

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS ADOTADAS POR PROFESSORES DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

FLÁVIO LUIZ VON DER OSTEN

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)

HELISON BERTOLI ALVES DIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)

JANE MENDES FERREIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)

LAYZA KARLA MILIORINI

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR)

Agradecimento à orgão de fomento:

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS ADOTADAS POR PROFESSORES DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, políticas públicas voltadas para a expansão do ensino superior foram implantadas no Brasil não somente no ensino presencial, mas também na modalidade à distância (KÜHL *et al.*, 2013). Isso foi especialmente verdadeiro com os cursos de graduação em Administração. Lourenço et al (2006) afirmam que a expansão havida nos 2000 foi maior do que em outros cursos, respondendo em 2003 por 9,81% do total da oferta. Tal contexto fomentou a discussão sobre o tipo de formação que tal profissional deveria possuir. Como se trata de uma ciência social aplicada, a experiência em organizações é valorizada pelas IES e pouca atenção se dá para as questões pedagógicas. Imagina-se que um profissional administrador conheça as questões pedagógicas, mas isso não tem encontrado ressonância na realidade.

Os estudos sobre questões pedagógicas nos cursos de Administração são diversificados tendo certa predominância de como tratar certos temas em sala de aula (ALVES; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2017; FANTINEL et al, 2014; BORGES; MAFRA, 2013; WAIANDT; FISCHER, 2013; FIALA; ANDREASSI, 2013), havendo também debates acerca de práticas, técnicas e tecnologias de ensino (FRANÇA JUNIOR; TASSIGNY, 2018; CAGGY, FISCHER, 2014; CERQUEIRA, et al, 2017; KRAKAUER; SANTOS; ALMEIDA, 2017) e questões de avaliação da qualidade dos docentes. Estes últimos, em geral, são tratados a partir de duas perspectivas: dos estudantes (LOURENÇO et al, 2006; ESPARTEL, 2009) e das instituições de ensino superior. Poucos são aqueles que se dedicam a desvendar como se dá o cotidiano de atuação dos docentes egressos de cursos de pós-graduação. Defende-se a tese de que a falta de formação afeta o fazer docente resultando na criação de expectativas irreais em relação ao seu desempenho gerando conflitos por os quais nem sempre ele está preparado para enfrentar.

Para atender essa lacuna na literatura, o objetivo do presente artigo é identificar os desafios e estratégias adotados pelos docentes em seu cotidiano de atuação fazendo a análise a partir de sua formação e contexto em que atuam. Tal tema se mostra relevante porque, ao entender o tema, pode-se repensar estratégias para a formação dos docentes em Administração preparando-os para enfrentar as questões que se apresentam a eles. Também pode-se justificar este trabalho tendo em vista o que afirmam Vasconcellos, Oliveira e Berbel (2006), que defendem as práticas dos docentes não podem ser analisadas à margem dos sujeitos que as praticam.

Para atingir o objetivo proposto este artigo está dividido, além desta introdução, em mais quatro seções: i) revisão teórica referente ao tema abordada nesse estudo, ii) indicação dos procedimentos metodológicos adotados na condução da investigação; iii) apresentação e análise dos resultados e, por fim, iv) as considerações finais.

A FORMAÇÃO E O CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES EM ADMINISTRAÇÃO

A formação dos docentes da área de Administração, de maneira similar às demais áreas e em consonância com as exigências do Ministério da Educação se dá inicialmente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e, em tese, continua durante toda a carreira docente. No entanto, parece que ela tem sido deixada quase totalmente a cargo dos docentes depois da formação na pós-graduação que, por sua vez, tem dado centralidade à pesquisa.

No entanto, os programas de pós-graduação no Brasil seriam, em tese, os locais privilegiados de formação docente para atuação no ensino superior. O órgão que fiscaliza o funcionamento dos programas de pós-graduação é a CAPES (Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Na Portaria 105/2017 do Ministério da Educação pode ser encontrada a finalidade daquela fundação que é:

“[...] subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de *profissionais de magistério para a educação básica e superior* e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País, conforme artigo 2º do seu Estatuto” (grifo nosso, BRASIL, 2017)

A Capes tem pautado seus planos e ações pelo Programa Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Trata-se de um documento que orienta a pós-graduação e, portanto, serve base para planos e demandas para os cursos de pós-graduação no Brasil.

O último plano (6º) foi elaborado em 2010 e muitas das orientações nele contidas estão sendo ou foram implementadas, como, por exemplo, o espaçamento das avaliações dos programas, mudança no sistema de entrada única para o doutorado sendo testado atualmente (2019) na Universidade de São Paulo, a regulamentação de mestrado e doutorados profissionais, além das mudanças qualitativas no sistema de avaliação e especialmente programas voltados para formação de professores da *educação básica* receberam especial atenção no documento.

O que se pode observar do PNPG atual é que: i) está estruturado de forma a desenvolver áreas consideradas estratégicas, especialmente nas engenharias introduzindo os *temas específicos*; ii) o sistema de avaliação foi ampliado com especial atenção à internacionalização dos programas; e iii) pouca atenção é dada à formação de docentes do ensino superior.

Nota-se a orientação para pesquisa em detrimento da formação para a docência fazendo com que esta última seja considerada acessória. Em outras palavras, a capacitação em pesquisa é considerada como suficiente para transformar o estudante de pós-graduação em um docente do ensino superior. Embora se possa encontrar declarações de que a formação docente é um item relevante nos documentos da CAPES, não se encontra nenhuma ação ou direcionamento efetivamente relacionada à formação para a docência no ensino superior que não seja exclusivamente a formação para a pesquisa. Ela por certo é relevante porque não se pode falar em docência sem pesquisa (FREIRE, 1962), mas as questões pedagógicas que se apresentam para os docentes da área não parecem ser facilmente resolvidas com conhecimento técnico da Administração – caso específico deste artigo -

Quando há formação, a maior parte dela está restrita ao estágio de docência (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005) e ele tem sido sustentado em processos observacionais que alimentam uma lógica de reprodução de práticas e que nem sempre são acompanhadas de reflexão rigorosa (LIMA; RIEGEL, 2011). Nos cursos de pós-graduação em Administração a situação parece ainda mais precária. O estágio de docência, em 2019, está presente em apenas 45% dos cursos. A questão da falta de formação também foi percebida por Ferenc e Mizukami (2005) que afirmam que há “[...] ausência de uma política diretamente voltada para a formação dos professores universitários” (p.4)

Mesmo que houvesse uma política e/ou exigências claras para a formação de professores universitários, ainda assim, este tipo de capacitação representa um desafio. Isso porque, conforme Lima e Riegel (2011), os óbices são impostos pelos próprios professores que, por vezes, concebem a docência como algo naturalizado e isso implica na não necessidade ou efetividade do aprendizado por meio de conhecimentos e ações específicas. Em resumo, a docência seria uma vocação que alguns possuem e outros não e por isso não haveria necessidade ou razão para preocupação com a formação de docentes.

Para além da falta de formação, não se pode deixar revelar o contexto no qual se desenvolve a atuação dos professores do *curso de Administração*. A realidade que os professores enfrentam parece distante do ideal construído na pós-graduação, especialmente para os egressos de mestrado. Os estudos sobre o tema mostram que há expansão dos cursos à distância (ARRUDA; ARRUDA, 2015), que 90% das vagas do ensino superior está na rede privada e o curso de Administração é dos mais presentes nestas instituições (INEP, 2017). Além disso, nas instituições privadas, salva raras exceções, a contratação acontece por hora aula ministrada e não há posições para pesquisador especificamente. Para Locatelli (2017, p.84):

“Não é desconhecida a ação de parte dessas instituições que procuram superlotar salas de aula, reduzir a carga horária presencial e optar por professores menos experientes ou com formação mais baixa como forma de reduzir custos e aumentar os lucros dos investidores. Um fenômeno bastante observado é o fato de um docente assumir várias disciplinas, às vezes em instituições diferentes, tendo que fazer grandes deslocamentos, reduzindo significativamente o seu tempo para estudos e planejamentos.”

A empregabilidade dos docentes do ensino superior, especialmente no curso de Administração, tem caído. Em primeiro lugar, em função do aumento da oferta de profissionais - resultado da expansão da quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* que cresceu mais de 200% - entre os anos de 1994 e 2014 (CCGE, 2016). Em segundo lugar, pela maturação do setor econômico da educação caracterizada pelas fusões e aquisições entre as organizações do setor e a entrada de grandes grupos estrangeiros no país. A empregabilidade dos professores começava a cair em 2014 e esse era apenas o primeiro ano da crise financeira que o Brasil enfrentou nos anos recentes. Dessa forma, as mudanças no ambiente acadêmico trouxeram mais concorrência entre as IES e a crise financeira nacional fez reduzir a oferta de posições de trabalho.

Tudo isso se insere na atividade do professor fazendo com que ele muitas vezes tenha que trabalhar em mais de uma instituição de ensino e se vê compelido a controlar o tempo que dedica aos estudantes, atendendo a regulamentações que violam a sua liberdade de ensinar. Locatelli (2017) atribui tal realidade à forma como o trabalho vem sendo reestruturado ao longo do Séc, XX afirmando que as consequências são nefastas para o professor conforme sua avaliação:

“A política de educação superior adotada no Brasil nas últimas décadas do século 20, [...] também trouxe consequências importantes para o trabalho docente na universidade. Entre as principais consequências está a constituição de um professor de tempo parcial, que cada vez mais vai perdendo sua capacidade crítica e seu *status* de intelectual. E, como tendência, observa-se um docente universitário sem autoridade, massacrado por um conjunto de regulações, submetido a um fazer quase repetitivo do ato de dar aulas, com preocupações voltadas para os indicadores de produtividade, que geralmente são insensíveis às condições concretas do fazer pedagógico” (LOCATELLI,2017).

O tipo específico de estudante que ingressa nos cursos de Administração também é relevante para entender o contexto. Os estudantes do curso, em geral, são jovens que trabalham ou fazem estágios durante o curso. As IES que ofertam este curso na modalidade presencial, em sua quase totalidade, oferta turmas à noite (INEP, 2014). Isso faz com que o estudante tenha pouco tempo para se dedicar aos estudos.

Também em relação ao contexto, sabe-se que a maior parte da pesquisa no Brasil é realizada nas instituições públicas de ensino superior (CAPES, 2018) onde as condições de contratação permitem o seu desenvolvimento e para onde vão a maior parte dos doutores (CGEE, 2016). A partir do exposto, pode-se então inferir que é mais provável que os mestres em Administração atuem na rede privada nas quais há poucas oportunidades de realização de pesquisas e muita exigência do desempenho como docente e para o qual ele não foi adequadamente preparado.

A educação superior nos dias atuais parece que não tem sido favorável ao docente. Martins, Moraes e Santos (2014) alertam que as mudanças em termos de tecnologias, acesso à informação e valorização dos pressupostos econômicos, especialmente os neoliberais (EISENBACH NETO; CAMPOS, 2017) têm afetado a educação resultando em, por exemplo, uma mudança no modo de considerar o papel da educação, do professor e do próprio estudante. Na nova economia, o estudante é um cliente e a educação um mercado no qual é importante atrair e satisfazer tais supostos clientes (ROYO, 2017) e no qual o professor um fornecedor de serviços que pode ser trocado a qualquer momento se os clientes não gostarem dele. Essas mudanças têm impactado na atividade docente por meio de avaliações constantes e violações da liberdade de cátedra pela imposição de metodologias de avaliação e de condução da atividade docente. Portanto, concorda-se aqui com o que afirmou Souza (2001) que ser docente não é tarefa fácil, especialmente nos dias atuais.

As posições dicotômicas parecem estar presentes em diversas questões ligadas ao saber/fazer docente, tais como “a segregação entre trabalho manual e intelectual, o afastamento entre os que mandam e os que executam, o dualismo entre teoria e prática [...]” (SOUZA, 2001, p. 5) Ferenc e Mizukami (2005) afirmam que inclusive a falta de atenção à formação de docentes para o ensino superior pode ser decorrente deste tipo de posição binária. As autoras ainda defendem que o silêncio sobre a formação docente é escamoteado sob justificativas de que ela estaria ligada a questões de autonomia deixando então a cargo do docente a própria formação.

O fazer docente envolve questões que vão dos elementos internos – localizados, segundo Vasconcelos (2006) naqueles pontos que podem ser controlados pelo professor até os externos, sobre os quais o professor possui pouca ou nenhuma ingerência. Pode-se incluir neste rol os recursos disponíveis, salário, o que a sociedade pensa sobre a educação. No entanto, no conjunto todos estes aspectos interferem no trabalho do docente que se dá em especial em sala de aula.

Considerando a sala de aula como algo complexo, a atividade do professor é desenvolvida a partir de três dimensões: *relacionamento interpessoal, organização da coletividade e o trabalho com o conhecimento*. Este último possui centralidade que pode ficar ofuscada quando não acompanhada pelo relacionamento entre os sujeitos da educação (VASCONCELLOS, 2006).

O relacionamento interpessoal está presente na atividade, afeta o trabalho de construção de conhecimento. a parte relacional aparece em muitas ocasiões no fazer docente e é elemento relevante da prática. Tal afirmação já se encontrava presente em Freire (1962) para quem:

“Toda vez que a atividade docente se tem perdido em formalismo tem comprometido a essência mesma da comunicação humana. [...] Se perde o sentido de comunicação e se reduz a comunicados, perde igualmente a atividade docente a significação formadora que a natureza humana lhe reclama” (p.45).

O aspecto relacional representa uma via de elaboração dos sentidos acerca do que está sendo vivido/experimentado e é considerado relevante no processo de ensino/aprendizagem. O relacionamento entre os sujeitos da educação é, para Tunes,

Tacca e Bertholo Jr (2005, p. 690) “[...] um acontecimento vivo, contraditório e multidimensional, que pode direcionar a constituição de diferentes configurações da personalidade.”. Os autores, tomando como base a teoria da subjetividade de González-Rey (2003), consideram que o relacionamento entre professores e estudantes, independentemente dos papéis de cada um, são feitos a partir de histórias e experiências vividas nas quais há aprendizados de parte a parte mesmo que isso não seja percebido imediatamente por eles.

A organização da coletividade – o clima de participação, respeito e comunicação em sala de aula – se mostra importante porque é a partir desta organização que se pode permitir a apropriação do conhecimento pelo estudante. No entanto, esta dimensão tem estado no centro das preocupações do professor porque as condições de disciplina estão cada vez mais difíceis de serem sanadas. Segundo Vasconcellos (2006), embora muitos docentes pensem o contrário disso, a criação do clima de sala de aula, a partir dos objetivos da aula e da disciplina, é de responsabilidade do professor. Quando isso está prejudicado, a preocupação do professor vai ser como superar os problemas com disciplina, gerando inseguranças e fazendo com que as questões de aprendizagem fiquem obscurecidas.

Pode-se então perceber que a sala de aula é um *locus* onde quase tudo acontece na educação e, conforme Vasconcellos (2006), um espaço relacional na qual nem tudo dá certo. Quando o professor não sabe lidar com todas as dimensões, todo o trabalho fica prejudicado e ele então passa a enfrentar desafios para os quais muitas vezes não está preparado.

Para Lanthoume (2012), as dificuldades enfrentadas pelos professores estão agrupadas naquilo que ele chamou de “mal estar docente”. Tal situação, para o autor revela-se em sofrimento que se manifesta quando o professor se sente impotente para agir ao não entender mais o significado do seu trabalho, duvidando da utilidade do que faz e das suas competências. As dificuldades são, para o autor, em sua maioria decorrentes do ambiente de trabalho. Para lidar com tal situação, os docentes lançam mão de estratégias e resistências tais como recorrer ao plano coletivo para reivindicações para a classe. As práticas coletivas, segundo Boy e Duarte (2014), tem se tornado cada vez mais escassas em função da organização do trabalho docente, das diversas atividades que eles têm a desempenhar e individualização do trabalho dificultando o mútuo apoio e a consecução de objetivos comuns negociados pelo coletivo.

Além disso, também podem recorrer aos colegas e traçar ações individuais para “salvar a pele” (p.373), além de tentativas de dar novo sentido à sua atividade e recuperar o prazer de ensinar. Em resumo, a realidade de atuação é sentida no cotidiano dos docentes que se deparam com conflitos para os quais utilizam estratégias variadas de enfrentamento.

Para conhecer mais profundamente os desafios que docentes do ensino superior enfrentam e as estratégias utilizadas é que este artigo foi pensado. Os procedimentos metodológicos elencados a seguir visam mostrar como a pesquisa foi realizada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo deste artigo utilizou-se a abordagem qualitativa, com estratégia o estudo qualitativo básico. A questão ontológica que está subjacente especificamente nesta pesquisa está ligada ao caráter construtivo-interpretativo. Neste tipo de posição e, em conformidade com González-Rey (2005), o conhecimento é uma produção humana e afirma que a realidade não pode ser desvendada por meio de procedimentos ordenados. Há em oposição, a possibilidade de criação de espaços de inteligibilidade que são produzidos no processo de pesquisa.

Neste sentido, pode-se dizer que sujeito e objeto do conhecimento estão implicados um no outro de maneira orgânica e que somente pode ser parcial e

limitadamente acessado por meio das práticas. O meio de acesso parcial e limitado ao real (as práticas) também modificam a realidade. Não há acesso à realidade última para o autor, mas um sistema que não se dá a conhecer totalmente. No entanto, é possível estabelecer *zonas de sentido* que podem ser encaradas como espaços que fornecem temporariamente conhecimento sobre determinado fenômeno, “mas não esgotam a questão que significam” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.6).

A pesquisa que é realizada nesta condição tem a vantagem de superar o nível descritivo das falas dos sujeitos para penetrar nos sentidos subjetivos que são configurados a partir das experiências dos sujeitos investigados (DOBRÁNSZKY, 2007)

Para entender os desafios e estratégias adotadas pelos docentes, a entrevista semiestruturada foi a técnica eleita. Ela é coerente tanto com a abordagem, quanto com a estratégia de pesquisa aqui adotadas uma vez que permite aproximação com a realidade dos sujeitos (YIN, 2015). As entrevistas foram gravadas com a anuência dos entrevistados e depois transcritas. Todas as entrevistas foram realizadas por dois pesquisadores tendo como base o protocolo da pesquisa.

Os sujeitos escolhidos para participar da pesquisa foram oito professores do ensino superior com formação em pós-graduação *stricto sensu* em Administração. O grupo foi selecionado de forma proposital (SALDAÑA; OMASTA, 2017) em função da atividade exercida.

A transcrição das entrevistas foi transferida para o *software* ATLAS.ti que foi utilizado como auxiliar na codificação que foi do tipo *dramatúrgica* conforme proposto por Saldaña e Omasta (2017). Nela se procura por *objetivos, conflitos, táticas, emoções e subtópicos* que podem ser extraídos das falas dos respondentes. Tais codificações foram escolhidas porque são técnicas interpretativas sendo coerentes com a abordagem e a estratégia adotadas nesta investigação.

O primeiro passo para estabelecer os códigos foi a leitura flutuante das entrevistas transcritas, procedendo-se anotações dos elementos considerados reveladores. A relevância foi estabelecida a partir do objetivo da pesquisa. Outro passo da codificação foi a releitura e atribuição de códigos aos textos relevantes. Depois disso, foram agrupadas as categorias encontradas e feita a análise dos resultados.

Com a análise dos dados codificados foi possível então comparar com a literatura e fazer inferências que permitem a criação das zonas de sentido e traçar uma configuração do docente do ensino superior em Administração com se verá nas considerações finais.

RESULTADOS E ANÁLISES

Os resultados foram sendo construídos pelos pesquisadores em conformidade com o método adotado. Sendo assim, criando zonas de sentido para o que foi coletado. Dos respondentes desta pesquisa, quatro fizeram uma disciplina voltada à formação para a docência e todos fizeram estágio de docência. O preparo daqueles que disseram ter feito disciplina resumiu-se a questões de como participar de processos seletivos e outros temas ligados à sala de aula especificamente. Nada foi mencionado em relação aos itens de organização, relacionamento interpessoal, projeto pedagógico, currículo, liberdade de cátedra ou as diferentes teorias de aprendizagem.

Os desafios e conflitos que os docentes vivenciam no seu cotidiano, independentemente de sua formação, parecem também estar ligados à expectativa de papel a ser desempenhado, ao contexto da educação no Brasil e às próprias limitações em termos de conhecimento do que é a didática. Para enfrentar os desafios, os docentes criam estratégias de enfrentamento.

Lidar com as condições de trabalho como as formas de contratação e estruturação do campo da educação foi o primeiro desafio encontrado. O contexto de atuação descrito por Locatelli (2017) se mostra presente no cotidiano dos docentes. O primeiro elemento a aparecer nos resultados foi o tipo de forma de contratação – por hora

aula -, evidenciando a precariedade das condições de trabalho que se impõem ao docente no “mercado da educação”. O trabalho por hora em IES privadas impõe uma limitação de tempo dedicado à construção de relações interpessoais e tido como relevante por Vasconcellos (2006). O depoimento mostra tal imposição:

“Ele falou, meu filho, enquanto eu for professor taxímetro dessa instituição e ganhar por hora-aula eu infelizmente, não tenho como te ajudar. Quando você for meu aluno da disciplina, aí sim eu vou poder de ajudar.” (R7)

As IES privadas, para economia de custos, em geral, colocam muitos estudantes em uma única sala de aula conforme pode ser confirmado por um dos entrevistados:

“[...] aqui na Universidade [privada] nós temos turmas muito grandes. Eu já dei aula para cem alunos.” (R6)

Isso afeta o trabalho docente e pode fazer com que o professor lance mão de condutas que normalmente não usaria, mas que é obrigado a fazer para lidar com uma quantidade grande de estudantes como por exemplo, diminuir a quantidade de avaliações, limitar tais avaliações a questões objetivas, ministrar palestras ao invés de aulas, entre outras. Em outras palavras, a estratégia principal para lidar com este desafio é a adaptação – item que será discutido mais adiante neste texto.

Outro desafio encontrado foi **como considerar os papéis de cada um dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem**. O silêncio sobre o papel dos estudantes no processo de aprendizagem é algo a ser destacado nesta investigação. Do conjunto de dados, os estudantes aparecem como passivos e exigentes. Eles devem ser conquistados pelos docentes sob pena de serem mal avaliados e isso, especialmente em instituição de ensino particular, pode custar o emprego do professor. De tal forma que os docentes se sentem pressionados e inseguros e chegam a considerar a tarefa quase impossível como mostra o seguinte depoimento:

“eu já dei aula na particular bastante tempo, é, você tem que *talkshow*. Porque é isso que dá IBOPE, é isso que os alunos gostam e é isso que vai manter sua nota no *score* alto e vai te manter empregado. Por que se tiver uma reclamação de um aluno, você está fora do jogo.” (R8)

O papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem como um demandante exigente é compatível com a ideia de estudante-cliente. A transformação de estudantes em clientes é reconhecida e está estabelecida quando se liga a educação a um setor econômico que está regulado pelas regras de mercado. Nesse sentido, o cliente deve ser satisfeito e atendido em seus desejos e demandas (ROYO, 2017). No entanto, essa visão sofre críticas no Brasil e parece que nenhum consenso se tem alcançado porque a complexidade do tema desencadeia argumentos de lado a lado. No entanto concorda-se aqui com a fala de Eisenbach Neto e Campos (2017, p. 10986):

“A educação, em seu papel singular de destaque no desenvolvimento social, cultural, não pode ser subjugada predominantemente ao domínio da lógica de mercado, muito menos às diretrizes universais que o modelo neoliberal impõe, principalmente, aos países periféricos do mundo.”

Outro desafio enfrentado pelos docentes é saber como conduzir o processo de ensino/aprendizado. Tal desafio parece ser decorrente da função de **motivador/animador** que o professor supostamente deve desempenhar.

“a grande maioria das pessoas trabalha e vai para a faculdade à noite. Ele(o professor) tem que ter um certo jogo de cintura, de flexibilização, de criatividade” (R1).

“A dinâmica da aula, hoje em dia um bom professor tem que reconhecer que os alunos mudaram. Essa geração nova mudou. Se tu fores lá na frente dar uma aula de 50 minutos e ficar falando, metade vai ficar no celular, metade vai dormir.”(R2).

“Então, tem que se tomar muito cuidado para não ficar maçante. Então, você tem que ter um jogo de cintura, trazer metodologias diferenciadas para a sala de aula para que não fique aquela aula que de sono nos alunos.” (R3)

“Ele tem que ser carismático né? Ele, por mais que ele não tenha muito carisma, ele tem que desenvolver isso, não tem como. Se não ele não consegue prender a atenção dos alunos.” (R6)

Nota-se que o professor está preocupado com o processo, mas o entendimento do que seja didática parece proveniente do senso comum e pode ser intercambiável com *ministrar boas aulas*. Aqui se percebe que o pouco preparo para a docência faz com que o docente crie uma série de táticas que julga adequadas para dar conta da falta de formação como se verá a seguir.

O desafio de saber como conduzir o processo de ensino aprendizagem também coloca sobre o docente a função de **equilibrista**. Isso porque, na percepção deles, é necessário manter balanceadas as variadas demandas que são impostas pelo próprio docente, pelas instituições de ensino e pelos estudantes. Os primeiros demandantes são os próprios professores que criam expectativas, muitas vezes irrealistas, acerca da própria atuação. Os professores se impõem cobranças em relação à forma de ensinar *teoria e a sua ligação com a prática*. Para eles, os professores devem dominar os conteúdos, mas não podem se ater a eles sob pena de serem considerados professores ruins.

“Minhas disciplinas são extremamente teóricas. Então, tem que tomar muito cuidado para não se tornar maçante.” (R4)

Para isso seria importante, não só o conhecimento, mas a habilidade de transformar isso em conhecimento prático, em prática profissional.” (R5)

Outro ponto a ser equilibrado é *flexibilidade versus controle*. Isso aparece como uma angústia no cotidiano dos docentes. Em função do estudante ser considerado alguém a ser conquistado e que é exigente, os docentes se veem também divididos quando confrontados com o papel de docente que precisa exercer atividade de cobrança com o de prestador de um serviço que necessita agradar ao “cliente”.

“Tu tens que saber como levar o aluno. Ele vai tentar não vir à aula e querer presença. Tu não podes bater de frente porque senão tu crias ali um inimigo, mas também não pode ser conivente, né?” (R2)

“Ele (o professor) tem que demonstrar poder sem demonstrar autoridade, sem ser muito grosseiro ou enfático em alguns pontos. Mas tem que demonstrar o poder, ele comanda. Senão, perde a turma.” (R6).

“Então, a gente como professor tem que de certa forma manter a ordem. A gente deve ter esse papel de tentar manter a harmonia em sala de aula.” (R8).

Outro ponto a ser equilibrado é o tempo versus diversas atividades extraclasse. Os docentes relatam que necessitam realizar diversas atividades extraclasse tais como a preparação de provas, de simulações de avaliação para o Enade, preparação de casos de ensino, planejamentos de aula, além de ministrar diversas disciplinas.

“Uma coisa eu ainda estou aprendendo: a organização. Preciso melhorar, mas vou dentro do que dá para fazer com seis disciplinas diferentes em uma semana” (R2).

Essa realidade é compatível com as análises feitas por Martins, Moraes e Santos (2014, p. 193) que mostram que os docentes têm estado sobrecarregados em função da polivalência que lhe é exigido e que:

“[...] o próprio docente não tem compreendido ao certo qual é a destreza do exercício desta função, a responsabilidade de sua orientação não está necessariamente explícita.”

Note-se aqui que entre as atividades que ele supostamente deve desempenhar, a pesquisa não consta das atividades relatadas pelos respondentes.

O processo de aprendizagem também impõe ao docente o papel de **conselheiro**. Eles se veem muitas vezes compelidos a auxiliar os estudantes em questões que vão além do conhecimento técnico e são decorrentes do aspecto relacional que a docência apresenta. No entanto, não se sentem adequadamente preparados ou quando estão, percebem que a formação neste quesito é mínima:

“Daí o que que tu fazes quando um aluno vem falar contigo sobre um tema mais pessoal? Eu tinha uma aluna aqui que ela queria desistir do curso, que ela é musicista. [...] Tá, troquei uma ideia com ela ali, a guria está até hoje. A guria é uma ótima aluna. Poderia ter dado certo, poderia não ter dado, porque eu não tenho preparação. Que nem, uma outra veio falar sobre suicídio. A sorte é que eu me interesse por esse assunto. Então eu sabia que eu tinha que ficar quieta ouvindo, que eu não podia tipo “faz isso, faz aquilo”. Não era o meu papel.” (R2)

“para um aluno que já tinha passado direto falou “professor quero conversar com você”. Falei: Está bem. Depois que acabou, ele veio conversar comigo sobre carreira.” (R7)

Tal papel tem sido reconhecido como fazendo parte da realidade dos docentes admitindo que ela está envolta em diversos relacionamentos que afetam a subjetividade dos envolvidos (TUNES; TACCA; BARTHOLO JUNIOR, 2015).

Frente aos desafios elencados, os docentes criam estratégias para poder dar conta das demandas percebidas. Isso é compatível com o que Lantheaume (2012) afirma em relação à atividade docente. Para o autor, para que o docente tenha boas condições de trabalho ou para escapar de confrontos, ele pode lançar mão de diversas estratégias, subterfúgios e adaptações. Nesta investigação, as estratégias detectadas para dar conta dos conflitos elencados anteriormente foram: i) adoção de variadas técnicas de ensino; ii) aprendizagem com os pares; iii) organização da atividade; e, iv) adaptação às condições de trabalho.

A primeira questão a ser tratada aqui é das ausências: i) a falta do coletivo e ii) a falta da pesquisa. Os professores não relataram em nenhuma ocasião, frente as dificuldades enfrentadas, uma organização ou recurso coletivo para lidar com as dificuldades enfrentadas. Outra questão ausência foi a pesquisa. Entre as atividades relatadas pelos professores, a pesquisa não aparece como fazendo parte do universo da

sala de aula. Os dois elementos contrariam aquilo que Freire preconiza sobre o trabalho docente. Esta ausência pode ser explicada pelas condições de trabalho que deixam pouco tempo para o docente para tratar disso, além de, em geral, a gestão da sala de aula ser considerada por todos os envolvidos como sendo de responsabilidade unicamente do professor.

Para lidar com a sala de aula, o docente lança mão de diversas técnicas de ensino. No entanto, isso acontece por tentativa-e-erro. Isso porque não foram preparados adequadamente para o uso de tais técnicas e nada foi relatado em relação aos objetivos de cada uma das técnicas de condução das aulas – como o planejamento da aula é feito para atingir determinados objetivos -. A função de tal variedade parece se resumir a atrair a atenção do estudante, um demandante exigente, em sala de aula.

“[...] são coisas simples que eu faço no dia-a-dia: eu faço um quiz que vale uma caixa de bombom, no final do bimestre as melhores notas ganham também um chocolate, um presentinho. São coisas simples, mas que eles gostam, percebo que eles se divertem com isso. Eu gosto de passar também bastante exemplo. [...] as vezes algo mais humorístico assim, além de chamar a atenção dele, torna a aula mais leve.”(R1).

“Eu acho que tu tens que misturar técnicas né. Por exemplo, uma aula tu dá artigo; na outra, um vídeo; na outra aula tu dá aula mesmo, expositiva. Na outra vez tu fazes trabalho em grupo, na outra faz uma discussão sobre um tema. Tu tens que conseguir variar isso.” (R2)

“[...]eu gosto de levar muito exercício, muita coisa pratica para os alunos verem. Um método que eu tenho usado muito na economia é de pegar reportagens e mostrar os termos econômicos que tem ali dentro.” (R3)

“ Vários jogos, vários... [apontando para o celular]. Então, utilize isso como uma boa ferramenta para você. Utilize para fazer atividades, mas com aplicativos que eles consigam acessar o site que você já lançou lá as respostas ... o joguinho lá para eles e eles vão te auxiliando. Isso os alunos gostam. Essa nova geração gosta disso.” (R4)

“ Tem que trazer inovação para a sala de aula. [...] então tem que trazer uma inovação, uma brincadeira. Eu tenho utilizado algumas brincadeiras com gameficação. Esses dias eu brinquei até de forca. É incrível o que muda, vale mais do que qualquer aula. Então tem que inovar na sala de aula.” (6)

A organização é uma estratégia utilizada/desejada para dar conta das muitas atividades esperadas e exigidas do docente. Eles percebem que a organização é um elemento importante, mas que demanda tempo para preparo.

“eu poderia ser um pouco mais assertivo seria o planejamento de aula, ter um pouco mais tempo de preparação. Então, a coisa que eu não consigo me organizar, a coisa que eu gostaria de melhorar, seria isso. Sistematizar melhor os conteúdos” (R7).

“No começo do ano, até a [colega] sentou comigo e montou uma tabela no Excel com todos os dias pintados em que eu tinha aula e naqueles outros períodos livres marquei com as preparações de aulas, para me ajudar. Sem organização não vai muito.” (R2)

Lanthaume (2012) afirma que, muitas vezes – como pode ser visto no depoimento acima – o professor é colocado na posição de que é responsável por tudo em relação à organização do trabalho docente e o fracasso pode se configurar como algo pessoal provocando tensões e

A aprendizagem pelos pares é outra estratégia apontada pelos docentes para dar conta da falta de preparado para a docência. Eles tanto recorrem aos colegas com os quais possuem mais afinidade e confiança, quanto a exemplos de professores significados em sua formação.

“Tu pegas um elemento aqui, outro ali. Vejas o que que tu fazes, o que tu não fazes, pra te encaixar. Tem professores bem autocráticos, tem os professores que nunca aparecem, aí tu vais vendo o que se encaixa.” (R2).

“A minha vida de docência, ela foi ganhando mais ritmo é com a experiência mesmo, assistindo aulas de alguns professores colegas, sabe? que eu pedia no início, pedia mesmo: “posso assistir sua aula”

“Então assim eu vim com uma postura muito autoritária, porque eu tive modelos autoritários”.(R6)

Isso é compatível com os estudos de Lima e Riegel (2011) para quem os professores são inspirados em suas escolhas e concepções por vivências com docentes que marcantes em suas trajetórias. Isso pode funcionar tanto para auxiliar o docente quanto para reprodução de práticas que não são acompanhadas de reflexão por parte dos próprios docentes.

Adaptar-se é outra estratégia utilizada pelos docentes para dar conta dos conflitos que surgem na atividade docente. Tal estratégia é ampla e vai desde a conformar-se às regras, à falta de condições de trabalho (com salas de até 100 alunos); às exigências das IES para atendimento das demandas dos clientes (estudantes) e suas cobranças contraditórias e discursos de qualidade.

“Então você tem que aceitar, se você está na instituição. Não adianta você dar murro em ponta de faca, porque é assim” (R6).

“Aí eu tive um problema com uma aluna, ela questionou meu método, falou que minha aula era chata, que um monte de coisa. E aí, eu entrei em conflito com ela e foi uma situação desagradável (R7)”

“Porque se tiver uma reclamação de um aluno, você tá fora do jogo.” (R8)

A adaptação aparece ligada à preocupação com a empregabilidade. Isso está relatado já em Lanthaume (2012) para quem os docentes precisam proteger-se. O resultado é que os professores se adaptam às imposições das IES privadas, o que pode reduzir/prejudicar a sua liberdade de atuação no processo de ensino-aprendizagem.

Ao viver os conflitos e traçar estratégias eles percebem que foram preparados tecnicamente e possuem conhecimento suficiente neste quesito. No entanto, deles é exigido mais do que conhecimento para se tornar docente e percebem então a falta de preparo que tiveram na formação docente:

“Era uma coisa muito inicial ainda (aulas de didática) que eu acho que deveria ser aprofundado. [...] a gente forma ali muito pesquisadores, mas não têm didática.” (R1)

“Eu acho que não contribuiu muito para essa formação de professor (mestrado). Eu acho que contribui muito para a formação de pesquisador que é a coisa que a gente menos faz aqui e em qualquer faculdade. [...] Só isso que o mestrado e doutorado não te dão. Essa preparação a gente acaba não tendo.” (R2).

“Nunca me ajudou (o mestrado). No mestrado eu aprendi a estudar uma quantidade de livros e pronto, aprendi a não depender de professor.” (R3)

“Ela ajudou (disciplina de didática), mas não muito. [...] não trabalhou muito em metodologias de sala de aula, mas trabalhou em metodologias mais antigas.” (R4)

“Fez falta porque você não tem o embasamento teórico-metodológico de como atuar no ensino superior.” (R5)

No conjunto das falas percebe-se que o docente tenta dar conta daquilo que ele percebe ser seu papel, mas que possui poucos conhecimentos sobre o tema para entender o que acontece em sala de aula e como isso pode ser resolvido. A formação para a docência poderia, neste caso, fornecer maior segurança aos docentes para que eles possam lançar mão de recursos que os auxiliem na complexa tarefa de manejar a sala de aula.

Considerações finais

À guisa de considerações finais pode-se afirmar que a formação para a pesquisa é considerada pela Capes como suficiente para a formação do docente em Administração. No entanto, o contexto de atuação dos professores não mostra que tal formação seja suficiente. Isso porque a pesquisa, apesar de ser indissociável do ensino, não habilita imediatamente o docente a lidar com questões relacionadas ao cotidiano da sala de aula e do contexto atual no qual o docente desempenha suas atividades.

Os dados do contexto levam a crer que é mais provável que os mestres em Administração atuem na rede privada e sejam contratados por hora-aula efetivamente ministrada. Em tais instituições há poucas oportunidades de realização de pesquisas e quase não foi mencionada na presente pesquisa. e muita exigência do desempenho como docente.

A formação dada pelos programas de pós-graduação em Administração no Brasil, centrada na pesquisa, parece ser de pouca ajuda para os docentes para dar conta do papel de animador, equilibrista, conselheiro e organizado. Tais funções, que eles percebem como sendo relevantes para a atuar na docência, geram expectativas acerca da própria atuação, mas quando aliada à realidade dos estudantes, às exigências das IES que esperam que os professores atuem como vendedores de um serviço implicam em sentimentos de inadequação e incompetência e geram estratégias de adaptação que, por vezes, é contraditória à ideia de educação como um valor social.

Pode-se afirmar enquanto o ensino for colocado como acessório na formação docente o que se pode esperar como resultado é um contingente de professores universitários despreparados, inseguros em função do desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem e que pode ser comparado com aquilo que Lanthauve (2012) afirma:

“Os professores se sentem hoje coletivamente rebaixados, “menores” do que eram, e, individualmente, uma dificuldade profissional não superada deixa-lhes a impressão de perderem a própria dignidade. Essa dignidade social e simbólica é constituída pelo sentimento de exercer um ofício que tem valor e é útil à sociedade, pela consciência de se inscrever em uma história e de participar dela, de ser reconhecido como qualificado e competente, de possuir a autonomia, exigida pela responsabilidade.”

Por fim, a formação de docentes deveria ser uma preocupação da Capes uma vez que os egressos dos cursos, em geral, atuam como docentes de graduação, formando pessoas para atuar no mercado de trabalho – esse é um papel relevante -. Dar ferramentas aos mestres e doutores para melhor desempenhar sua principal função é essencial para o desenvolvimento do país e a recuperação de um dos objetivos da Capes.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro. Teoria da aprendizagem experiencial no ensino de empreendedorismo: um estudo exploratório. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 6, n. 1, p. 101-127, Janeiro-Abril, 2017.

ALVES, Allan Carlos; TEIXEIRA, Vânia Vilma Nunes, OLIVEIRA, Isla Glécia Vilar. Percepção dos Discentes do Curso de Graduação em Administração em Relação às Disciplinas da Área de Contabilidade. **Revista Administração em Diálogo**, v. 19, n. 3, p. 24-48, Setembro-Dezembro, 2017.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, v.31, n.03, p. 321-338, 2015.

BORGES, Guilherme de Freitas; MAFRA, Flávia Luciana Naves. Ensino de contabilidade em cursos de graduação em administração: uma análise da percepção docente e discente em instituições de ensino superior de Minas Gerais. **RACE: Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 12, n. 3, p. 191-226, Dezembro, 2013.

BOY, L. C. G.; DUARTE, A. M. C. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. **Educação em Revista**, v.30, n.04, p. 81-104, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / CAPES: Brasília, 2010, n. 2 v.: il. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf> acesso em 02/01/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Research in Brazil. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF:

CAPES, 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>, acesso em 04/01/2019.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2014**. Inep: Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/centso/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf, acesso em 03/01/2019.

BRASIL, MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Portaria 105 da CAPES. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/26052017-Portaria-105-de-25-maio-de-2017.pdf> consulta em 02/01/2019.

CAGGY, Ricardo Costa da Silva Souza, FISCHER, Tânia Maria Diederichs. Interdisciplinaridade revisitada: analisando a prática interdisciplinar em uma faculdade de administração da Bahia. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 15, n. 3, p. 501-501, Julho-Setembro, 2014.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnicocientífica brasileira. – Brasília, DF : Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016. Disponível em: <https://www.cgEE.org.br/documents/10195/734063/MeD2015.pdf/d4686474-7a32-4bc9-91ae-eb5421e0a981>, acesso em 02/01/2018.

CERQUEIRA, Lucas Santos; CHAGAS, Lucas; GARCIA, Narjara; DOLCI, Decio. Motivações e Resistências no uso de TDICS no Ensino Superior: uma Avaliação do Curso de Administração em uma Universidade Federal. **Revista de Tecnologia Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 12-27, Maio-Agosto, 2017.

DOBRÁNSZKY, Istvan de Abreu. Subjetividade no esporte: o impacto da subjetividade do técnico na constituição de uma equipe de triatlo. **Tese** (Doutoramento em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 159fls. Campinas, 2007.

EISENBACH NETO, Filinto; CAMPOS, Gabriela Ribeiro. O impacto do neoliberalismo na educação brasileiro. XIII EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.13, **Anais....**Curitiba, 2017.

ESPARTEL, Lélis Balestrin. O uso da opinião dos egressos como ferramenta de avaliação de cursos: o caso de uma Instituição de Ensino Superior Catarinense. **Revista Alcance**, v. 16, n. 1, p. 102-114, Janeiro-Abril, 2009.

FANTINEL, Letícia Dias; BENEVIDES, Tânia Moura; CRISTALDO, Rômulo Carvalho; PINHO, José Antonio Gomes. Tecnologias alternativas de ensino e aprendizagem em Administração: percepções de docentes e discentes em uma universidade do Nordeste do Brasil. **Teoria e Prática em Administração**, v. 4, n. 1, p. 22-55, Janeiro-Junho, 2014.

FERENC, Alvanize V. Fernandes; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Formação de professores, docência universitária e aprender a ensinar. VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. 2005. SÃO PAULO: ENESP, 2005.

FIALA, Nathalia; ANDREASSI, Tales. As incubadoras como ambientes de aprendizagem do empreendedorismo. **Tecnologias de Administração e Contabilidade**, v. 3, n. 2, p. 79-94, Julho-Dezembro, 2013.

FRANÇA JÚNIOR, Francisco Cristino; TASSIGNY, Mônica Mota. Sistema de Camadas de Aculturação Institucional em Immanuel Kant Aplicado ao Ensino Superior em Administração. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, n. 3, p. 410-427, Julho-Setembro, 2018.

FREIRE, Paulo. O professor universitário como educador. Estudos Universitários: **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, Recife: Imprensa Universitária, v. 1, 1962.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luiz. **Sujeito e subjetividade**. (R. S. Guzzo, Trad.) São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. (M. A. Silva, Trad.) São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

KRAKAUER, Patricia Viveiros de Castro; SANTOS, Silvio Aparecido,

KÜHL, Marcos Roberto *et al.* O valor das competências docentes no ensino da Administração. **Revista de Administração - RAUSP** v. 48, n. 4, p. 783–799 , 2013.

LANTHEAUME, Françoise. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 368-387, 2012.

LIMA, Manolita Correia. RIEGEL, Viviane. A formação docente nos cursos de pós-graduação em administração – a gênese de uma experiência. III ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. João Pessoa, 2011.

LOCATELLI, C. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 248, 2017.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; KNOP, Marcelo Ferreira Trezza; OLIVEIRA, Virgílio César da Silva; SILVA, Mayra Reis Jordão David. Ensino Superior em Administração e Percepção da Qualidade de Serviços: uma Aplicação da Escala SERVQUAL. XXX ENCONTRO DA ANPAD,30, **Anais...** 2006.

MARTINS, Nathália; MORAES, Dirce Aparecida F.; SANTOS, Adriana Regina J. Concepção docente: a prática pedagógica em questão. III Jornada de Didática: desafios para a docência. II Seminário de Pesquisa do CEMAD, 2014.

ROYO, Javier Patricio. Students as customers: a paradigm shift in higher education. **Debats**, Annual Review, 2, 2017.

SALDAÑA, Johnny; OMASTA, Matt. **Qualitative research: analyzing life**. Sage, 2017.

SILVA, Anielson Barbosa Da; COSTA, Francisco José Da. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em administração. **REVISTA ECONOMIA E GESTÃO** v. 14, n. 34, p. 30–57 , 2014.

SOUZA-SILVA, Jader C; DAVEL, Eduardo. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, v.12, n.35, 2005.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R; BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

WAIANDT Claudiani, FISCHER, Tânia. O ensino dos estudos organizacionais nas instituições brasileiras: um estudo exploratório nos cursos de pós-graduação stricto sensu de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 4, p. 785-836, Outubro-Dezembro, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. Sobre o Espaço de Reflexão Coletiva e Contínua da Prática. In **Para Onde Vai o Professor?** Resgate do Professor como Sujeito de Transformação, 11a ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, M.M.M.; OLIVEIRA, C. C. BERBEL, N. A. N. O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.** v.10, n.20, p.443-56, jul/dez 2006.