve o participante B2. O relato abaixo ajuda a compreender o que acontece entre os pós-graduandos.

Quando você precisa, de fato as portas que estão abertas são os outros colegas. Os colegas que dão experiência, o compartilhamento que você poderia ter com

um professor mais experiente, até porque ele tá muito ocupado publicando ou não tem tempo para te passar esse tipo de coisa. Eu pelo menos tenho um colega que trabalhou muito, que tem experiência, que já passou pela capacitação, pra pegar uma orientação, pegar uns conselhos, umas dicas, pra mim é a maneira mais eficiente até então. (B2).

Observou-se, portanto, que é através da troca de experiência que os pós-graduandos acabam acessando os saberes e definindo as práticas necessárias ao exercício da docência, o que mesmo de maneira informal é considerado importante por Behrens (2006). No entanto, esse processo não contempla a reflexão sobre a ação docente e um processo continuado que seriam importantes para a formação pedagógica do professor universitário conforme sugerem Behrens (2006), Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2012) e Pachane (2005).

Dentro dos PPGAs pesquisados, observa-se a reprodução das práticas de colegas e a imitação da conduta dos docentes. O que ocorre, portanto, é um exercício de tentativa e erro em que os futuros docentes, durante seu percurso de formação, testam maneiras de exercitar a docência, sejam maneiras de se elaborar uma aula, conteúdos, referências, formas de avaliação. O relato a seguir ilustra o processo de tentativa e erro que ocorre.

Passar os seus fracassos talvez na sala de aula vai ser uma experiência que vai te formar, infelizmente às vezes forma de forma negativa né? Da forma mais difícil. Depois que você faz doutorado e que você passa por essa formação, percebe que foi deficiente, mas muitas vezes o docente ele não busca essa formação né? (A9).

Sendo assim, acaba ocorrendo um processo em que não é considerada a reflexão sobre o que é vivenciado e experimentado, dificultando assim a formação de docentes profissionais comprometidos com a formação contínua e a construção de uma identidade coerente. Baseado em Charlier (2001, p. 93), entende-se que para alcançar sucesso e não apenas prender-se a um círculo vicioso de tentativa-erro, é importante que ocorra a reflexão, e assim, uma prática reflexiva que pressupõe “[...] atitudes específicas, tais como: aceitar cometer erros; considerar o erro como inerente ao aprendizado; assumir riscos; administrar incertezas”. Contudo, conforme se percebe no relato anterior, o pós-graduando, durante o seu processo de formação, nem sempre reflete sobre este processo e só percebe que ele foi falho depois que termina o curso.

Quando questionados sobre a formação para a docência, o pós-graduando B7 afirmou que o programa “sabe obrigar a ter formação pedagógica”, referindo-se ao fato de que realizam o estágio docente sem a devida formação e de maneira imposta. Quanto ao processo de formação da pós-graduação, o relato a seguir deixa claro que ele atende às questões que vêm sendo privilegiadas na legislação e nos quesitos de avaliação da CAPES.

Nos modos atuais seguindo nessa lógica produtivista, de focar mais na pesquisa, se a gente seguir nessa lógica da Capes, de instituição de fomento, somos formados assim. Mas se a gente repensar todo esse processo, mais cidadã, uma formação mais holística, não. Eu acho que tem que falar em duas coisas diferentes no caso. (A3).

Constata-se, portanto, que o ambiente e o processo de formação para a docência nos PPGAs estão condizentes com o que Souza-Silva e Davel (2005) apontaram em seu trabalho: existe uma despreocupação quase generalizada em relação à formação docente para o ensino superior em administração por parte das instituições de ensino superior, sobretudo nos programas de pós-graduação.

Sendo assim, não há mobilização de ações efetivas, institucionalizadas e sistemáticas de formação docente nos PPGAs analisados e as práticas identificadas são orientadas pela concepção de práticas tradicionais, ao conhecer e reforçar receitas institucionalizadas.

A partir dessa análise, pode-se afirmar que a formação inicial de professores, nos PPGA's pesquisados, não atenta para os conteúdos e situações que serão vivenciados pelos docentes no futuro exercício de sua profissão.

5. AMBIENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO E PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

A formação docente não se dá somente por meio da oferta de conteúdo pedagógico ou de ações formais, mas também se dá no processo de socialização entre docentes e pós-graduandos. A ideia que o pós-graduando faz da carreira docente é influenciada pelo funcionamento da estrutura que ele vivencia dentro da universidade.

As situações descritas pelos pós-graduandos fazem parte da construção da identidade profissional dos futuros docentes, que vai sendo construída não apenas do enquadramento profissional, mas também é fruto de interações que se estabelecem entre o âmbito profissional e outros ambientes socioculturais. Essas interações podem ocorrer de maneira conflituosa e em meio a tensões e ambiguidades conforme afirma Moita (2007).

A existência de relações de poder no ambiente da pós-graduação é um tema recorrente nas narrativas dos pós-graduandos. Elas apontam para situações em que algumas das exigências que devem ser cumpridas pelos PPGAs e seus docentes, acabam por recair sobre os pós-graduandos de maneira imposta. Isso se revela principalmente no que diz respeito às publicações científicas, em que os orientadores aparecem como coautores de trabalhos, à ministração de aulas na graduação e até mesmo na escolha do tema de pesquisa.

Os relatos a seguir exemplificam algumas dessas situações:

Bom, o que a gente percebe aí, é que nem o [A8] falou, tem professores que colocam os seus orientandos para dar aula, e não dão à mínima se ele sabe ou não o que fazer. (A5)

Acaba que você aluno tem que se moldar aquilo que o programa quer e é uma parte de pesquisa, se você tem uma ideia, tem uma proposta, essa proposta - querendo ou não -, acaba que o aluno tem que mudar o seu foco de pesquisa. E aí eu vejo que isso atrapalha, inclusive na motivação e na formação do aluno. (A3).

O ambiente de formação dos pós-graduandos aponta para uma autonomia cerceada, uma vez que alguns orientadores impõem desde temas de pesquisa para a dissertação ou tese, área de atuação, até uma disciplina a ser ministrada. Assim, durante o processo de formação, os pós-graduandos nem sempre têm autonomia.

Outro aspecto inerente ao ambiente vivenciado na pós-graduação diz respeito à ideia de reconhecimento por parte dos docentes. Os pós-graduandos afirmam que a atividade de pesquisa tornou-se um importante instrumento de reconhecimento na carreira docente, não havendo, pois interesse dos próprios docentes em reverter essa situação. Nesse ambiente no qual a pesquisa é um meio para alcançar sucesso, *status* e reconhecimento, o ensino e a extensão acabam sendo coadjuvantes. Os relatos a seguir são ilustrativos desse cenário.

Reconhecimento é a questão de publicação, “ah o professor publica, fator altíssimo”, ele é convidado para vários lugares e por isso são famosos. O problema é que você não vê ninguém falar de um professor famoso porque a aula dele é muito boa. (A4).

A pesquisa tem um apelo muito grande, atualmente, né? Pesquisador é ser diferenciado, né? E muitos se acham superiores e são vistos com uma certa superioridade, inclusive, pelos discentes, né? O que eu não considero verdadeiro. Acho que fica difícil a gente estabelecer que isso tem mais peso que aquilo, né? E sempre extensão é o que menos valor tem, né? (B4).

As vivências e experiências dos pós-graduandos no ambiente acadêmico podem construir uma ideia equivocada sobre a docência, pois conforme relato do participante B16, os docentes são espelho para os pós-graduandos.

Nós vamos carregar, o que acontece dentro da pós-graduação, e isso se volta lá pro que nós vamos ser: professores. Muita gente vai espelhar e vai continuar fazendo isso dentro de onde for trabalhar. (B16).

Tudo o que o pós-graduando vive no relacionamento com seus professores do ensino superior, desde a graduação, até com o orientador da pós-graduação, faz parte de um ambiente acadêmico e do seu processo de formação, pois ele é constituído não apenas de intenções educativas formais, mas também da experiência, frustrações, compensações, condicionamentos e sanções.

Embora os pós-graduandos questionem e reclamem dessa situação, eles acabam encontrando uma justificativa para o comportamento dos docentes. Eles afirmam que os docentes estão sobrecarregados demais com as funções nas universidades, que envolvem ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas. Isso seria uma maneira de justificar o fato de que algumas atribuições dos docentes estão sendo repassadas, de forma impositiva, aos mestrandos e doutorandos.

Grande parte das deficiências que a gente tem dos nossos professores hoje é justamente por isso, eles são sobrecarregados, acho que nem tanto pela extensão, mas principalmente pela pesquisa, pelo nível de exigência que a gente tem hoje, pelos órgãos que cobram até pelo próprio sistema de educação que a gente tem como ele é né? Contando hoje, eles são muito exigidos na parte de pesquisa e aí eu vejo que eles deixam a desejar na parte de ensino que ao meu ver é a função principal do professor ainda. (A9).

Os pós-graduandos afirmam que, observando as práticas dos docentes, é possível perceber que eles carregam a deficiência da formação, a sobrecarga das funções, a pressão para o exercício da pesquisa e o desinteresse pelo ensino. Eles atribuem esse problema ao sistema como se essa conduta fizesse parte de algo maior – o sistema – conforme se observa no relato abaixo.

Eu acho que é realmente uma estrutura do programa que a gente tá, é o funcionamento dos professores, o tipo de trabalho que é exigido da gente, igual todas as disciplinas só pede artigo, tudo voltado realmente para a área da pesquisa. Gente, quem faz parte da Capes, do CNPq? são os professores nossos que estão lá dentro, porque que eles fazem isso? Porque eles não querem sair do sistema. (A4).

Quando se coloca a responsabilidade no sistema – algo abstrato e distante – acaba-se por justificar uma deficiência que está no programa. Mas, quem define a estrutura do sistema são os seus integrantes conforme ressalta A4 no relato acima. O risco que se corre ao encontrar outros responsáveis para os problemas é deixar de refletir e propor alternativas a uma lógica que não beneficia a todos. Se este sistema apresentado pelos pós-graduandos continuar a ser reproduzido, a docência continuará perdendo campo para outras atividades mais glamorosas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal compreender como se dá o processo de formação para a docência no ensino superior nos programas de pós-graduação em administração. Por meio do conhecimento das experiências dos pós-graduandos, foi possível conhecer e compreender os desafios enfrentados por eles com relação à docência.

Pode-se concluir que, os programas de pós-graduação em administração estudados são ambientes precários no que diz respeito à formação para a docência e que os processos de formação não contemplam a formação pedagógica, tornando a experiência com a docência, uma experiência precária, conforme alertou Fisher (2006). Admite-se também, que o processo de formação para a docência no ensino superior é complexo e não contempla apenas ações formais promovidas pelos programas, mas também é permeado pelas vivências e experiências do indivíduo. Nesse cenário, pode-se afirmar que o ambiente da pós-graduação não favorece a conscientização dos futuros docentes acerca da profissionalização, ou seja, se verem como educadores profissionais.

Os relatos confirmaram o que a revisão de literatura já anunciava: não há espaço nos programas de pós-graduação em administração para a formação de docentes e para discussão e

reflexão sobre a prática docente. O processo de formação que ocorre, está voltado para a pesquisa e para a produção de trabalhos científicos. As únicas ações formais promovidas pelos dois programas são o estágio docente visando, unicamente, atender às exigências da CAPES e a oferta de uma disciplina de “ensino de administração” oferecida somente pelo programa da universidade B. Dessa maneira, as ações informais mencionadas tornam-se preponderantes no processo de formação para a docência ocorrido nos PPGAs e mestrandos e doutorandos tentam suprir a carência de formação por meio da troca de experiências e vivências com os colegas de curso.

Com relação à contribuição empírica, considera-se que o presente trabalho é fonte de informações importantes sobre o processo de formação para a docência sob a ótica dos pós-graduandos, o que representa uma via promissora no sentido de refletir sobre o tema e as situações inerentes a ele. Tais reflexões podem instigar a promoção mais clara e estruturada de ações voltadas à formação pedagógica para o ensino superior. Os resultados podem servir de subsídios para que os PPGAs melhorem a oferta de atividades voltadas à formação pedagógica, uma vez que, pode ser o primeiro passo de um caminho que conduza à conscientização sobre a elaboração de políticas educacionais voltadas para a formação docente no nível superior, que envolvam a profissionalização da docência, a importância da formação continuada e a adoção do pensamento de que a docência é um projeto de vida pessoal e profissional. Os resultados também denunciam relações de poder e situações conflituosas no ambiente da pós-graduação – situações essas que podem influenciar o processo de socialização dos estudantes e sua concepção de docência. O risco maior é de que a docência continue a não ser prioridade dentro das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

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, jul./dez. 2007.

BATOMÉ, S. P.; ZANELLI, J. C. Réplica 2: produção de conhecimento de aprendizagem e de tecnologia são papéis dos programas de pós-graduação na capacitação de cientistas para o país? **Revista de administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1161-1167, nov./dez. 2011.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência universitária**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 57-68.

BRANCHER, V. R. et al. Formação do professor: algumas reflexões coletivas. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 63-75, jul./dez. 2007.

CHÁRLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002, Ouro Preto, **Anais...** Ouro Preto: ABEP, 2002.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2006.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 10, n. 4, p. 193-197, out./dez. 2006.

JOAQUIM, N. F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. P. Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 503-528, jul. 2012.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIMA, M. C.; RIEGEL, V. A Formação docente nos cursos de pós-graduação em administração: a gênese de uma experiência. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 3., 2011, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ANPAD, 2011.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência universitária**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 9-26.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 2007.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 33, n. 1, p. 1-13, 2004.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 13-24, jun. 2005.

PATRUS, R.; LIMA, M. C. A Formação de professores e pesquisadores em administração: contradições e alternativas. **Revista Economia & Gestão**, Belo Horizonte, v. 14, p. 4-29, 2014.

PERRENOUD, P. et al. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHRÖEDER, C. S.; KLERING, L. R. On-line focus group: uma possibilidade para a pesquisa qualitativa em administração. **CADERNOS EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 333-348, jun. 2009.

SOUZA-SILVA, J. C. Administração de instituições de ensino superior nos moldes de gestão familiar. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 80-91, 2001.

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, out./dez. 2005.

Eliza Rezende Pinto Narciso

Doutoranda em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras (PPGA/UFLA).

Cléria Donizete da Silva Lourenço

Doutora em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras (PPGA/UFLA) e Professora do Departamento de Administração e Economia (DAE/UFLA).