

## **Administrador, como você aprendeu a ser docente?**

**ELISÂNGELA CONCEIÇÃO VIEIRA PALONGAN**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)

**MARCIO PASCOAL CASSANDRE**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)

## **Administrador, como você aprendeu a ser docente?**

### **Introdução**

É possível ver nas crianças da educação infantil um certo encantamento pela figura do/a professor/a. No meu imaginário infantil não era diferente, giz e lousa eram meus brinquedos favoritos. Na adolescência, o passatempo favorito era ler, com a leitura eu viajava e a imaginação ia longe. Logo mais na juventude, é chegado o momento de escolher o caminho profissional a seguir. Pensei em Letras, em Engenharia Química, por fim, escolhi Administração, pois compreendi que havia com o curso uma gama de possibilidades de atuação. Durante o meu percurso profissional sempre estive envolvida com atividades de formação, evidentemente, que no âmbito da área em que atuava, mas me sentia bem executando treinamentos<sup>1</sup> e auxiliando outras pessoas a conhecerem determinado conteúdo.

Após algum tempo, o retorno à sala de aula por meio de um treinamento corporativo reacendeu o brilho nos meus olhos com a docência. Observar um docente de nível superior em suas atividades me fez pensar na possibilidade de assim alterar a rota e reconduzir a minha vida. Sempre tive a certeza de que a educação tem papel transformador, foi assim na minha vida e, nesse processo há a figura essencial do docente. A busca de formação e conhecimento na área de atuação é pré-requisito para ocupar tal função. Ao ingressar no mestrado tive a compreensão da imensidão de possibilidades e demandas que cercam a vida docente. Me deparei também com angústias próprias e de colegas sobre como atuar na carreira docente: O que fazer? Como preparar uma aula? Como elaborar avaliações? Como estabelecer a relação com o aluno? Eram muitos porquês, muitas dúvidas e desafios. O programa em que eu estava matriculada não ofertava disciplina de prática ou didática e o estágio era obrigatório somente para alunos bolsistas, o que não era o meu caso. Solicitei ao meu orientador que participasse no estágio docente de sua disciplina na graduação, o que tenho certeza de que foi uma decisão acertada, afinal o acompanhei durante um semestre e pude compreender a dimensão da docência no ensino superior em Administração.

Porém, em conversas com colegas, vi que há lacunas, pois não há um padrão; nem todos os orientadores conduzem o processo de estágio docência de forma que o aluno participe de toda a condução da disciplina, há aqueles que acompanham parte do semestre, outros vão para a sala de aula lecionar um tema sem a presença do orientador. Dessa forma, não recebem nenhuma devolutiva a respeito de sua atuação e de aspectos que podem ser trabalhados, o que gera angústia e insegurança nos pós-graduandos, pois não se sentem preparados para a sala de aula. Ao chegar no doutorado encontrei colegas ainda com essa angústia, porém a maioria já atuando na docência, novo questionamento: como aprenderam a ser docentes? A resposta da maioria: na prática, fazendo e errando muitas vezes. Observando os cursos de mestrado e doutorado que integram a lista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), identifiquei que a maioria dos programas não oferecem disciplina de prática-didática docente e, quando o fazem não é obrigatória, são poucos os que exigem a formação docente de seus mestres e doutores.

Narciso e Lourenço (2016) compreendem que o processo de formação na pós-graduação permite pouca reflexão a respeito do ser professor e da carreira docente, tendo em vista que o ambiente e a relação entre discentes e docentes é cercada por poder e autonomia cerceada, o que reproduz a estrutura existente e pouco possibilita ao pós-graduando discutir e refletir sobre a prática docente. As autoras mencionam ainda que, na

ótica de estudantes de pós-graduação, pouco se estimula a formação pedagógica e o refletir do educador profissional.

Segundo Fischer (2006), os programas de pós-graduação não estão voltados para a formação docente porque não sabem como fazê-lo. Pouco se discute sobre a formação pedagógica, que é traduzida em disciplinas de metodologia do ensino superior e estágio docência. A formação do docente em Administração ainda é um desafio, haja vista que a grande maioria não possui formação pedagógica (OLIVEIRA, 2016), o que somente é possível de realizar a partir da alteração na estrutura dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A formação de mestres / mestras e doutores / doutoras ainda tem concentração e inclinação maior para a pesquisa, poucos esforços são direcionados para a formação docente, seja em questões práticas, operacionais ou didáticas e pedagógicas (NARCISO; LOURENÇO, 2016).

Conceição Neto e Moura (2019) criticam o fato de que em muitos casos, os programas de pós-graduação, são regidos sob uma lógica produtivista acadêmica, em detrimento da formação de mestres e doutores que atuarão na docência de ensino superior, defendendo a ideia de se buscar um processo formativo em que se abordem aspectos da andragogia (aprendizagem de adultos), para futuros docentes. Os autores reforçam a necessidade de se estimular a criatividade, o senso crítico, a reflexão, a capacidade de escuta e o relacionamento interpessoal para a formação do docente, de forma que possam utilizar essas habilidades no ofício da docência.

Podemos ver que têm ocorrido uma forte expansão do mercado universitário, principalmente em faculdades particulares. A propagação do ensino superior em Administração permitiu que mais pessoas tivessem acesso à educação superior, porém, considerando as possibilidades que a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 permitiu, vemos a concepção de um ensino superior quase técnico, gerencialista, voltado para solução de problemas e inovação. É exigido do docente, o desenvolvimento de competências que viabilizem estabelecer cooperações, criar redes, comunicar e divulgar o que fazem, apresentando a tão sonhada “inovação” para gerar melhores resultados, semelhante às organizações. Permite-se que profissionais das áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias, atuem na docência, por conta dos conhecimentos práticos da profissão, porém, falta-lhes a formação pedagógica existente nos cursos de licenciatura. Conforme estudo realizado por Pauli, Sirtulli e Maciel (2016) as instituições de ensino, cada vez mais, exigem profissionais que, além da capacidade de exercer a docência, tenham condições de enfrentar mudanças, assumir riscos, com perfil criativo, sensibilidade, sejam motivados e que possuam boa relação interpessoal, pois a liderança como uma competência da docência, colabora para o processo de aprendizagem do aluno. Dessa forma, com um mercado profissional que cada vez mais exige do profissional da educação novos saberes e competências, é possível determinar quais competências e saberes são necessários à docência na área da administração? De que forma, tais competências e saberes são adquiridos ou estimulados?

Na busca de compreensão do papel diverso e complexo do docente procurei identificar como a produção acadêmica têm discutido tal tema. A busca se deteve nas publicações dos últimos cinco anos, tanto em periódicos quanto em eventos da área. Em uma primeira busca 5.387 artigos foram encontrados, porém ao se direcionar para a área de pesquisa (ensino superior em Administração), resultou em 1.206 artigos. O próximo passo foi efetuar a leitura flutuante dos artigos para verificar adesão ao tema da pesquisa, encontrando 51 artigos em periódicos e 65 em eventos, indicando a atualidade do assunto e relevância para as pesquisas acadêmicas, já que o processo de publicação em periódicos leva mais tempo para ser concluído do que a apresentação em eventos, dessa forma, há indicativos de que teremos diversas publicações e pesquisas que se relacionam com a

formação docente nos próximos períodos. Com base nas leituras identifiquei que há a compreensão de que os profissionais da educação em Administração, devem possuir, além da formação formal, diversas competências: Competências didáticas, Competências pedagógicas, Competências socioemocionais, Competências gerenciais, Competências inter-relacionais, Competências de gestão, Competências de liderança, Competências tecnológicas, além de atuar e desenvolver a tríade Ensino-Pesquisa-Extensão.

Diante de tantas exigências é possível identificar o que é essencial à formação de um docente na Administração? Perrenoud (1999, p. 1), afirma que “não há competências sem saberes”. É preciso então conhecer esses saberes, que saberes são esses? Há distinção entre saberes e competências? Dessa forma, o objetivo deste ensaio é apresentar alguns pressupostos que amparam a tese de que a educação docente é constituída por meio de competências e saberes que são construídas ao longo da experiência vivenciada pelo indivíduo, compreendendo a docência como um processo de intervenção que se caracteriza no ambiente escolar e é construída de maneira social, histórica e cultural.

Há uma diversidade de ideias e concepções acerca do tema, porém na área da Administração, percebe-se que o foco é destinado a tratar das competências gerenciais, tanto para os alunos quanto para os docentes, reforçando a prática centrada no “como” fazer, como se a expectativa fosse ensinar aos alunos métodos, ferramentas, mecanismos de execução, nem sempre prezando pela discussão, pelo exercício da reflexão e construção coletiva de conhecimento, aprendizagem e novas formas de se relacionar com o conteúdo. Nesse sentido, Pereira *et al.* (2018, p. 56) relatam o surgimento da chamada pedagogia *fast food* na década de 90, cuja operacionalização é voltada para um aprendizado direcionado para sistemas de treinamento “de elevado poder disciplinador (manipulante e alienante) e prioritariamente voltados para seu planejamento e aplicação”. O que caracteriza um ensino com informações e métodos padronizados, em que o docente tem sua atuação semelhante a um empreendedor que oferece novas formas de prestação de serviço, de forma a agradar seus clientes, os alunos. Santos e Tonon (2019, p. 7) evidenciam que, além das atividades tradicionais do docente (ensino-pesquisa-extensão), estes devem ainda “desenvolver novas competências para estabelecer cooperações, formar redes, comunicar o que fazem e conseguir inovar e obtendo melhores resultados”, caracterizando-os como “professor empreendedor”.

Nessa visão gerencialista, com mecanismos de gestão, acompanhamento e aferição de desempenho, está inserido o trabalho do docente, que por muitas vezes, é avaliado com base no *feedback* efetuado pelos discentes (CARNEIRO *et al.*, 2018). O docente deve se moldar a nova ordem estabelecida, priorizando desempenhar o que a organização demanda, com metas de correções, orientações e apresentar resultados que colaborem com os números organizacionais (SANTOS; TONON, 2019). Isso, impactado pelo número crescente de instituições de ensino superior privadas, que passaram a competir de forma acirrada para se manterem no mercado, e utilizando do critério de avaliação da qualidade do ensino por meio de indicadores como ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), para destacar o desempenho perante outras instituições de ensino. Assim, espera-se que o docente desenvolva, além das capacidades técnicas, a gestão, a liderança, o controle emocional e a formação didático-pedagógica.

Pauli, Sirtulli e Maciel (2016) evidenciam que, diferentemente do ensino básico e fundamental, no ensino superior, os docentes raramente possuem formação específica para a docência, recorrendo a sua experiência adquirida como aluno e com base no *know-how* de suas experiências. Isso leva a reforçar os questionamentos trazidos até aqui. Diante de exigências, necessidades e competências requeridas dos docentes, embora muito se tenha debatido nos últimos anos, ainda há a necessidade de discussões que levem a novos caminhos, novas possibilidades de identificar e refletir a respeito da docência em

Administração, pois como considera Medeiros (2019), nos falta uma formação pedagógica que esteja voltada para o exercício da docência em Administração.

Diante do contexto até aqui apresentado e com o intuito de discutir elementos que indiquem respostas para a tese e objetivo deste ensaio, elaborei três pressupostos e teji argumentos que os sustentam. Ressalto que essas discussões são iniciais e contribuirão para o desenvolvimento de minha tese. Dessa forma, esclareço que a base teórica parte de um processo também em construção e não totalmente concluído. Assim, cada pressuposto foi elaborado e fundamentado com base em autores que contribuíram para minha compreensão acerca do tema, porém ainda será refinado. O primeiro pressuposto considera que o principal *locus* de atuação docente é a sala de aula, sendo assim, é no ambiente social e cultural vivido, que o docente se constitui e estabelece os seus saberes, o que aproxima da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, que parte do pressuposto de que são nas atividades que desempenham que os indivíduos aprendem e se desenvolvem (CASSANDRE; GODOI, 2013). Para o segundo pressuposto sobre os saberes docentes, a ideia principal está embasada nos conceitos de Tardif (2014), que considera a existência de quatro tipos de saberes: formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e, saberes experienciais. No terceiro pressuposto, ao tratar de competências, vários autores são utilizados no sentido de compreender as competências do administrador / gestor como necessárias ao docente. Assim, após esta contextualização, apresento os três pressupostos e os argumentos que corroboram para a defesa. Na sequência faço as considerações iniciais acerca do tema, não as encerrando aqui, mas abrindo caminho para discussões futuras e perspectivas de estudos futuros.

### **1º Pressuposto: O “aprender” a ser docente parte de um processo social, histórico e cultural vivenciado pelo indivíduo, em que o principal *locus* da formação docente é a sala de aula**

A sala de aula não é a única, ou responsável exclusiva, no processo de aprendizagem e formação docente, mas é o principal. Se no pressuposto afirmo que “ser docente parte de um processo social, histórico e cultural vivenciado pelo indivíduo”, e reforço a sala de aula como principal *locus* de formação, não seria contraditório? Penso que não, não são conceitos contraditórios, mas complementares. A sala de aula passa a ser um espaço importante da relação aluno-docente e do processo de ensino-aprendizagem, pois o aprendizado é um processo mediado pela interação do indivíduo com o mundo exterior, por meio dos artefatos, objetos e signos (VYGOTSKY, 1994). O conceito de “sala de aula” pode ser concebido como:

[...] não é apenas o cenário da docência, ou da discência. É o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação. [...] A sala de aula, entendida aqui na sua dimensão simbólica como o espaço e o território onde se materializam os processos de aprendizagem (CUNHA, 2005, p. 77-80).

No caso do pós-graduando de curso *stricto sensu*, há chances de que se torne futuro docente. Nesse caso, é preciso permitir pensar e experimentar a sala de aula como espaço de possibilidades, de erros e acertos, para que quando ele ou ela ocupe a sala de aula como docente, tenha se experimentado e se posicionado no papel de docente. É no processo de aprendizagem do pós-graduando que ocorre a formação e, é na sala de aula que se experimenta e se vivencia o exercício docente. Já dizia Paulo Freire (1996), que não há docência sem discência, ou seja, o processo de aprender é uma constante na vida do ser

humano, estamos a todo o tempo em processo de aprendizagem, principalmente quando nos referimos à figura do docente. Atuar na carreira acadêmica (na pesquisa, na docência e na extensão) é estar em constante aprendizagem e, quando pensamos na carreira acadêmica é comum fazermos relação direta com cursos de pós-graduação em nível *stricto sensu*. É inegável considerar que ingressar em um curso de mestrado ou doutorado permite ao aluno ampliar sua visão de mundo e seus conhecimentos, novas perspectivas são vislumbradas e novos saberes são construídos, ou seja, passamos a ter um título que nos fornece a “credencial” para atuar no ensino superior, mas surge a questão: estamos preparados para encarar uma sala de aula repleta de alunos? Ocupamos a sala de aula em nosso processo de formação para nos sentirmos seguros quanto à atuação docente?

Não dá para considerar que aprenderemos tudo relacionado à docência no período de formação formal – já que esse aprendizado é reformulado e fundamentado a partir da experiência vivida, acumulada durante os anos (TARDIF, 2014). Porém, se em nosso processo de formação docente tivermos exercido a prática da sala de aula ou vivenciado as experiências ali desenvolvidas, compreenderemos a sala de aula como um espaço de experimentação, aprendizagem e troca (CUNHA, 2005). A docência é estar no movimento de aprender ao mesmo tempo em que ensina, por meio da experiência, da vivência e do movimento diário em sala de aula. Rocha-de-Oliveira e Deluca (2017) evidenciam que a experiência e o exemplo são fatores preponderantes na formação de um docente, pois somos afetados e influenciados pelos que nos cercam.

Rocha-de-Oliveira e Deluca (2017) mencionam que a experiência da vivência da sala de aula por meio do estágio docente permite aprendizados significativos para o futuro docente, pois possibilita observar, ler e aprender sobre docência, ao mesmo tempo em que fica visível a negligência com o tema nas disciplinas em programas de pós-graduação. Nesse processo de ensinar docência, o aluno pode tanto ser espectador (quando apenas “assiste” à atuação de seu professor / orientador), quanto protagonista (quando executa as aulas sem acompanhamento ou direcionamento). Nenhuma das formas é a importante ou a melhor, afinal o coloca em dois extremos. O que caberia afinal, é o aprendizado e a experiência partilhada e compartilhada, pois, a aprendizagem é um processo que é melhor desenvolvida quando efetuada em parceria com alguém mais experiente na sala de aula. A experiência de campo, a sala de aula, deve ser requisito para ensinar Administração, ou seja, a prática docente no período de formação na pós-graduação são elementos que permitem a convivência no espaço do ensino superior e preparam o futuro docente.

Para Giolo (2008), é justamente na sala de aula, no processo de aprendizagem do mestre e do doutor, que a formação de docentes deve ser realizada, pois este é o *locus* que representa a cultura do ensinar e do aprender, sendo constituído por relações humanas indispensáveis para a prática docente. O autor reforça ainda que, não são somente conhecimentos técnicos que são exigidos do docente, mas “um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência etc.)” (GIOLO, 2008, p. 1228).

É na sala de aula que as maiores vivências dos docentes acontecem, seja ela física ou virtual, com ensino presencial ou remoto. É no contato com os alunos que os docentes se descobrem enquanto profissionais e experimentam a docência. Na sala de aula, a prática docente é realizada, tanto no que se refere aos elementos da disciplina e dos critérios curriculares, mas também na relação que se estabelece com os alunos. No acompanhar de seu desenvolvimento e das relações que estes desenvolvem com os colegas. (TARDIF, 2014). Não se trata de mero “passar” ou “transferir” conhecimento, mas de estabelecer condições para que esse conhecimento seja construído, tanto para os alunos quanto para os docentes, afinal, ser professor é um exercício diário.

Na sala de aula o docente se depara com incertezas, suas e dos alunos, questionamentos que não estavam previstos em seu planejamento ou plano de aula, e é nesse processo que vai construindo a sua prática docente. O docente segue em constante aprendizado na sua carreira, principalmente quando se coloca na relação com o discente - aqui se encontra a beleza da profissão, o aprendizado como um ciclo contínuo e as relações construídas ao longo do tempo, pois é difícil encontrar alguém que não tenha sido afetado pela presença de um professor / professora na vida.

É importante mencionar que o momento que vivemos da pandemia nos permitiu, e porque não dizer, nos forçou, a experimentar novas configurações e novos instrumentos no processo de ensino-aprendizagem; agora a sala de aula não é somente física, mas também – e por um longo período assim têm sido – virtual. Aos docentes coube a apropriação da palavra “reinventar”, descobrir e aprender novos processos, formatos e metodologias de ensino, bem como a utilização de tecnologias e ferramentas. Como considera Paulo Freire (1996), a docência não se dissocia da discência, nesse processo, o docente retoma o lugar de aprendiz, de aluno, para se apropriar de novos conhecimentos e habilidades. Ainda que de forma remota, essa vivência se configura em uma sala de aula, em outro espaço e dimensão, mas ainda assim sala de aula, com novos instrumentos e artefatos (câmera, microfone, luzes, aplicativos de reunião on-line) mediando o processo de ensino e aprendizagem e a relação aluno-professor.

A sala de aula não é a única responsável pelo processo de formação do docente, mas se torna um importante campo de aprendizagem pois é um local planejado e preparado para que a aprendizagem aconteça, e é o que defendo no primeiro pressuposto. Nesse processo de estar em sala de aula e nas experiências vividas, os saberes dos docentes são também ali construídos, não como um monopólio do saber (LIBÂNEO, 2014) mas com a devida importância que tem. Os saberes construídos ao longo de sua vivência e de sua preparação para a docência formarão o docente para exercer a profissão. Não cabe aqui encerrar o assunto ou determinar respostas definitivas, mas sim discutir e suscitar possibilidades de questionamento e reflexões. E é sobre esses saberes que foi elaborado o segundo pressuposto da pesquisa, tratado na seção seguinte.

## **2º Pressuposto: além dos saberes técnicos e formais exigidos para a atuação docente, os saberes docentes são, constituídos e construídos, por meio das relações sociais e experiências vivenciadas em seu *locus* de atuação docente, com alunos e outros educadores**

Esse pressuposto não tem o objetivo de determinar ou dissociar os saberes docentes, até porque os saberes são plurais (TARDIF, 2014; GRILLO e MATTEI, 2005) e cada indivíduo possui experiências e vivências distintas, mas apresentar categorias de saberes que são esperadas e até mesmo exigidas dos docentes que atuam no ensino de Administração. Os saberes podem ser traduzidos em conhecimentos adquiridos ao longo da vida e acontecem, assim como a educação, em múltiplos e diversos locais (LIBÂNEO, 2014). Tardif (2014) defende que os saberes são plurais e heterogêneos, ou seja, não vem de uma única fonte, mas de diversas, a cultura, a história de vida, os conhecimentos adquiridos e acumulados ao longo da vida. O docente é um ator social, dotado de emoções, vivências e experiências que o atravessam e assim o constituem.

Há autores (BOCCHESI, 2008; ENRICHIONE, 2005; LACERDA, 2015) que categorizam os saberes em três eixos: científico, pedagógico e empírico, ou ainda em três categorias: saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes disciplinares e curriculares estão relacionados com a formação formal do docente (científico e pedagógico), com os conteúdos de suas disciplinas e com a base curricular do curso e da instituição em que leciona. Já os saberes experienciais (empírico) estão vinculados ao que

o docente experimenta, participa, realiza, tanto com os alunos, quanto com outros colegas, no compartilhamento de sua rotina, de suas angústias e alegrias. Para Lacerda (2015) os saberes são construídos, contemplando o percurso pessoal, acadêmico e profissional do indivíduo. Dessa forma, a relação com outros docentes e alunos, e a experiência no exercício da função permitem que a profissionalidade seja lapidada, ao mesmo tempo que os saberes que permeiam a profissão são reconstruídos. Tardif (2014), porém, considera que há quatro saberes: os saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e; saberes experienciais, que são tratados por autores (BOCCHESI, 2008; ENRICHIONE, 2005), como empíricos. Sendo assim, o saber docente é plural, constituído dos conhecimentos oriundos de sua formação profissional, aliados aos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições formadoras de docentes (escolas, faculdades, centros de educação, etc.), sendo o docente e o ensino componentes do objeto de saber das ciências humanas e da educação. Ocorre que, é no processo de formação que o docente entra em contato com as ciências da educação por meio de sua prática docente, não somente como um objeto do saber, mas também por meio das atividades que envolvem os diversos saberes e constituem os saberes pedagógicos:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2014, p. 39).

Os saberes disciplinares são conceituados por Tardif (2014) como os saberes que correspondem aos mais diversos campos do conhecimento, disponíveis na sociedade que emergem da tradição cultural e são produzidos pelos produtores de saberes, sendo transmitidos nas escolas, faculdades, cursos e constituem disciplinas como matemática, literatura, história, etc. Já os saberes curriculares são representados pelos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos de ensino) pelos quais os docentes devem aprender, aplicar e ensinar.

O saber experiencial por sua vez, é viabilizado pelo próprio docente no exercício de seu trabalho cotidiano e de sua vivência no meio em que atua, incorporando-se ao exercício docente, no que tange a saber-fazer e saber-ser. Os saberes experienciais não advêm de instituições formais de formação e nem de elementos disciplinares ou curriculares. São constituintes, de acordo com Tardif (2014), da cultura docente, se traduzem na ação, na atuação docente, no exercício diário da profissão, nas relações que são estabelecidas nesse processo de ser docente. Em relação à experiência, Pimenta (1999) considera ainda que, além da experiência construída enquanto atua como docente, ao iniciar o processo de formação, o indivíduo já carrega consigo um saber em relação ao que é ser docente, oportunizado por suas experiências enquanto aluno e na convivência com diversos docentes, possuindo um ideal do que é ou não um bom professor, dessa forma vai construindo elementos no seu processo de ser docente. A autora, considera que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”, mas sim um processo que permite ao docente a construção do saber-fazer, ao mesmo tempo em que viabiliza o saber-ser.

Tardif (2014) compara os saberes à estoques de informações, que são armazenados, renovados e produzidos pela comunidade científica e se tornam disponíveis nas diferentes práticas sociais, culturais, econômicas e técnicas. Nesse processo de construção e reconstrução do saber, além do aspecto de produção, deve-se levar em conta o elemento social dos saberes, que é produzido historicamente e vai sendo inserido em processos de



formação institucionalizado. O autor considera ainda que, “formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis” (TARDIF, 2014, p. 37). Nesse sentido, o docente “ideal” é aquele que conhece a disciplina que leciona, o programa da instituição de ensino que está inserido, além de ter conhecimento a respeito da educação e pedagogia e desenvolver um saber prático baseada em sua experiência de trabalho e convívio com os alunos.

Pimenta (1999), em contrapartida, argumenta que os saberes pedagógicos não devem estar atrelados somente a um conjunto de técnicas e métodos a serem aplicadas, mas que a pedagogia deve ser analisada e reestruturada a partir da prática social da educação, ou seja, permitir que os profissionais da educação, em contato com os saberes pedagógicos, possam se questionar e refletir sobre as práticas. Na ação, produz então novos saberes pedagógicos, permitindo a reflexão – refletir na ação – e a reflexividade – refletir sobre a ação – (SCHÖN, 1992), tornando os docentes críticos do trabalho e permitindo explorar novas formas de ensino. Em consonância com Tardif (2014), Souza e Souza (2018) por intermédio de Pivetta (2006), ressaltam que a construção da formação docente é um processo complexo, que se inicia na formação inicial e se estabelece por meio da experiência da prática docente. Sendo assim, é um processo social e coletivo, na execução do trabalho e na relação com pares e alunos.

Como visto até aqui o termo “saberes” está relacionado à uma gama de conhecimentos, mas no exercício da docência, está relacionado sobretudo ao processo de experiência, de atuação, de convívio, da relação do docente com seus pares e alunos, ou seja, o saber docente é construído por meio de um processo social, como relata Medeiros (2019, p. 8), “o saber da docência perpassa uma infinidade de possibilidades que abrangem conhecimentos próprios de uma prática singular e de relações.” Tratar dos saberes na educação é, sem dúvida nenhuma, recorrer a Paulo Freire (1996). Para Freire, os saberes necessários à prática docente, que fazem parte de uma reflexão sobre a prática docente, tem em vista a importância de uma reflexão crítica a respeito da relação entre a teoria e a prática na educação. É preciso assumir que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar, permitir, possibilitar e intermediar caminhos que viabilizem a construção do conhecimento, ou seja, o aluno é participante ativo no processo de aprendizagem, e tal qual o docente deve ser também sujeito ativo, sendo este um dos saberes indispensáveis à docência. Freire (1996, p. 12) defende que não há docência sem discência “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Freire (1996) considera que devemos abandonar o ensino bancário, no sentido de transferência de conhecimentos e saberes, pois cada indivíduo parte de um lugar distinto e cada um carrega consigo saberes que lhe são únicos, advindos de suas experiências pessoais, de vida e culturais, o que cabe então ao docente é ensinar a pensar, viabilizando a aprendizagem do conhecimento já existente e proporcionando produção de novos conhecimentos. Também, é necessário ter consciência de que nem todo o saber deve ser, e/ou tenha sido aprendido na escola. Um saber que carece ao docente é respeito ao saber do aluno, saberes estes construídos em um arcabouço social e histórico, advindo das experiências e vivências de cada um, que são diferentes das experiências pelas quais o docente passou (FREIRE, 1996). O que permite e evidencia também a necessidade de refletir criticamente (SCHÖN, 1992, PIMENTA, 1999) sobre a prática docente, revisando não somente os conteúdos das disciplinas, mas a forma, os meios de se ensinar, a prática pedagógica as quais se fazem uso.

Nesse processo de reflexão da prática pedagógica, Freire (1996), considera que devemos saber e reconhecer que somos seres inconclusos, estamos em processo de construção e constante mudança, aperfeiçoando, errando e corrigindo. Não é o docente o detentor de todo o conhecimento, a educação é um processo permanente, estamos a todo

momento aprendendo, é um ciclo contínuo. O que exige do docente um outro saber, o respeito ao aluno, ao seu processo de aprendizado e à sua autonomia de questionar, de experimentar, à sua curiosidade: “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 1996, p. 25). Essa prática coerente, exige do docente que atue com bom senso, que suas ações não sejam distintas de seu discurso, que aja com humildade e tolerância às diferenças e diversidades: “Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?” (FREIRE, 1996, p. 27). É ter convicção de que a mudança é possível, que por meio da educação, realidades podem ser transformadas, bem como transmitir alegria e esperança nessa mudança.

Com Freire (1996), partimos de saberes técnicos e formais para saberes que nos aproximam, que abrem caminho para uma relação entre docente e discente que viabiliza um processo de experiência para ambos, por meio de uma educação reflexiva para aluno e docente. Saberes esses que contribuem para uma docência humanizada, uma docência que privilegia a individualidade e a singularidade de cada ser, daquilo que o constitui, de sua vivência e de sua história. Freire (2002), considera que os saberes, além de permitir ao docente ou educando (como ele menciona), o “saber-fazer” contemplam o “saber-ser” docente. Quando de sua relação com os pares e alunos, abre-se caminho para novos aprendizados. Cada aluno possui uma história, características particulares que fazem parte dos saberes de cada indivíduo. Assim também é no caso de cada docente, cujos saberes não devem ser subtraídos ou menosprezados, mas compreendidos como aquilo que o constitui como ser humano. Portanto, docentes devem respeitar seus alunos, compreendê-los, trabalhar com autonomia e levá-los a um processo de reflexão (CUNLIFE, 2019), ou ainda como menciona Freire (2002), ensinar a pensar certo.

Compreendo que os saberes traduzem a essência do ser docente. Ao longo de sua caminhada, experiências vividas e experimentadas, o saber-ser, é alicerçado. Não pretendo aqui encerrar o assunto ou determinar respostas definitivas, mas sim discutir e suscitar possibilidades, questionamentos e reflexões e, a partir de então, pensar em caminhos e perspectivas para compreensão da complexidade que envolve a docência. É evidente que não dá para determinar, colocar em uma “caixinha” ou seguir instruções como em uma receita de bolo; muitos de nós, quando no processo de formação, ansiamos por aprender “o que” e “como” fazer. Porém, como visto até aqui, o saber é plural, é heterogêneo, provém das instituições formadoras, mas também da prática cotidiana, do “relacionamento dos jovens professores com os professores experientes” (TARDIF, 2014, p. 52), tendo em vista que “os docentes reconhecem nos seus ex-professores a inspiração mais forte da sua configuração profissional” (CUNHA, 2005, p. 76).

Portanto, se os saberes inerentes a cada docente (aqueles constituídos e construídos ao longo de sua vida pessoal e profissional, de sua relação com os pares e alunos) contribuem para o “ser” docente, se a experiência, o saber experiencial, é tão importante para a formação docente, por que há programas de pós-graduação que não trabalham o processo de sala de aula com o pós-graduando? Por que o processo de experiência em sala de aula não começa então no período de formação, na pós-graduação, como mencionado por Rocha-de-Oliveira e Deluca (2017)? São perguntas para as quais ainda não temos respostas, mas que indicam uma necessidade de análise. No mundo atual em que vivemos, é preciso que os saberes sejam transformados em competências, pois como pondera Dugué (2004), as competências são saberes em ação. Competências essas cada vez mais exigidas para os docentes, o que leva ao terceiro pressuposto.

### **3º Pressuposto: As competências demandadas para o docente em Administração abarcam, além das competências didático-pedagógicas, as competências relacionadas à atuação do administrador / gestor**

As competências são “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). A competência denota a capacidade desenvolvida a partir de determinado conhecimento, ou seja, para o desenvolvimento de uma competência, é necessário antes, ter o saber. Como afirma Perrenoud (1999) não há competências sem saberes, ou seja, não há desenvolvimento de competências sem antes termos construído saberes, as competências são consideradas como “saberes em ação” (DUGUÉ, 2004, p. 24).

Para Ricardo (2010) não é só pelo fazer que se aprende; mesmo as competências mais práticas estão estruturadas em saberes que foram incorporados no decorrer de um trabalho intelectual. Porém, o conhecimento sozinho não se torna competência, é necessário transformá-lo em prática, dessa forma, a competência se manifesta na ação. Rodrigues e Pariz (2005, p. 109) com base em Gentile e Bencini (2000), definem competência como a capacidade de “mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”, o que também é evidenciado em Perrenoud *et al.* (2002, p. 19):

Define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Campelo (2011) argumenta que ser competente no exercício da profissão (administrador, advogado, engenheiro, etc.) é o que têm guiado a escolha de profissionais para atuarem na docência, aliada à pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Porém, pouco se questiona quanto à formação relacionada ao ensinar, ao ato pedagógico, indicando que a formação técnica e específica seriam suficientes. A competência didático-pedagógica é primordial. O docente deve ter domínio não somente sobre os assuntos que cercam sua área de atuação ou disciplina, mas também sobre como melhor conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Assim, é evidente que a competência pedagógica exige método, pesquisa, ética e criticidade.

Para Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018), as competências pedagógicas contemplam a capacidade do docente em compreender o processo de ensino e aprendizagem, bem como efetuar relações entre sua disciplina e os demais elementos do currículo e a sua prática profissional. Por meio de pesquisa efetuada com 282 respondentes, os autores indicam ainda que faz parte da competência didático-pedagógica, a organização e o planejamento das aulas e a liderança do docente em sala de aula, não sendo somente a correta utilização de teorias e métodos de ensino, mas a forma dinâmica como conduz sua prática docente.

Lourenço, Lima e Narciso (2016) mencionam ainda que há necessidade de se conhecer em profundidade o processo de ensino e aprendizagem, bem como os fatores que afetam e influenciam tal processo. Para estas autoras, faz parte da competência didático-pedagógica do docente estimular e estabelecer adequadas relações com os alunos e entre os alunos, o que pode ser considerado como competência inter-relacional. As competências inter-relacionais são outro grupo de competências requeridas, devendo o docente exercer a capacidade de escuta, pois o aproxima do discente, lhe permite refletir sobre sua prática docente, ao mesmo tempo em que o torna mais acessível à *feedbacks*. A competência inter-relacional permite ainda, que os alunos expressem sua opinião com

mais liberdade e se sintam parte do processo de ensino e aprendizagem (NASSIF; HANASHIRO; TORRES, 2010).

Nassif, Hanashiro e Torres (2010) destacam que além do papel pedagógico, o docente deve desenvolver competências de gestão, social e técnica. Oliveira, Silveira e Lara (2019), descrevem que há, atualmente, a exigência do desenvolvimento de competências gerenciais e de gestão, considerando que a área de Administração está vinculada aos processos gerenciais e, por conta de muitos docentes atuarem não exclusivamente na docência, mas também na gestão de IES e na coordenação de cursos, devendo ao mesmo tempo trabalhar como docente, ter conhecimentos e habilidades pedagógicas e de gestão. Dessa forma, o docente deve ter habilidades de comunicação, relacionamento com colegas e pares, resolução de conflitos, liderança, flexibilidade, criatividade, inovação, além de estabelecer cooperações e formar redes (SANTOS; TONON, 2019), o que não difere muito das habilidades requeridas para os profissionais que atuam no mercado de trabalho empresarial. Nassif, Hanashiro e Torres (2010) destacam a capacidade de liderança como uma competência ao docente, pois pode gerar respeito e segurança nos alunos e melhorar o processo de aprendizagem. No “pacote” da liderança estão envolvidas as habilidades e capacidades de enfrentar mudanças, assumir riscos, ser criativo, ter bom relacionamento interpessoal, ser motivado e ter sensibilidade.

Frade *et al.* (2019) consideram que as competências gerenciais exigidas do docente o caracterizam como professor-gestor, pois necessita lidar com diversas atividades ao mesmo tempo, ensino, pesquisa e extensão, além de ter suas capacidades avaliadas pela eficácia e eficiência de sua gestão, porém poucos recebem capacitação para tal. Ao mesmo tempo em que se exige do docente a atuação como gestor, é exigido também que direcione os ensinamentos aos alunos com foco em processos de gestão, com vistas a atender a atuação desse aluno no mercado, ou seja, a formação tem que priorizar o que o mercado exige (CEZARINO; CORRÊA, 2015), ou como considera Tardif (2014), a escola passa a ser um mercado, em que são oferecidos aos consumidores (alunos) saberes (capital de informação) que serão úteis para os posicionar no mercado de trabalho futuro. Não se discute a importância da reflexão e do senso crítico, mas sim a demanda por profissionais que estejam aptos a desempenhar a partir de uma visão puramente corporativa e técnica (OLIVEIRA; FREITAS; MONTENEGRO, 2018).

Pauli, Sirtulli e Maciel (2016) fazem atenção às competências socioemocionais, também atreladas à liderança e consideram atualmente como uma competência necessária ao docente. Para Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018), a competência socioemocional é considerada positiva quando permite que no processo de relacionamento as trocas entre as pessoas permitam melhorar a qualidade da relação, que haja respeito entre as pessoas e aos direitos de cada uma. Dessa forma, “cidadania, cooperação, solidariedade, responsabilidade social e reciprocidade” (p. 4) fazem parte dessa competência. Assim, docentes que detêm tal competência contribuem para o aprendizado do aluno, para sua formação profissional e pessoal.

Dentre tantas competências, há ainda a competência tecnológica. Roble, Morais e Augusto (2017) consideram que a utilização de tecnologias é um mecanismo que possibilita desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, que promovem o envolvimento e motivação do aluno. Dessa forma, a utilização de novas tecnologias, permitem a atualização contínua do docente, que se faz necessária, pois como indicam estes autores, uma vez que os alunos estão habituados a utilizarem-se constantemente de aparatos tecnológicos, podem colocar o conhecimento do professor à prova. Porém, faço um contraponto, é evidente que a tecnologia proporcionou o acesso à informação, mas não garante que seja transformada em conhecimento pois, mais do que nunca, é importante e necessária a figura do docente, que atua como mediador no processo de

ensino-aprendizagem, auxiliando a desenvolver o senso crítico (CUNLIFE, 2019), e ensinando a pensar certo (FREIRE, 2002).

Lacerda (2015), demonstra que os docentes do ensino superior em Administração (de acordo com pesquisa realizada com docentes que atuam na área de Ciências Sociais Aplicadas) têm a percepção que muitas vezes as habilidades técnicas e profissionais são mais valorizadas do que o conhecimento pedagógico, que geralmente fica em segundo plano. Souza e Souza (2018) com base em Pivetta (2006), compreendem que o saber docente é um processo complexo, começando nas fases iniciais da educação e sendo constituído por intermédio da prática e da experiência profissional no exercício da docência. Esse mesmo processo de formação não é individual, mas coletivo, considerando os saberes dos docentes e dos alunos e das relações de respeito e da confiança estabelecidas nesse processo.

Observando a literatura produzida e os dados apontados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi possível identificar uma lista de competências que são atualmente demandas para os docentes: competência didático-pedagógica; competência inter-relacional; competências gerenciais e de gestão; competência de liderança; competência socioemocional e competência tecnológica. Fica evidente que as competências requeridas (inter-relacional, gerencial e gestão, liderança, socioemocional, tecnológica) do administrador são exigidas também para o docente que leciona no curso de Administração. Deve ele, além de ensinar pedagogicamente os elementos curriculares do curso, ao mesmo tempo incentivar no aluno e demonstrar pela sua prática as competências que o futuro administrador deve possuir.

Dessa forma, compreendo que dentre tantas competências citadas e exigidas, há uma tendência para que docentes de Administração atuem em sala de aula como gestores, comparados à executivos de grandes corporações, assim devem ter liderança, estabelecer cooperações, formar redes. Os docentes são comparados à professores empreendedores que devem buscar inovação e apresentar resultados positivos em seu campo de atuação (SANTOS; TONON, 2019). Ou seja, apresentar resultados e fazer a gestão do “negócio” educação, ao mesmo tempo em que deve atingir metas e fazer a gestão de outros docentes. A produtividade é medida, e os docentes são avaliados pelos alunos, como prestadores de serviços, entregam um produto (ensino) e o cliente (aluno) avalia a qualidade.

Do docente é exigido um leque de competências. Sua atuação deve estar de acordo com a demanda do contratante. Porém, cabe salientar que a docência é construída, que faz parte do docente não somente o saber-fazer, mas o saber-ser, que saberes e competências permeiam o ambiente e a vivência educacional, mas é necessário também compreender que ser docente está além de um número de competências a serem desenvolvidas, é preciso ter vontade, ter coragem e afetividade. Como diria Paulo Freire, essa é a boniteza da docência.

### **Considerações provisoriamente construídas**

Considerando os elementos que constituem o “ser” docente, se fez importante buscar a compreensão das características que envolvem a docência, tais como os saberes construídos durante a vivência de cada indivíduo, e as competências adquiridas e desenvolvidas, buscando evidenciar tais elementos da docência na área de Administração. De acordo com as produções acadêmicas acerca do tema e com as obras de Paulo Freire, compreendo que o “ser” docente parte de sua vivência, de sua experiência, mas também de sua vontade e disposição em se colocar ao lado do aluno, sem jamais esquecer que, não há docência sem discência (FREIRE, 2002). É nesse constante aprender que o docente se constitui, exercendo a docência em sala de aula. Assim, elaborei o primeiro pressuposto.

Discutir os saberes e competências docentes é também questionar o papel do docente enquanto profissional no mercado de trabalho. Cada vez mais exigem-se atribuições distintas à figura do docente, que ora é comparado a líder, mentor, gestor, ora é exigido que exerça a docência com domínio das competências didático-pedagógicas. A crescente demanda e exigência do mercado de trabalho requer que os cursos de graduação, principalmente quando nos referimos à Administração, formem profissionais com as mais distintas habilidades, buscando atender a um mercado capitalista (ESCOBAR, 2007; ALCADIPANI; BERTERO, 2012). Essa exigência do mercado profissional acaba se transportando para a figura do docente, que passa a ter que apresentar características de empreendedores, gestores, líderes.

Se considerarmos ainda o mercado educacional brasileiro e a “explosão” do ensino superior privado, com fortes tendências de ensino a distância, o que permite a implantação de alguns cursos que não necessitam de grandes investimentos de estrutura, vemos também, de acordo com os dados do INEP, uma expansão dos cursos da área de Gestão e Negócios (que inclui a Administração), o que de certa forma precariza a docência e exige que docentes além da competência didático-pedagógica, que detenha outras competências.

Dessa forma, este ensaio apresenta três pressupostos, acerca da formação docente, dos saberes que compõem a prática docente e das competências demandadas para que os docentes desenvolvam. Tais pressupostos são os indicativos e norte de minha pesquisa, cuja intenção é discutir o processo de educação docente em Administração e como a temática vem sendo compreendida e realizada nos cursos de pós-graduação em nível *stricto sensu*. É possível compreender que o principal *locus* de formação docente é a sala de aula, onde o docente ao mesmo tempo que aprende, ensina. É nesse ambiente que o docente se constitui e se constrói, como indicado no primeiro pressuposto. É também na sala de aula que as relações são estabelecidas.

Já o “fazer” é reforçado pelas competências adquiridas e desenvolvidas pelo docente, o saber colocado em ação, o que indico no terceiro pressuposto. Ao docente de Administração cada vez mais é exigida que exerça competências que são requeridas do administrador, ou seja, além das competências didático-pedagógicas, deve apresentar competências de gestão, liderança, inter-relação, socioemocionais e de tecnologia. Assim, o “saber-ser” e o “saber-fazer” estão relacionados com os saberes e competências do docente, que constituem o processo de formação docente. Formação esta que é construída durante o processo de vivência do indivíduo. Compreendo que os saberes traduzem a essência do ser docente. Ao longo de sua caminhada, experiências vividas e experimentadas, o saber-ser, é alicerçado. Dessa forma, não pretendo encerrar o assunto ou determinar respostas definitivas, mas sim discutir e suscitar possibilidades, questionamentos e reflexões e, a partir de então, pensar em caminhos e perspectivas para compreensão da complexidade que envolve a docência. Ainda há questionamentos e inquietações a serem respondidos, assim são respostas que buscarei encontrar.

## Referências

ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. O. Guerra Fria e o ensino do *Management* no Brasil: o caso da FGV-EAESP. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 3, 284-299, 2012.

BOCCHESI, J. C. **O professor e a construção de competências**. 6ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008.

CAMPELO, A. M. **Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no curso superior de Administração da FCAP/UPE**. Tese de Doutorado. UFPE. Recife. 2011.

CARNEIRO, S. N. V.; NASCIMENTO, M. I. S.; COUTINHO, E. M. C.; RONCOLATO, C. E. O. A formação e a prática didático-pedagógica do docente bacharel no curso de Administração. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 209-230, jan./mar. 2018.

CASSANDRE, M. P.; GODOI, C. K. Metodologias Intervencionistas da Teoria da Atividade Histórico-Cultural: abrindo possibilidades para os Estudos Organizacionais. **Revista Gestão Organizacional**, 6, 2013. P. 11-23.

CEZARINO, L. O.; CORRÊA, H. L. Interdisciplinaridade no ensino em Administração: visão de especialistas e coordenadores de cursos de graduação. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro. v. 16 n. 4. P. 751-784. Out.-Nov.-Dez. 2015.

CONCEIÇÃO NETO, V. L., MOURA, G. L. Práticas Andragógicas Criativas no Ensino Superior de Administração: efetividade à aprendizagem ou “mise en scène” ? **Revista Gest@o.org**, v. 17, Edição 1, 2019, p. 46-57

CUNHA, M. I. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Orgs.) **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. P. 71-82.

CUNLIFE, ANN L. Reflexividade no ensino e pesquisa de estudos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 64-69, Feb. 2020.

DUGUÉ, E. **A lógica da competência: o retorno do passado**. In A. Tomasi (Org.), *Da qualificação à competência* (p. 19-32). Campinas, SP: Papyrus. 2004.

ENRICONE, D. A sala de aula universitária como cenário da docência. ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Orgs.) **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. P. 83-98.

ESCOBAR, A. **La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo**. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana, 2007, p. 19-45.

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

FRADE, C. M.; PESSOA, M. F.; COELHO, A. L. A. L.; BONIFÁCIO, M. A. Desenvolvimento de competências gerenciais no professor-gestor como coordenador de curso do ensino superior. **XXII SEMEAD Seminários em Administração - USP**. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GRILLO, M. C.; MATTEI, P. Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Orgs.) **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 99-112.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo 2018**. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6960488](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6960488). Acesso em 11/10/2020.

LACERDA, C.R. Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 5, n. 2, p. 79-100, out. 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2014.

LOURENÇO, C. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 691-717, nov. 2016.

MEDEIROS, A. C. P. Memórias da construção e da reconstrução da profissionalização docente: minha experiência na disciplina de saberes e profissionalidade. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, e002544, 2019.

NARCISO, E. R. P.; LOURENÇO, C. D. S. Formação docente na pós-graduação em Administração: uma análise qualitativa em duas universidades federais. **Revista Gestão & Conexões**. v. 5, n. 2, jun./jul. 2016.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M.; TORRES, R. R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, D. A. **Desenvolvimento de Competências Docentes nos Cursos de Graduação em Administração nas IES Privadas do Estado do Rio de Janeiro**. 2016. 90 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, R. T. D.; FREITAS, F. C. H. P.; MONTENEGRO, L. M. A elaboração de projetos pedagógicos em Administração: consenso e prática em perspectiva. **XXI SEMEAD Seminários em Administração - USP**. 2018.

OLIVEIRA, A. P. C.; SILVEIRA, V. N. S.; LARA, S. M. Competências gerenciais de coordenadores de curso de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte (MG). **VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS**. 2019.

PAULI, J.; SIRTULLI, R.; MACIEL, A. C. Relação entre inteligência emocional, suporte organizacional e motivação em docentes em cursos de pós-graduação lato-sensu. **IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais - Porto Alegre, RS**, 2016.



PEREIRA, J. F.; SOUZA, C. V; BUENO, N. X.; SANTOS, L. T. Pedagogia Fast Food: Estágio Docente e a Formação de Professores. **Teoria e Prática em Administração**, volume 8, número 1, 2018. p. 47-74.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidades e saberes da docência. São Paulo: Cortez. 1999. p. 15-34.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010.

ROBLE, G. L. E.; MORAIS, F. R.; AUGUSTO, E. E. F. A Qualidade do Ensino e as Competências do Professor do Ensino Superior em Administração no Brasil: um estudo sobre docentes de instituições públicas e privadas. **XX SEMEAD Seminários em Administração - USP**. 2017.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; DELUCA, Gabriela. Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 974-989, Dec. 2017.

SANTOS, R. G.; TONON, L. Gestão gerencialista e centralidade do trabalho de professores do ensino superior: aproximações iniciais. In: VI Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais, 2019, Recife. **Anais do VI CBEO**, 2019. v. 6. P. 1-12.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, A. (Ed.). O professor e sua formação (3 ed., p. 77-92). Lisboa: Dom Quixote. 1992.

SOUZA, T. R. A.; SOUZA, J. F. Formação profissional e perfil docente da educação profissional e tecnológica: um estudo no IFTM - Campus Paracatu. **Holos**, ano 34. V. 03, p. 303-314. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes: Petrópolis. 2014.

VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura. **Acta Scientiarum**. Education, v. 40(3), e35253, 2018.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R., & VALSINER, J. (Eds.). **The Vygotsky reader**. 338-354. Oxford: Blackwell. (Original work published 1934). 1994.

---

<sup>i</sup> O verbo treinar é utilizado aqui por se referir ao ambiente corporativo, em que é comum a utilização de tal termo.