



08, 09, 10 e 11 de novembro de 2022
ISSN 2177-3866

Itinerário formativo docente em Programas de Pós-graduação (PPG's) em Administração: uma revisão sistemática da literatura

HEUDJA SANTANA VARELA RIBEIRO DE ARAÚJO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

ANA LÚCIA DE ARAÚJO LIMA COELHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

Itinerário formativo docente em Programas de Pós-graduação (PPG's) em Administração: uma revisão sistemática da literatura

1 INTRODUÇÃO

A pós-graduação em Administração vem se expandindo nos últimos anos –segundo dados do GEOCAPES – juntamente com os cursos de graduação em Administração proporcionando novas discussões sobre o ensino nessa área. O crescimento da graduação em números faz com que haja uma nova demanda por docentes formados e qualificados para ensinar. No contexto nacional, os programas de pós-graduação *stricto sensu* são os responsáveis por formar docentes (KREUZBER; RAUSCH, 2013) delegando a esses programas, então, uma série de competências que são necessárias para a formação dos mestrandos e doutorandos.

Percebe-se que a discussão sobre os aspectos da formação no contexto da pós-graduação não é algo tão recente, mas que ela ainda se perpetua da mesma forma atualmente. Desde 1998 há um crescimento dos programas de mestrado e doutorado no Brasil em Administração (CIRANI; SILVA; CAMPANARIO, 2012) que vem se perpetuando até hoje. Cirani (*et al*, 2012) relataram em seu estudo que as pesquisas sobre o ensino *stricto sensu* em Administração trazem um número reduzido de estudos voltados para esse contexto.

Essa demanda por docentes não é necessariamente apenas uma demanda quantitativa, mas que precisa atender às novas necessidades no âmbito pedagógico em que o processo de ensinar não se trata apenas de uma mera transmissão de conhecimento (GAETA; PRATA-LINHARES, 2013). Pensar sobre os aspectos da formação docente é necessário para atender as demandas da graduação.

Assumida a função de formar docentes, a pós-graduação – a partir da década de 90 em quem os docentes se tornam pesquisadores – traz um desequilíbrio entre os aspectos de ensino e docência em sua estrutura. Esse aspecto é impulsionado pela própria forma como se torna mestre e doutor: uma dissertação no primeiro caso e uma tese no segundo, corroborando para o aspecto de formação em pesquisa (FISCHER, 2006).

É importante pensar brevemente sobre essa dualidade entre ensino e pesquisa, porque ela impacta diretamente a discussão e a percepção dos programas de pós-graduação sobre o itinerário formativo docente. Bispo (2016) aponta o prestígio que é advindo da pesquisa pois ela proporciona publicações e prêmios e, conseqüentemente, maior visibilidade. O ensino, em contrapartida, não traz todo esse *glamour* acadêmico. Para a própria CAPES, o principal parâmetro que mensura a qualidade de um programa de pós-graduação *stricto sensu* é a produção intelectual (PATRUS; LIMA, 2014) deixando em segundo plano a formação docente. A estranheza dessa percepção recai sobre a avaliação da graduação, um dos aspectos de maior relevância para as graduações é a qualidade da prática docente juntamente com os recursos didáticos SINAES (2009). Essa pequena explanação mobiliza a importância que a formação docente exerce, não na pós-graduação, mas sim onde esses professores (mestre e doutores) irão atuar: na graduação.

O itinerário formativo docente recai sobre 2 grandes aspectos: políticas de formação docente e disciplinas na estrutura curricular. Há tentativas de fomentar esses aspectos da formação docente com projetos financiados pela própria CAPES em 2008 (COSTA; SILVA, 2014) e que já estão finalizados. O próprio MEC recomenda disciplinas de formação docente na da pós-graduação juntamente com a obrigatoriedade para os bolsistas de realizarem o estágio docência (ARAÚJO *et al.*, 2014; PATRUS; LIMA, 2014). É perceptível a tentativa de se abordar a questão de formação docente, embora no que diz respeito a essas políticas não há um alcance de nível expressivo, restando apenas ações pontuais.

Essas políticas de formação voltadas ao contexto da Administração ainda são escassas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010) e essa não parece ser uma preocupação nos cursos em que os docentes são advindos de um bacharelado (WELTER, *et al*, 2021). A LDB (1996) respalda

os docentes formados para a atuação no ensino básico a partir das licenciaturas – no artigo 62º. Para os não licenciados, a preparação para a docência se dará, segundo o art. 65º da LDB “em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

A universidade, enquanto instituição deve assumir o papel de formar docentes a partir da criação de políticas permanentes voltadas para a prática pedagógica (WELTER, *et al*, 2021) conjuntamente com os programas de pós-graduação que devem ofertar disciplinas do eixo formativo docente e a prática de estágio docência, o que geralmente não acontece (PATRUS; LIMA, 2014). Isso recai sobre um ponto em que cada programa traz a sua concepção do que é ser um mestre e um doutor necessitando uma difusão no debate sobre o que é ser docente e como ocorre o processo de formação docente para se haver mudanças efetivas na pós-graduação *stricto sensu* (SILVA; COSTA, 2014).

O estágio docência aparece – entre 1999 e 2000 – como sendo um elemento curricular (PATRUS; LIMA, 2014). É fundamental que se pense nos programas, uma trilha para formação docente envolvendo disciplinas teóricas e o estágio docência. Silva e Costa (2014) trazem a inquietação sobre a formação de mestres e doutores contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática e a resposta mantém-se negativa. Parece ser ainda hoje. As recomendações do MEC para disciplinas e investimentos da CAPES para projetos, como já citado, são ações pontuais nos programas de pós-graduação, mas que não recai numa mudança substancial.

As disciplinas no eixo formativo docente conseguem promover a partir de uma experiência lúdica em que se vivencia aspectos relevantes para formação docente cumprindo a função de tornar o aluno reflexivo, de vivenciar estratégias diferentes e aprender sobre aspectos da docência como é trazido por Conceição Neto e Moura (2019) ao realizar um estudo com alunos que cursaram a disciplina de didática do ensino superior num programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Enquanto a abordagem sobre disciplinas teóricas é ainda insipiente, o estágio docência aparece com mais impacto nas publicações, seja por sua obrigatoriedade para bolsistas ou, talvez, pelo fato de que é um momento de vivência docente na formação do pós-graduando. O estágio docência é o momento de contato com várias metodologias distintas e recursos didáticos (ARAÚJO, *et al*, 2014) para o exercício da docência. A aula expositiva (tradicional) não é a estratégia mais eficiente (OLIVEIRA; CRUZ, 2007) para as novas necessidades do próprio mercado sendo necessário a inserção de novos recursos e de que forma o docente aprende a utilizar esses recursos? Isso é advindo do conhecimento prático, pois promove a criação e recriação das experiências vivenciadas (SANTOS; SILVA, 2019).

Poder vivenciar uma experiência de ser docente, durante a formação na pós-graduação é fundamental para a consolidação dos saberes docentes. Entretanto, o estágio docência também precisa ser pensado com cautela, pois é algo que depende da boa relação entre professor orientador e estagiário docente (ROCHA-DE-OLIVEIRA; DeLUCA, 2017). Esse processo também recai sobre o aspecto não sistematizado entre o professor orientador e o aluno estagiário docente fazendo com que este reproduza a sua forma de ensinar (ARAÚJO, *et al*, 2014). Vale ressaltar a importância de esse ser um momento de aprendizagem e não de vivência do aluno “apenas jogado” em sala de aula.

Debater e refletir sobre o itinerário formativo docente torna-se necessário, visto que os professores da área de Administração possuem função de destaque na formação de indivíduos que atentam as novas demandas do mercado tornando essa discussão relevante não apenas para as instituições de ensino, mas também para o próprio mercado que abarcará esses novos profissionais formados pelos docentes (WELTER, *et al*, 2021). Partindo dessa perspectiva, busca-se realizar essa revisão sistemática da literatura com o objetivo de analisar quais estudos voltados para o itinerário docente no contexto da pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A revisão sistemática possui o intuito de trazer toda a pesquisa relevante a partir de uma avaliação e interpretação, visando responder uma pergunta específica a partir de um fenômeno de interesse, abrangendo estudos primários sobre a temática e tendo características de estudos secundários (KITCHENHAM, 2004).

Diariamente são produzidas informações que podem ser acessadas facilmente. A revisão sistemática da literatura aparece como uma forma de condensar essas referências, apresentando toda a etapa de construção desse processo de forma imparcial e sistemática (DONATO; DONATO, 2019).

Esta seção retrata a fase inicial da RSL, apontando quais bases de pesquisa serão utilizadas, além dos critérios que definiram a escolha delas, seguindo os passos: definição da estratégia de busca, critérios de seleção das fontes primárias e descrição dos critérios de inclusão e exclusão dos artigos relevantes (KITCHENHAM; BRERETON, 2013).

Foi criado um protocolo de busca com as etapas de planejamento, a partir de Kitchenham (2004), que engloba os pontos citados acima, além da execução, que se trata do refinamento dos estudos identificados nas bases de pesquisa, a partir dos filtros aplicados e classificados de acordo com os critérios escolhidos e, por último, a sumarização, que se refere a análise dos estudos aceitos. É proposto ainda, pela autora, os seguintes passos: (i) formulação da questão da pesquisa, (ii) definição da estratégia de pesquisa, (iii) seleção dos estudos, (iv) extração dos dados e a (v) síntese dos dados extraídos.

2.1 Formulação da questão de pesquisa

A Revisão Sistemática da Literatura proposta busca identificar estudos acerca do cenário da pós-graduação *stricto sensu* em Administração no que diz respeito a formação docente. Dessa forma, a questão de pesquisa para a realização da RSL foi: o que já foi abordado na literatura sobre o itinerário de formação docente no contexto da pós-graduação em Administração?

2.2 Estratégia de Pesquisa

Antes de iniciar as pesquisas foram escolhidas as bases de dados que trouxessem maior variedade de estudos que enriquecesse a pesquisa. Como há inúmeras bases de dados de acesso possível, optou-se por utilizar as mais conhecidas: *Web of Science*, *Scopus*, *SciELO*, *SPELL* e *Portal de Periódicos CAPES*. A *Web of Science* é a base de pesquisa mais variada e que abarca um cenário mundial em artigos publicados, além disso, ela traz os periódicos mais citados em seus respectivos campos. A *Scopus* complementa a pesquisa em contexto mundial, empregando também a possibilidade de excelentes filtros de refinamento da pesquisa. A *SciELO* foi escolhida por conseguir abarcar artigos produzidos nacionalmente e, também, na América Latina. Por sua vez, o *SPELL* apresenta artigos voltados diretamente para a grande área de Administração (foco do estudo) e abarca um panorama nacional de publicações. Já no *Portal de Periódicos CAPES*, é possível encontrar as produções internacionais, mas também nacionais complementando a busca.

Optou-se por se utilizar uma boa variedade de bases de dados justamente para abarcar o máximo de estudos possíveis nos contextos nacional e internacional. Todas as bases escolhidas possuem uma facilidade de aplicação de filtros, seja para inserção de *string* de busca, recorte temporal e até mesmo a área de conhecimento buscada tornando fácil a replicação do caminho de busca utilizado em cada uma delas.

Quanto ao *Google Scholar*, embora seja um depósito de artigos que disponibiliza uma infinidade de estudos, ela não apresenta claramente as fontes anexadas, o caminho de busca é

de difícil replicação (DONATO; DONATO, 2019) e enfraquece o protocolo de busca utilizado. Quanto aos filtros disponíveis, há uma enorme dificuldade para aplicar uma temática específica como a proposta, que engloba dois temas complementares, visto que não existe esse tipo de filtros. O *Google Scholar* disponibiliza filtros mais simples, como os que englobam apenas o período, a relevância e o idioma.

Outra base que poderia ser utilizada seria o banco de Teses e Dissertações da CAPES. Entretanto, optou-se por realizar a busca nas bases que disponibilizavam artigos em seus resultados. Além disso, o processo de refinamento da busca no banco de teses é, assim como o *Google Scholar*, escasso, dificultando a descoberta de teses que contribuam efetivamente com o estudo proposto. Artigos científicos geralmente passam por um processo de rigorosa avaliação antes de serem aprovados para publicação num periódico. Por esse motivo, optamos pela exclusão do banco de Teses e Dissertações da CAPES. Além disso, percebe-se uma tendência de publicações em periódicos científicos que são extraídas de dissertações e teses.

Escolhidas as bases que serão consultadas, os dados foram coletados entre 31 de março e 12 de abril de 2022. Houve um período de adequação dos termos de busca¹, justamente porque, inicialmente, as duas primeiras *strings* de buscas realizadas não traziam estudos relevantes para a temática. A partir desses testes que não obtiveram resultados positivos, a *string* final de busca foi definida e aplicada em todas as bases selecionadas. Foram utilizados os termos com o auxílio dos operadores booleanos – OR/AND/*/' – chegando a seguinte *string* de busca: ("Teaching Competence" OR "teaching practice" OR "teaching didactics" OR "Higher education didactics" OR "higher education methodology" OR "Teacher training itinerary" OR "Guided teaching training" OR "teaching skill") AND ("administration teaching" OR "management teaching" OR "teaching in higher education in administration" OR "teaching in higher education in management" OR "business management"). Também utilizada em português: ("Prática docente" OR "didática docente" OR "prática de ensino" OR "Didática do ensino superior" OR "metodologia do ensino superior" OR "Itinerário formativo docente" OR "Tirocínio docente orientado" OR "Competência Docente") AND ("Ensino de administração" OR "Ensino Superior em Administração").²

Como a experiência anterior das duas buscas iniciais com outras *strings* de busca não revelava um cenário de muitos estudos disponíveis, não foram aplicados filtros de temporalidade, nem de idiomas. Quanto ao recorte de idiomas, foi decidido realizá-lo manualmente na tentativa de trazer o máximo de estudos possíveis. Nas bases *SPELL*, *Web of Science* e *SciELO*, foi utilizada apenas a *string* de busca. Não foram utilizados nenhum filtro nas bases *SPELL* e *SciELO*, visto que as opções disponíveis não abarcavam completamente todos os aspectos. Por exemplo, no *SPELL*, o pesquisador deve escolher a busca entre título e resumo, não sendo permitida a busca por tópicos ou outra combinação que fosse mais ampla. Na *Scopus*, foi utilizada a busca por "título, resumo e palavras-chave". Já na base *Web of Science*, utilizou-se a busca por "tópicos". Quanto ao Portal de Periódicos da Capes, foi optado por usar a mesma estratégia do *SPELL* e *SciELO*, porém o número de artigos foi gigantesco (ultrapassando 2000 artigos). Além disso, a partir de uma análise superficial, foi possível observar que muitos artigos não seriam úteis à busca. Assim, foi utilizado o filtro por assuntos que referissem de alguma forma a Administração. Os dois filtros que apareceram com essa temática foram os utilizados: "management" e "company business management".

Em relação ao idioma da busca, no *SPELL* foram buscados trabalhos em português; no *SciELO* e Portal de Periódicos da CAPES, buscou-se trabalhos em português e inglês; por sua vez, no *Web of Science* e no *Scopus*, trabalhos em inglês. A escolha de aplicação da *string* de

¹ Foram testadas outras *strings* de buscas até chegar a utilizada no estudo.

² Mesmo não aparecendo o termo pós-graduação, essa *string* foi a que obteve melhores resultados nas buscas nas bases selecionadas

busca em dois idiomas foi feita de acordo com as bases – nas que poderiam trazer resultados em português, foi optado por realizar a busca duas vezes, uma em cada idioma.

Aplicadas as buscas nas cinco bases de dados, chegou-se ao seguinte resultado:

Tabela 1 – Resultados de busca por base de dados

Base de dados	Número de artigos encontrados
Web of Science	27
Scopus	33
Spell	0
Scielo	2
Portal de Periódicos da CAPES	663
Total de artigos	736

Fonte: Elaboração Própria (2022).

Realizada a busca, foram encontrados 736 artigos, somando as 5 bases de dados utilizadas. Esses resultados foram importados para o software *StArt*³, que auxiliou todos os processos iniciais da revisão da literatura já elencados não apenas para a execução, bem como para o planejamento e seleção dos estudos.

2.3 Seleção dos estudos

Para realizar a seleção dos estudos foram elencados os critérios de inclusão e exclusão para trazer os estudos que podem contribuir efetivamente com a pesquisa realizada. Da mesma forma que praticamente nenhum filtro foi utilizado na busca, alguns critérios comuns como o recorte temporal, também não foram aplicados, justamente para tentar trazer o máximo de estudos possíveis, sem ignorar aqueles mais antigos que podiam trazer uma perspectiva relevante para a RSL. Outra estratégia também utilizada, foi a busca dos artigos no próprio *Google* ou *Google Scholar*, visto que algumas revistas não disponibilizavam o acesso – mesmo utilizando o login da UFPB – mas em alguns sites como o *ResearchGate* o próprio autor disponibilizava o acesso de forma gratuita. Dessa forma foram utilizados os seguintes filtros:

Tabela 2 – Critérios de inclusão e exclusão

Inclusão	Exclusão
Artigos disponíveis de forma gratuita – com o acesso pela instituição ou não	Textos inadequados a proposta de análise – demais textos editoriais
Estudos avaliados por pares	Artigos que não abordam formação docente em Administração
Estudos que foquem no contexto de formação para o eixo docente em Administração	Estudos que não enfocam o contexto da pós-graduação em Administração

Fonte: Elaboração Própria (2022).

Foram lidos todos os 736 resumos dos estudos encontrados e, a partir da leitura dos resumos, foram eliminados 51 artigos duplicados pelo próprio software e selecionados 44 artigos para a fase de leitura integral dos textos. Na leitura integral dos textos, foram excluídos mais 4 artigos duplicados (visto que algumas bases, como o Portal de Periódicos da CAPES, trazem os artigos já duplicados na sua busca, o que dificulta a identificação dos estudos

³ *Software* gratuito desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software – LaPES – da Universidade Federal de São Carlos UFSCar. http://lapes.dc.ufscar.br/tools/start_tool

duplicados pelo *software* que já faz esse trabalho automaticamente), chegando-se ao total de quatro artigos aceitos com a temática a ser estudada.

O baixo número de artigos com essa temática proporcionou que fosse adicionada uma estratégia dentro da RSL. Foi utilizada a técnica de *snowball* a partir dos quatro artigos selecionados visando adicionar mais referências para a extração dos dados. Foram analisadas todas as referências dos 4 artigos selecionados. A partir da análise do resumo, os estudos foram divididos, mais uma vez, para a sua leitura na íntegra ou não. Os livros foram excluídos livros, visto que durante a realização da parte de busca esse tipo de literatura não foi considerada. A leitura na íntegra, segundo Camilo e Garrido (2019) torna a técnica mais bem aplicada.

Aplicada a técnica de *snowball* foram excluídos os textos que não tinham acesso disponível, os trabalhos de dissertação e tese, os livros, assim como os estudos duplicados. Após percorrer essas etapas e realizar a leitura integral dos textos, foram acrescentados mais 7 artigos. O quadro abaixo relata o caminho percorrido até o total de artigos selecionados para a extração dos dados acrescentando o processo de *snowball*.

Quadro 1 – Artigos selecionados para a extração dos dados acrescido a etapa de *snowball*

Etapas	Número de estudos
Buscas nas bases de dados	736
Artigos duplicados	51
Artigos selecionados para a extração	44
Artigos duplicados na fase de extração	4
Artigos selecionados na fase de extração	4
Textos advindos das referências	187
Textos com acesso disponível	134
Artigos adicionados a partir da técnica de <i>Snowballing</i>	10
Artigos Duplicados	1
Artigos Selecionados após a leitura integral	7
Artigos selecionados a partir a técnica de <i>Snowballing</i>	7
Textos semelhantes	1 ⁴
Total de artigos selecionados	10

Fonte: Elaboração Própria, 2022.

2.4 Extração dos dados

Os artigos serão submetidos a leitura detalhada buscando a extração dos seguintes critérios: (i) abordagens teóricas utilizadas, (ii) a metodologia utilizada, (iii) os principais resultados advindos da pesquisa em relação ao itinerário formativo e (iv) as lacunas existentes nos estudos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

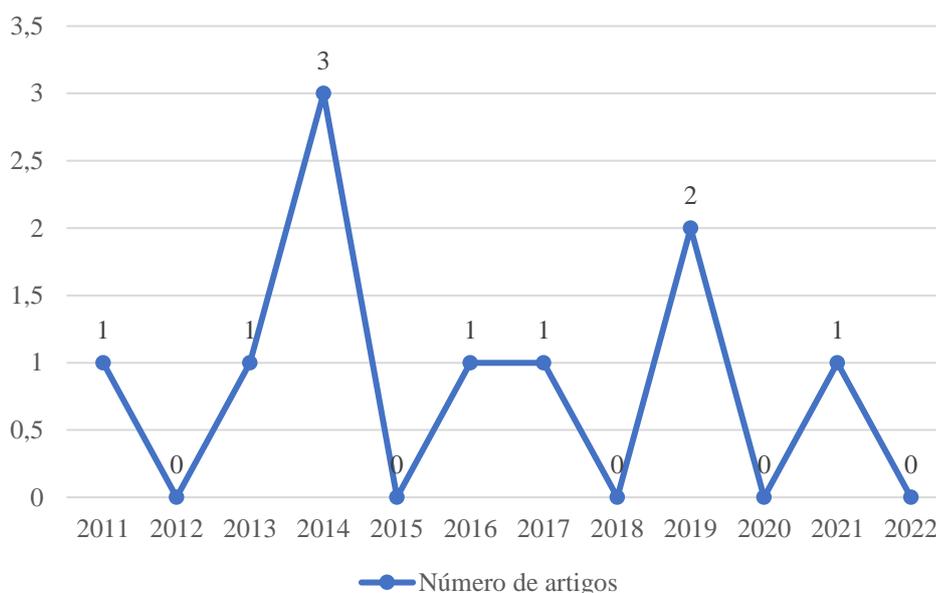
Os filtros de buscas foram aplicados em todas as bases, mas acabou-se percebendo uma lacuna, a partir dos filtros escolhidos, sobre itinerário formativo docente em pós-graduação em Administração. Muitos textos vão discutir esses aspectos de forma geral e até mesmo livros também trarão essa perspectiva da formação docente.

⁴ Um texto foi excluído da análise devido serem os mesmo estudo, sendo que com atualizações em relação ao outro, conforme será explicado mais adiante.

Em relação ao idioma dos textos selecionados existem 10 em idioma português e 1 em idioma inglês, mas todos são de autores nacionais. Isso retrata um aspecto de que, no contexto da pós-graduação em Administração, há uma preocupação maior no cenário nacional sobre o itinerário de formação docente. Isso pode ser justificado pela perspectiva bastante distinta no que diz respeito a docência e a pesquisa em outros países, principalmente os EUA (BISPO, 2016). Quanto ao Brasil, espera-se que os pós-graduandos atuem, no contexto universitário, com a pesquisa e o ensino. Esse aspecto pode ser relevante para que se produza sobre essa temática em Administração. Outro respaldo é o da própria ANPAD que atua nesse desenvolvimento em relação a pesquisa sobre ensino em Administração e sobre a formação do docente Administrador.

Dos 736 estudos advindos das bases de dados (apenas um não possui data), os artigos aparecem a partir de 1988 indo até o ano de 2022. Mas percebe-se que o maior número de estudos aparece a partir dos anos 2000. Em relação aos 11 estudos selecionados, todos aparecem a partir de 2011 retratando como essa é uma temática que apenas recentemente começou-se a pesquisar, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Artigos publicados sobre o itinerário docente em Pós-graduação em Administração



Fonte: Elaboração própria, 2022

Como é perceptível, a pesquisa sobre a temática não é constante nem se apresenta significativa nas pesquisas em Ensino em Administração. Em relação aos autores, poucos nomes se repetem. Apenas Ana Alice Vilas Boas, Anielson Barbosa Silva (2 vezes cada um) e Nathália de Fátima Joaquim (3 vezes). Isso também mostra que as pesquisas sobre a temática não se concentram apenas em um docente especificamente, nem também em uma região do país.

Em relação aos lugares onde se produz sobre o itinerário docente em Administração, apresenta-se da seguinte forma: os artigos selecionados estão distribuídos em 5 estados, sendo 3 na região Nordeste contemplando o estado da Paraíba (BISPO, 2016; SANTOS; SILVA, 2019; SILVA; COSTA, 2014), Rio Grande do Norte (ARAÚJO, *et al*, 2014) e no estado do Pernambuco (CONCEIÇÃO NETO; MOURA, 2019). Há ainda estudos no Rio Grande do Sul (ROCHA-DE-OLIVEIRA; DeLUCA, 2017; WELTER, *et al*, 2021) e em Minas Gerais

(JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013; JOAQUIM, *et al*, 2011; PATRUS; LIMA, 2014). Os estados de Minas Gerais e Paraíba se destacam, mas no quesito instituição, todos os artigos da Paraíba são advindos da Universidade Federal de Paraíba, enquanto os Minas Gerais se dividem na Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Lavras e PUC-Minas. Ainda assim, o número de textos não permite inferir que há destaques expressivos em determinado estado, embora fique perceptível que, a partir do mapa, que pouco se produz no Brasil sobre essa temática.

Quanto aos artigos selecionados, o primeiro (WELTER, *et al* 2021) intitulado de “*Como se forma um docente universitário para o ensino da administração? Uma discussão acerca das políticas de formação de professores para o ensino superior de administração no Brasil*” é um ensaio teórico que traz como enfoque central a resposta da pergunta em seu título a partir da discussão de políticas públicas para formação de docentes. O estudo avança mostrando que essa formação do itinerário docente fica a cargo dos programas *stricto sensu*, dentro da realidade de administração, mas que esses programas também não conseguem abarcar todos os aspectos necessários para essa formação, muitos tendo apenas o Estágio Docência como disciplina do eixo de formação docente.

Já o segundo texto Conceição Neto e Moura (2019) é um estudo cujo título é: “*Práticas Andragógicas Criativas no Ensino Superior de Administração: efetividade à aprendizagem ou “mise en scène”?*”. O artigo aborda justamente sobre os efeitos de uma abordagem andragógica em uma disciplina de didática do ensino superior. O resultado do artigo mostra que a abordagem andragógica contribuem efetivamente para o aprendizado dos alunos desenvolvendo capacidade criativa, flexibilidade, senso crítico e capacidade reflexiva.

O terceiro estudo selecionado para análise se trata também de um artigo empírico de Araújo e colegas (2014) intitulado “*ESTÁGIO DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS METODOLOGIAS DE ENSINO*”. Como o próprio título sugere, trata-se de um estudo voltado para o estágio docência mostrando a participação dos professores orientadores no processo como satisfatória. Em relação ao planejamento da disciplina acaba sendo um processo não tão participativo por parte do aluno estagiário e as metodologias utilizadas acabam sendo predominantemente aulas expositivas.

O texto seguinte é o de Santos e Silva (2019) com o seguinte título: “*‘Mergulhando’ nos significados e revelando concepções do ser professor na administração*”. O artigo traz como foco o ser professor de administração. Essa formação reflete-se a partir do próprio campo de atuação, como um espaço de desenvolvimento do docente e do próprio contexto social e político. O texto resulta em quatro concepções distintas do que é ser docente passando como um executor de um trabalho como qualquer outro, até um agente de transformação dos outros e de si mesmo.

O quinto texto é um ensaio teórico de Patrus e Lima (2014): “*A formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas*”. Fiel ao título, o estudo aborda sobre a formação de professores e pesquisadores em administração trazendo o espaço da pós-graduação *stricto sensu*, onde professores e pesquisadores devem ser formados. É reconhecido que o foco para a formação do pesquisador é bem maior dentro desses programas e o estudo aponta, a partir dessa lacuna, uma reflexão sobre alternativas para o eixo de formação docente. Os autores trazem o papel da CAPES e, também, da ANPAD.

O sexto artigo (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013) é intitulado de: “*Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?*”. Assim como o terceiro estudo, aborda também o contexto do estágio docência. O estágio docência aparece como uma possibilidade de unir teoria e prática, sendo essa uma demanda nos próprios programas *stricto sensu*. É trazida a visão dos estagiários docentes: motivações, sentidos e as contribuições de vivenciar essa experiência.

O artigo seguinte é um ensaio teórico de Silva e Costa (2014) com o seguinte título: *“Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em administração”*. Há uma preocupação no texto de mostrar possíveis formas de aperfeiçoar as competências para profissionais em formação *stricto sensu*. É necessário que, após a pós-graduação, os profissionais sejam capazes de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. Como já apresentado em texto anterior, ressalta-se o foco na formação para pesquisa deixando em segundo plano a formação docente. Os autores propõem uma formação com base em cinco competências: saberes teóricos, saberes epistemológicos e metodológicos, saberes de ensino, saberes de produção científica e saberes de prática de pesquisa.

O oitavo artigo é de Bispo (2016) e é um ensaio teórico intitulado de *“Professors, Teachers, or Researchers? Doctoral Management Education and the Researching-Teaching Tension in the US and Brazil”*. O texto fala sobre a tensão entre ensino e pesquisa no doutorado em Administração no contexto do Brasil e EUA. O doutorado é apresentado como tendo um papel na formação para o ensino e pesquisa salientando que as universidades devem ser pensadas como um espaço principalmente de educação.

O nono artigo é de Oliveira e DeLuca (2017) e, como já outros dois, também fala sobre o estágio docência, conforme aparece em seu título: *“Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente”*. O texto destaca o foco de formação dos programas de pós-graduação ser na pesquisa ressaltando que o estágio docência acabe sendo um dos poucos momentos “voltados” ao ensino na pós-graduação e que, muitas vezes, é negligenciado. São enfocados três pontos no decorrer do estudo: o processo de formação docente e os dilemas na preparação do ensinar e também do pesquisar, os aspectos técnicos do estágio docente e a vivência do estágio docência como um momento de aprendizagem.

O último artigo selecionado (JOAQUIM, et al, 2011) intitulado *“Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras”*, conforme o anterior e mais dois estudos já selecionados, fala sobre o estágio docência experienciado em uma universidade federal. É ressaltada, mais uma vez, o foco na formação para pesquisa. Além disso, mostra como o estágio docência como uma ferramenta que aproxima o ensino e pesquisa no meio acadêmico a partir das suas vantagens e desvantagens.

O artigo *“Sentido e motivações para o exercício da docência: Um estudo sob a perspectiva de pós-graduandos em Administração”* de Joaquim (et al, 2010). Assim como a maioria dos demais, ressalta a grande diferença de foco entre ensino e pesquisa no contexto da pós-graduação em Administração e mostra que o estágio docência surge como uma alternativa para a prática de ensino. É investigado o sentido atribuído pelos estagiários docentes e as conclusões sobre a experiência. Esse último texto não será utilizado na análise a partir deste momento, visto que, mesmo sendo duas publicações diferentes e com diferença em alguns nomes de autores, o texto de 2013 é um estudo mais recente e atualizado do que esse de 2010 que foi apresentado no SemeAD. Assim, mesmo com algumas diferenças, ambos os estudos têm a mesma metodologia e as mesmas categorias levantadas para análise.

3.1 Abordagens teóricas utilizadas

Em relação a teoria usada nos artigos foi bem diversificada. O texto de Welter e colegas (2021), assim como o de Patrus e Lima (2014), Silva e Costa (2014) e Bispo (2016) não trazem uma teoria. Já o texto Conceição Neto e Moura (2019) trazem a teoria da abordagem andragógica de Malcom Knowles (1970) a partir das ideias de Carl Rogers. É trazida a definição de andragogia como “[...] o estudo das melhores práticas para orientar adultos no seu processo de aprendizagem” (CONCEITO NETO; MOURA, p. 48, 2019) a partir da ótica de que a experiência é a principal fonte de aprendizagem e a motivação para aprender vem da possibilidade de aplicar o que é aprendido.

O texto de Araújo e colegas (2014) traz as concepções epistemológicas do racionalismo, empirismo e do apriorismo. Os autores percorrem os caminhos das origens das três concepções, relacionando com a perspectiva do docente enquanto agente dentro de orientações que guiam como o conhecimento é formado. Eles ainda abordam a epistemologia dialética de Piaget e os construtivismos social e radical ainda elencando como o conhecimento se constrói e evolui. A partir da pedagogia construtivista o conhecimento advém da interação entre os indivíduos.

Santos e Silva (2019) trazem “[...] a abordagem do campo da sociologia do trabalho que envolve uma concepção do ser docente associada ao comportamento, à integração social e as experiências” (SANTOS & SILVA, p. 8, 2019). O docente é entendido como um ser social e a partir da experiência e sua capacidade de reflexão ele consegue compartilhar suas perspectivas de ensino. Os autores trazem, ainda o saber docente em três eixos – institucional, social e emocional e profissional – que fazem parte do ser docente.

Joaquim, (et al, 2013) traz algumas reflexões teóricas sobre as origens do estágio docência no contexto nacional, mas não aborda propriamente alguma teoria para discutir sobre essa questão. São trazidos apenas pontos sobre o estágio docência e sua importância, assim como as atividades de ensino e pesquisa nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Rocha-de-Oliveira e DeLuca (2017) também não abordam uma teoria, apenas fazem o resgate da importância do estágio docência, a partir de teóricos. Eles ressaltam a complexidade de se aplicar um estágio docência delegado apenas aos orientadores, resultando em muitas particularidades e prejudicando a aprendizagem do estudante a partir do estágio docência.

Joaquim (et al, 2011) traz a perspectiva de o “tornar-se” professor parte também do “aprender a ensinar” notadamente tecnicista a partir dos princípios do próprio behaviorismo. Transposta essa noção, os autores trazem a teoria crítica que expandindo para o processo de construção social, histórica e política do conhecimento e “quebrando” a lógica anterior. Com as concepções da teoria comunicativa a prática docente começa a ser associada a função de facilitador. Os autores vão fazendo essa trajetória teórica do que é ser docente a partir dessas perspectivas já citadas para o objetivo de identificar a percepção dos alunos sobre a prática docente.

3.2 Metodologia utilizada

Dos 6 textos empíricos selecionados após a leitura integral, todos utilizam uma abordagem qualitativa dividindo-se de forma variada como será explicado a seguir. O artigo de Conceição Neto e Moura (2019) é um estudo de caso com entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados 10 alunos da UFPE que fazem pós-graduação em Administração. A análise foi feita a partir de temas que eram abordados em cada questão. Embora o texto não fale, aparentou-se utilizar análise de conteúdo.

Araújo e colegas (2014) também realizam um estudo de caso com alunos que cursaram a disciplina de Estágio Docência I ofertada pelo curso de mestrado do PPGA/UFRN entre os anos de 2009 e 2011. Foram realizadas 7 entrevistas com roteiros semiestruturados. Juntamente com as entrevistas, foram consultados dados secundários referentes aos relatórios finais do estágio docência entregues pelos entrevistados ao final da vivência no estágio. Para análise dos dados, os autores utilizaram a análise de conteúdo de Bardin (1977) e suas etapas resultando em categorias de análise.

Santos e Silva (2019) utilizaram um design fenomenográfico envolvendo seis momentos: entender a problemática em questão e se familiarizar com o tema a ser estudado, compreender como os docentes interpretam a experiência a partir do entendimento da realidade como socialmente construída, definir o instrumento de coleta e o roteiro que seria utilizado – optando-se pela entrevista, realizar as entrevistas – com docentes que atuam na pós-graduação em Administração no cenário nacional, resultando num total de 20 entrevistados –, transcrever e codificar os dados, identificar as concepções e a escrita do texto fenomenográfico.

Joaquim, Boas e Carrieri (2013) foi um estudo de caso que também utilizou para a coleta de dados também entrevistas, mas com roteiro não estruturado. Toda a entrevista partia de uma única pergunta: “Qual é o sentido do estágio docente para você?”. Foram entrevistados 35 alunos de uma IES buscando entender aspectos relacionados a percepção e motivação dos indivíduos para realizar o estágio docente. Assim como os dois primeiros textos, também foi optada a utilização da análise de conteúdo (DELLAGNELO & SILVA, 2005) com a categorização dos dados.

A experiência de Rocha de Oliveira e Deluca (2017) foi o fator que proporcionou a produção do artigo. Tudo iniciou do processo, na percepção deles cíclico, sobre o aprender e ensinar. Foi optado a utilização da orientação do gênero confessional, mais utilizados na Literatura e na História. Para amparar essa escrita a partir das experiências vivenciadas pelo professor e a estagiária docente, foi utilizado um diário de campo. As percepções de ambos foram trazidas de forma particular visando o ponto de vista de cada um, mas articulando a interação entre ambos.

Joaquim (*et al*, 2011) traz uma análise a partir dos relatórios de estudantes de Programas de Pós-graduação em Administração na Universidade Federal de Lavras (PPGA/UFLA) que estavam matriculados na disciplina de Estágio Docente. Foram analisados relatórios de 22 professores-estagiários trazendo aspectos como: identificação pessoal do aluno, características gerais das disciplinas e questões que permitem o discente discorrer sobre percepções e constatações.

O quadro abaixo propõe um panorama geral dos 6 textos empíricos acrescidos dos demais 4 artigos teóricos. É apresentado o artigo a partir do delineamento, da abordagem metodológica, dos métodos e do lócus empírico. O delineamento do estudo segue a proposta de Machado-da-Silva; Cunha e Amboni (1990): a (i) teórica não apresenta dados empíricos se limitando a articulação teórica, a (ii) teórico-empírica traz dados coletados que são confrontados a partir de correntes teóricas e a (iii) empírica que foca na análise dos dados sem trazer uma fundamentação teórica prévia. Assim, juntando a forma de coleta dos dados e a metodologia adotada por cada um dos seis textos, temos o seguinte quadro:

Quadro 2 – Escolhas metodológicas dos estudos selecionados

Artigo	Delineamento	Abordagem Metodológica	Métodos	Lócus Empírico
Welter <i>et al</i> (2021)	Teórico	-	Pesquisa Bibliográfica	-
Conceição Neto; Moura (2019)	Teórico-empírico	Qualitativa	Estudo de caso - Entrevistas semiestruturadas	Programa de Pós-graduação em Administração da UFPE
Araújo <i>et al</i> (2014)	Teórico-empírico	Qualitativa	Estudo de caso - Entrevistas semiestruturadas / Análise documental	Programa de Pós-graduação em Administração da UFRN
Santos; Silva (2019)	Empírico	Qualitativa	Entrevistas / Design fenomenográfico	Docentes que atuam na pós-graduação em Administração
Patrus; Lima (2014)	Teórico	-	Pesquisa Bibliográfica	-

Joaquim; Boas; Carrieri (2013)	Empírico	Qualitativa	Estudo de caso - Entrevistas não estruturadas	Alunos de uma IES que estavam desenvolvendo o Estágio Docência
Silva; Costa (2014)	Teórico	-	Pesquisa Bibliográfica	-
Bispo (2016)	Teórico	-	Pesquisa Bibliográfica	-
Rocha-de-Oliveira; DeLuca (2017)	Empírico	Qualitativa	Diário de Campo	Experiência dos autores
Joaquim et al (2011)	Teórico-empírico	Qualitativa	Análise documental	Programa de Pós-graduação em Administração da UFLA

Fonte: Elaboração própria, 2022

Os estudos dividem-se entre teóricos e empíricos numa proporção de 4 para 6. O fato de se ter estudos teóricos aponta que reflexões sobre a temática docente surgem no cenário. Já os textos empíricos, trazem, em sua maioria a vivência nos programas de pós-graduação, seja a partir do estágio docência ou de uma outra disciplina. O fato desses estudos serem em sua totalidade qualitativos, mostra uma própria tendência da pesquisa na área de trazer aspectos que necessitem abordar percepção, vivência dentre outros, que são contemplados melhor a partir da abordagem qualitativa.

Já em relação aos métodos, o estudo de caso aparece como o principal utilizado a partir de entrevistas e, em alguns casos, análise documental sendo adequados para trazer contextos específicos em uma pós-graduação. Ainda assim, o design fenomenográfico (SANTOS; SILVA, 2019) e a utilização do diário de campo (ROCHA-DE-OLIVEIRA; DeLUCA, 2017) mostram novas alternativas para se trabalhar no contexto do itinerário formativo docente.

3.3 Principais resultados em relação ao itinerário docente

Já se reconhece a importância da formação docente nos programas de pós-graduação em Administração e os artigos, principalmente os ensaios teóricos já ressaltam aspectos que propõem como se preencher essa questão. Para falar do itinerário de formação docente trazido pelos artigos, optou-se por dividir em três partes que aparecem dentro dos textos.

3.3.1 Políticas de formação docente

Em relação a políticas de formação para a docência, percebe-se que há uma preocupação crescente em relação ao itinerário formativo docente e isso se visualiza a partir de congressos, reuniões, eventos, dentre outros encontros (WELTER, et al, 2021). A própria universidade, no seu tripé de ensino, pesquisa e extensão, enfrenta um desafio de unir essas partes, enquanto a graduação permanece com a socialização do conhecimento, a partir do ensino, as pós-graduações *stricto sensu* adotam o papel da pesquisa (ARAÚJO, et al, 2014). Essa fragmentação recai sobre o fato de que, há uma priorização, nos programas de pós-graduação, a pesquisa (WELTER, et al, 2021; JOAQUIM, et al, 2013; SILVA e COSTA, 2014; JOAQUIM, et al, 2011; BISPO, 2016).

Essa preocupação é mostrada quando há uma recomendação do MEC a disciplinas de apoio a formação docente na pós-graduação. Atrelado a isso tem também, a partir de 1999, a obrigatoriedade para bolsistas realizarem o estágio docência durante o processo da sua formação (ARAÚJO, et al, 2014; PATRUS e LIMA, 2014). Esse impulso dado pela CAPES parece ser uma via contraditória, quando a própria avaliação reconhece a produção acadêmica como mensuração da qualidade (PATRUS e LIMA, 2014) e não há nenhum critério que relacione a avaliação a competências voltadas para a prática de ensino (SILVA e COSTA, 2014). Atrelado a isso, a CAPES e próprio direcionamento do MEC mostram a preocupação, mas não parece ser eficaz para romper com a lógica predominantemente de pesquisa da pós-graduação *stricto sensu*. A ANPAD promove a discussão sobre a temática (PATRUS; LIMA, 2014) ao trazer uma divisão para ensino e pesquisa em administração e contabilidade.

Silva e Costa (2014) sinalizam o edital desenvolvido pela CAPES em 2008 intitulado de “Pró-Administração” financiando projetos voltados para o ensino e formação docente que resultou em 22 projetos até a data do texto dos autores, já em processo de finalização. Os autores propõem uma forma de implementar um projeto que abarque a formação docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração. Há argumentos voltados para linhas de pesquisa na pós-graduação em Administração que tratem sobre a aprendizagem e ensino (PATRUS; LIMA, 2014).

Isso torna as ações bastante pontuais delegando a responsabilidade maior aos programas de pós-graduação. Estes programas também não conseguem cumprir efetivamente a função dada a eles de formar para a docência, seja por não saber como fazer, seja pela própria falta de exigência da CAPES (PATRUS; LIMA, 2014).

3.3.2 Disciplinas no eixo temático do ensino na pós-graduação em Administração

Silva e Costa (2014) propõem um itinerário formativo em que a pesquisa e o ensino estejam integrados de forma mais igualitária. Para isso eles apresentam cinco saberes necessários a serem desenvolvidos pelos pós-graduandos *stricto sensu*: saberes epistemológicos e metodológicos, saberes teóricos, saberes da prática de ensino, saberes de produção escrita e saberes da prática de pesquisa. São elencadas 6 competências do itinerário docente, pelos autores, que devem ser desenvolvidas durante a formação dos pós-graduando. Para isso, é aconselhando a vivência em disciplinas como: Prática de Ensino em Administração, Metodologia do Ensino Superior, Casos para Ensino em Administração e a vivência do estágio docência.

Reconhecida a necessidade da existência de disciplinas voltadas para a formação docente, a própria pesquisa sobre isso é ainda incipiente. Como não há obrigatoriedade de cursar essas disciplinas, por parte dos alunos, nem de ofertá-las, por parte dos programas, percebe-se que há estudos sobre a formação docente, mas dentro dos selecionados, apenas um tratou sobre uma disciplina voltada para o ensino em Administração na pós-graduação *stricto sensu*.

Conceição Neto e Moura (2019) ressaltam a preocupação de se trazer análise sobre uma disciplina, que muitas vezes é o único momento de vivência para os alunos sobre o itinerário de formação docente, para a discussão do ensino em Administração a partir das práticas andragógicas.

A aplicação das práticas andragógicas permitem que o aluno assuma o centro do processo de ensino aprendizagem e promove o desafio para que os alunos exponham suas experiências, habilidades e talentos. Dentro da disciplina, foi possível refletir sobre a aprendizagem e experienciar a partir do desenvolvimento da capacidade de reflexão-em-ação, e reflexão sobre a ação (CONCEIÇÃO NETO & MOURA, 2019).

É reconhecida a importância de disciplina na formação do pós-graduando (WELTER, et al, 2021; PATRUS & LIMA, 2014; SILVA & COSTA, 2014), mas não há estudos que abordem, a exceção do já citado, como foi a experiência de vivenciar a disciplina, quais aspectos

mais relevantes para formação docente que foi percebida pelos alunos, quais as dificuldades vivenciadas dentre outras questões.

3.3.3 Estágio Docência

O estágio docência já permite a reflexão sobre a formação docente desses alunos a partir de uma ótica do “aprender fazendo” mostrando que é uma vivência indispensável para a o itinerário de formação docente. É visto como um campo de conhecimento para a pesquisa de formação docente no contexto brasileiro (ARAÚJO, et al, 2014). A importância desse momento acaba sendo fundamental, porque se trata do primeiro contato, muitas vezes, com o ensino (JOAQUIM, et al, 2011).

O momento de vivenciar o estágio docência acaba sendo a oportunidade de formação continuada no itinerário docente. Em contrapartida, esse momento nem sempre acontece de forma satisfatória, há alunos que não vivenciam a docência plenamente durante o estágio docência por não possuir autonomia no desenvolvimento da disciplina, por exemplo, ou até mesmo que a experiência não acrescentou em aspectos práticos-pedagógicos (JOAQUIM, et al 2013). Isso permite refletir, que a relação entre o professor orientador e o estagiário docente é fundamental para um bom resultado (ROCHA-DE-OLIVEIRA; DeLUCA, 2017).

Estágio docência vai permitir a vivência dentro do planejamento da disciplina, o contato com a atividade docente, o relacionamento com o professor orientador, assim como as dificuldades que aparecerão dentro da realização do estágio e a aprendizagem e habilidades desenvolvidas (JOAQUIM, et al, 2011).

Reconhecida a importância do estágio docência dentro da formação do pós-graduando *stricto sensu* vale ressaltar que há aspectos ainda a serem considerados, como o fato de que o estágio docência não é estruturado da mesma forma, partindo da lógica de que cada orientador executa de uma forma, que esse não é o momento do estagiário docente substituir o professor dentro da sala de aula, que os professores ensinam da mesma forma como foram ensinados (ARAÚJO, et al, 2014). Se não bem planejado, esse momento vira um momento não de aprendizagem por parte do aluno orientado pelo professor, mas sim um momento em que o pós-graduando vai vivenciar a disciplina aprendendo a partir da experiência, acertando e errando (PATRUS & LIMA, 2014).

3.4 Lacunas existentes nos estudos sobre o itinerário formativo

Em relação ao itinerário formativo docente, isso corrobora com o que já foi apresentado anteriormente sobre a escassez de disciplinas que abordem o aspecto da formação docente em pós-graduação de Administração. Arelado a isso, dos 6 estudos empíricos, 4 falam especificamente do momento do estágio docência. Fica perceptível como o estágio docência (que não é obrigatório para não bolsistas) acaba sendo, durante toda a formação do pós-graduando o único contato com aspectos relacionados a docência. Há um estudo que efetivamente fala sobre a experiência em uma disciplina durante a pós-graduação em Administração enfatizando essa lacuna existente na formação de um pós-graduando em Administração.

Além disso, o próprio número de estudos disponível já demonstra uma lacuna de pesquisa e os estudos empíricos apresentam-se em sua grande maioria como um estudo de caso dentro de um contexto específico.

Há alguns programas de pós-graduação que já se preocupam com a formação docente e isso fica visível nos artigos, inclusive dos ensaios teóricos, mas efetivamente não se percebe um crescimento dessa formação dentro dos programas a nível nacional. Arelado a isso, a barreira de que a pesquisa e ensino são duas coisas distintas e contrárias.

Outra questão é sobre os aspectos operacionais para se exercer a docência que não são aprendidos durante essa formação. Nem sempre o estágio docência prepara o aluno para saber

fazer um plano de aula ou plano de ensino, saber realizar uma rubrica de avaliação, dentre outros aspectos, principalmente pelo fato de que não há uma estrutura que padronize o processo do estágio docência: cada docente atua de uma forma distinta, nem todos vivenciam o estágio docência com o seu orientador, dentre outras questões.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, então, que a produção sobre o itinerário formativo docente ainda é baixa e com o maior foco voltado para o estágio. Apenas um artigo traz o enfoque em uma disciplina para a formação docente. O crescimento da graduação e da pós-graduação potencializam a inquietação e a discussão acerca da temática, mas ainda assim esta parece ser uma discussão a nível nacional. Mesmo utilizando bases internacionais consolidadas – como o *Web of Science* e o *Scopus* – os resultados apontam para todos os textos advindos de autores nacionais mostrando que muito ainda tem que se pesquisar sobre isso fora do país. Foram testadas *strings* de busca usando bastante termos em inglês justamente para tentar captar algum artigo que trabalho que o itinerário formativo docente na Administração. As pesquisas sobre a educação básica apareceram em grande quantidade, mas quando se tratava da formação num contexto específico com a pós-graduação *stricto sensu* os estudos não contemplavam esse aspecto.

Mesmo a pós-graduação já tendo sua trajetória com bons anos de existência e essa preocupação ser anterior aos anos de 2010, todos os estudos selecionados foram a partir do ano de 2011, ressaltando que não foi utilizado nenhum filtro temporal em nenhuma das buscas nas bases. Mesmo os artigos estando “espalhados” durante essa década e não tendo um padrão de crescimento, percebe-se que é uma temática que foi se mostrando relevante tendo publicações até o ano de 2021.

Os textos trazem o seu enfoque em políticas públicas voltadas para a formação docente, nas disciplinas desse eixo e no estágio docência. É reconhecido que, em relação às políticas públicas, as ações ainda acontecem de forma bastante pontual. Já as disciplinas na pós-graduação *stricto sensu* em Administração também recaem sobre aspectos que cada programa decide individualmente sobre ofertá-las ou não em sua estrutura curricular. O estágio docência é o único que aparece mais efetivamente, visto a obrigatoriedade de alunos bolsistas cursarem esse componente curricular. Por fim, percebe-se que há uma crescente preocupação em relação ao itinerário formativo docente principalmente pelo crescimento do número de programas de pós-graduação atrelado às novas demandas pedagógicas para os docentes que atuam na graduação, mas que são necessárias políticas consistentes para promover aspectos pedagógicos e metodológicos voltados para a formação docente e que os programas de pós-graduação possibilitem *tracks* para formação docente dentro da sua estrutura curricular.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. V. M. de; et al. Estágio docência: concepções epistemológicas e suas influências nas metodologias de ensino. **RAEP**. v.15, n.2, p. 237-269, 2014.
- BISPO, M. de S. Professors, Teachers, or Researchers? Doctoral Management Education and the Researching-Teaching Tension in the US and Brazil. ENANPAD, 40. **Anais...** p.1-15, Costa do Sauípe, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- CAMILO, C, GARRIDO, M. V. A revisão sistemática de literatura em psicologia: Desafios e orientações. **Análise Psicológica**. v. 37, n. 4, p. 535-552, 2019.
- CIRANI, C. B. S.; SILVA, H. H. M. da; CAMPANA, M. de A. A Evolução do Ensino da Pós-graduação Estrito Senso em Administração no Brasil. **RAC**. v.16, n.6, p.765-783, 2012.

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

DONATO, H; DONATO, M. Etapas na Condução de uma Revisão Sistemática. **Acta Médica Portuguesa**. v. 32, n. 3, p. 227-235, 2019.

FISCHER, T. Uma Luz Sobre as Práticas Docentes na Pós-Graduação: a Pesquisa Sobre Ensino e Aprendizagem em Administração. **RAC**. v.10, n.4, p.193-197, 2006.

GAETA, M. C. D.; PRATA-LINHARES, M. M. Formação de professores do ensino superior: experiências curriculares em cursos lato sensu. **Olhar de professor**. v.16, n.2, p.343-355, 2013.

JOAQUIM, N. de F.; et al. Sentido e motivações para o exercício da docência: Um estudo sob a perspectiva de pós-graduandos em Administração. SEMEAD, 13. **Anais...** São Paulo, 2010.

JOAQUIM, N. de F.; et al. Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **RAC**, v.15, n.6, p.1137-1151, 2011.

JOAQUIM, N. de F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Revista Educação e Pesquisa**. v.39, n.2, p.351-365, 2013.

KITCHENHAM, B. Procedures for Performing Systematic Reviews. **Keele University Technical Report**. UK, 2004.

KITCHENHAM, B, BRERETON, P. A systematic review of systematic review process research in software engineering. **Information and Software Technology**. v. 55, 2013, p. 2049-2075.

KREUZBERG, F.; RAUSCH, R. B. Compreensões de professores que atuam na pós-graduação stricto sensu sobre professor reflexivo e professor pesquisador. **RAEP**. v.14, n.1 p. 99-121, 2013.

MACHADO-DA-SILVA, C.L.; CUNHA, V.; AMBONI, N. Organizações: o estado da arte da produção acadêmica no Brasil. In: Encontro da ANPAD, 14, 1990. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPAD, 1990.

MESQUITA, R. F.de; VASCONCELOS, C. R. M. de. A Ambidestria da Prática Docente de Professores de Administração no Ensino Superior. **RAEP**. v.21, n.1. p.1-23, 2020.

OLIVEIRA, F. B.; CRUZ, F. de O. Revitalizando o processo ensino-aprendizagem em administração. **Cadernos EBAPE**, v.5 ed especial, 2007.

PATRUS, R.; LIMA, M. C. A formação de professores e de pesquisadores em Administração: contradições e alternativas. **Revista Economia e Gestão**. v.14, n.34, p.4-29, 2014.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S.; DELUCA, G. Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. **Cadernos EBAPE**. v.15, n.4, p.974-989, 2017.

SANTOS, G. T; SILVA, A. B. “Mergulhando” nos significados e revelando concepções do ser professor na administração. **Revista de Administração Mackenzie**. v.20, n.5, p.1-34, 2019.

SILVA, A. B.; COSTA, F. J. 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.

SINAES. **Da concepção à regulamentação**. 5. ed. rev. ampl. Brasília: Inep, 2009

WELTER, C. V. do N. et al. Como se forma um docente universitário para o ensino da administração? Uma discussão acerca das políticas de formação de professores para o ensino superior de administração no Brasil. **Revista Administração em Diálogo**. v.23, n.3, p.77-95, 2021.