

# Contribuições da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração para a Formação Docente

## *Contributions of the Stricto Sensu Graduate in Administration for Teaching Education*

Jader Cristino de Souza-Silva  
Roberto Brasileiro Paixão  
Sílvia Souza Gusmão Lima

### RESUMO

**Objetivo:** Este artigo investigou como os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração (PPGAs) contribuem com a formação do professor do ensino superior em Administração no Brasil. **Metodologia:** Esta pesquisa caracterizou-se por ser de natureza, majoritariamente, qualitativa e de caráter descritivo-exploratório. Optou-se por encampar quatro frentes de investigação paralelas e integradas com objetivos específicos os quais estavam associados ao objetivo geral em uma abordagem baseada no uso de métodos mistos. Cada frente investigativa foi composta por atores e coletas distintas. Isso permitiu a triangulação de fontes para melhor compreender o fenômeno estudado. **Contribuições Teóricas:** A partir das constatações obtidas da análise do material empírico coletado, percebeu-se que os PPGAs contribuem, minimamente, como a formação didático-pedagógica do professor de Administração. Além disso, o artigo ainda avança teoricamente quando explicita a existência de fatores inibidores à contribuição dos PPGAs no processo de formação docente, bem como quais elementos podem funcionar como catalisadores capazes de transformar o preocupante cenário de formação do professor no ensino superior em Administração.


**Palavras-chave:** formação do professor de Administração; pós-graduação *stricto sensu* em administração; ensino superior em administração.


### ABSTRACT

**Objective:** This article investigated how *stricto sensu* post-graduate programs in Administration (PPGAs) contribute to the faculty development in Administration in Brazil. **Methodology:** This research was characterized by being mostly qualitative and descriptive-exploratory. It was decided to encompass four parallel and integrated research fronts with specific objectives which were associated with the general objective in an approach based on the use of mixed methods. Each investigative front was composed of different actors and col-

Recebido em: 28/05/2022  
Aprovado em: 30/08/2022

Jader Cristino de Souza-Silva   
souzajader@gmail.com  
Doutor em Aprendizagem Organizacional  
UFBA/Michigan State University  
Salvador / BA – Brasil

Roberto Brasileiro Paixão   
roberto.brazileiro@ufba.br  
Doutor em Administração  
UFBA  
Salvador / BA – Brasil

Sílvia Souza Gusmão Lima   
gusmao.silvia@outlook.com  
Mestre em Administração  
UNIFACS  
Feira de Santana / BA – Brasil

**ABSTRACT**

lections. This allowed the triangulation of sources to better understand the phenomenon studied. Theoretical Contributions: From the findings obtained from the analysis of the empirical material collected, it was noticed that the PPGAs contribute, minimally, to the didactic-pedagogical development of the Administration professor. In addition, the article still advances theoretically when it explains the existence of inhibiting factors to the contribution of PPGAs in the faculty development process, as well as which elements can work as catalysts capable of transforming the worrying scenario of faculty development in Administration.

Keywords: Management teacher training; *stricto sensu* post-graduation in administration; higher education in administration.

Keywords: faculty development in Administration; post-graduate courses in Administration; higher education in Administration.

## Introdução

Obter um diploma de ensino superior tem sido um fator crucial de sucesso profissional e de mobilidade social para grande fatia da população brasileira (HERINGER, 2018; MARTINS; SCHERDIEN; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2019; BRÁS *et. al.*, 2021).

No Brasil, percebe-se uma significativa fase de diversificação e crescimento do ensino superior, especialmente o de graduação (JOAQUIM; NASCIMENTO; BOAS, 2011; SOUZA-SILVA; PAIXÃO; SILVA; ALVES, 2018). Esse elevado crescimento que atingiu as instituições de ensino superior, precipuamente, no setor privado, muito se deve à reforma do ensino superior no país, a partir da lei das Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (CHAVES, 2010; BORGES; BORGES, 2021). Este dispositivo legal e outros decretos, portarias e resoluções do Conselho Nacional de Educação mudaram as normas do setor educacional desde 1995, pondo fim às leis que promoviam o modelo único de universidade (SOUZA-SILVA; PAIXÃO; SILVA; ALVES, 2018; BORGES; BORGES, 2021).

Outros elementos contribuíram para explicar a expansão do ensino superior no Brasil, em especial, do privado. Por exemplo, a explosão do ensino médio no país foi também ocasionada pelas políticas de investimento do governo, que provocaram forte expansão do sistema (JOAQUIM; NASCIMENTO; BOAS, 2011), gerando um considerável contingente de estudantes potenciais para o ensino superior (SOUZA-SILVA; PAIXÃO; SILVA; ALVES, 2018).

Dada a impossibilidade de as universidades públicas abarcarem esta demanda, as instituições privadas representaram uma opção exequível, provocando um vertiginoso crescimento do ensino superior (BALBACHEVSKY; SAMPAIO, 2017; LEVY, 2018).

Segundo Souza-Silva, Paixão, Silva e Alves (2018) e outros autores (TORDINO, 2008; BOLZAN; ANTUNES, 2015; JUSTEN; GURGEL, 2015), o curso de Administração foi um dos que mais proliferou neste cenário de expansão. O censo da Educação Superior de 2019 assinalava - somente na graduação em Administração - um total de 2.326 cursos oferecidos em 1.616 instituições de ensino superior. Desses 2.326 cursos, 2.023 eram oferecidos por instituições privadas e apenas 303 pelas públicas (INEP, 2021).

Ainda em 2019, o curso de Administração (graduação) totalizava 645.777 estudantes matriculados, representando o terceiro maior curso em número de matrículas do Brasil. No que tange ao número de ingressantes, em 2019, o curso de Administração representava o segundo maior curso do país com 298.003 estudantes (INEP, 2021).

Entretanto, expansão não denota, necessariamente, melhoria educacional (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005; FINI *et al*, 2017; FISCHER, B. B.; SCHAEFFER, P. R.; VONORTAS, N. S.; QUEIROZ, S. 2018; ALAJOUTSIJÄRVI; KETTUNEN & SOHLO, 2018; LIMA; TORINI; PROLO; SILVA, 2019). Esse crescimento não significou existência de qualidade e competência, notadamente num cenário marcado por uma baixa frequência, baixa avaliação da aprendizagem e baixa qualidade de ensino, aliado a um alto índice de desistência (evasão) e baixa remuneração de professores e especialistas (CANOPF; FESTINALLI; ICHIKAWA, 2005; KUHL *et al*, 2013). Argumenta-se que esse crescimento aconteceu de forma quantitativa, não se preocupando com os aspectos qualitativos (KUHL *et al*, 2013).

O professor de Administração é um dos responsáveis pelo desenvolvimento e capacitação de bons gestores (MARANHÃO; MARANHÃO; FERREIRA; FERNANDES, 2017; GOUMAA; ANDERSON; ZUNDEL, 2018) sintonizados com o atual ambiente de negócios, portadores das competências e habilidades requeridas para o atendimento eficaz das atuais exigências da profissão (FESTINALLI, 2005; KORIS; ÖRTENBLAD; OJALA, 2017; LIMA; TORINI; PROLO; SILVA, 2019). Pressupõe-se que o êxito de um sistema de ensino superior, no caso em específico da área de

Administração, possui forte relação com a formação abrangente e integrada do seu corpo docente (TORDINO, 2008; NASSIF; HANASHIRO; TORRES, 2010; BOLZAN; ANTUNES, 2015), o que destaca a centralidade da pós-graduação *stricto sensu*, pois a mesma visa formar professores e pesquisadores. Neste sentido, o objetivo central deste artigo é investigar qual a contribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração (PPGAs) com a formação do professor para o ensino superior de Administração no Brasil.

Este artigo buscou trazer contribuições empírico-metodológica e teórica. Do ponto de vista teórico, ele contribui no momento em que demonstra como os PPGAs contribuem, minimamente, como a formação do docente em Administração nos dias de hoje. Com base nos achados do material empírico, o artigo ainda avança teoricamente quando explicita a existência de fatores inibidores à contribuição dos PPGAs no processo de formação docente, bem como quais elementos podem funcionar como catalisadores capazes de transformar o preocupante cenário. Além disso, o *paper* colabora com a ampliação do conhecimento sobre a temática em tela quando analisa as pesquisas realizadas no período histórico compreendido entre 2005 a 2022. A intenção foi averiguar se houve mudanças, avanços ou retrocessos na formação docente a partir de ações concretas não só dos PPGAs, mas também de outras instituições, tais como Ministério da Educação e associações da área. Para isso, tomou-se como base teórica os trabalhos de alguns autores nacionais, a saber: Souza-Silva e Davel (2005); Fischer (2006); Joaquim, Nascimento e Boas (2011); Joaquim e Boas (2011); Patrus e Lima (2014); Maranhão, Maranhão, Ferreira e Fernandes (2017); Narciso e Lourenço (2018); Lima, Torini, Prolo e Silva (2019) dentre outros. Convém ressaltar que os PPGAs compõem a esfera de execução de uma política nacional, segundo a qual o objetivo principal da pós-graduação *stricto sensu* é a formação de professores e pesquisadores.

Já do ponto de vista empírico-metodológico, este *paper* é original na medida em que elege métodos mistos (MORSE, 2003) para se debruçar sobre o fenômeno mencionado. Assim, parte-se de quatro diferentes frentes de investigação em um esforço de triangulação de fontes de dados e atores com vistas a elevar a validade dos resultados (KERN, 2018).

É interessante ainda enfatizar que este artigo não tem o propósito de refletir sobre a formação do professor sob o espectro de sua atividade como pesquisador.

Não que tal vertente não faça jus de devida atenção. Inclusive, sabe-se que uma formação consistente em pesquisa científica pode contribuir sobremaneira para um ensino de excelência. Assim, este trabalho não pretende desmerecer a formação do pesquisador nem construir nenhuma espécie de polaridade entre a formação para a pesquisa e para o ensino propriamente dito. Neste diapasão, por opção teórico-metodológica, a formação do docente, nesta investigação, limita-se ao seu trabalho como professor, priorizando a natureza didático-pedagógica.

Para levar a cabo o propósito desta investigação, este artigo foi dividido em seis partes, sendo que a primeira se refere a esta introdução. A segunda diz respeito ao referencial teórico orientador deste trabalho. A terceira explicita a metodologia de pesquisa que utilizou os métodos mistos e se caracterizou por ser de natureza, majoritariamente, qualitativa e de caráter descritivo-exploratório. A quarta e quinta partes trataram da apresentação e discussão dos resultados respectivamente. Finalmente, a sexta parte cuidou de apresentar as considerações finais desta investigação científica.

## Aprendizagem e Formação do Professor para o Ensino de Administração

Inicialmente, é importante esclarecer que, neste trabalho, entendeu-se o construto formação a partir da concepção de processo, representando um termo mais abrangente que a palavra preparação a qual transmite uma ideia de algo mais localizado, pontual ou específico (PATRUS; LIMA, 2014; LIMA; TORINI; PROLO; SILVA, 2019). A formação do professor pode, dessa maneira, ser objeto de ações intencionais de capacitação que visam o desenvolvimento de habilidades próprias necessárias ao ato de ensinar como programas de apoio à qualificação docente (NASSIF; HANASHIRO, 2002; FISCHER, 2005; DANIELS; ELLIOTT; FINLEY; CHAPMAN, 2019). Por outro lado, a formação docente pode, também, acontecer por vias informais, resultante da execução do seu próprio ofício e do cotidiano de suas interações com seus pares e estudantes (SOUZA-SILVA *et al*, 2018).

A partir de uma busca utilizando as bases de dados da Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), do Spell (*Scientific Periodicals Eletronic Library*) e do Redalyc

(*Red de Revistas Científicas de America Latina y el Caribe, España y Portugal*), utilizando as palavras-chaves: formação do professor, ensino superior, administração e pós-graduação *stricto sensu* e restringindo a busca aos artigos publicados em periódicos nacionais nos últimos dezessete anos (2005-2022), observa-se poucos trabalhos empíricos que se ocupam em tratar, essencialmente, sobre como a pós-graduação *stricto sensu* contribui com a formação do professor no ensino superior em Administração.

Por exemplo, Joaquim, Nascimento e Boas (2011) investigam os benefícios do estágio docente na formação do professor. Patrus e Lima (2014) preocupam-se em denunciar a carência pedagógica na formação do professor no ensino superior em Administração, defendendo que os programas de pós-graduação formam, sobretudo, pesquisadores claramente distantes de uma formação pedagógica mais consistente.

Maranhão, Maranhão, Ferreira e Fernandes (2017) realizaram um estudo bibliométrico sobre formação docente em Administração com o objetivo de realizar um mapeamento das publicações existentes sobre a temática no período de 2003 a 2017. Eles constataram uma carência de publicações científicas sobre o assunto em consonância com a quase inexistência de ações concretas de formação do professor do ensino superior de Administração.

Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012) discutem a importância da formação do professor, porém focando seu trabalho nos atributos e características do professor eficaz para o ensino da Administração.

Souza-Silva e Davel (2005) exploraram o tema sob uma perspectiva mais descritiva, apontando como de fato ocorre a formação dos professores de Administração a partir de várias dimensões, inclusive evidenciando as principais concepções e práticas dessa formação. Neste sentido, a concepção sobre a formação do professor no ensino superior em Administração ocorre a partir de um mosaico de processos de: a) absorção explícita de conteúdos técnicos-profissionais, de conhecimento em didática, e pedagogia e tecnologias de ensino e de conhecimentos sobre a história da Administração; b) interação com estudantes e pares; e c) participação em comunidades de prática reflexiva e de aprendizagem prático-gerencial.

O processo de formação e aprendizagem dos professores acontece através do compartilhamento de duas dimensões do conhecimento: a explícita e a tácita. O

conhecimento explícito é a menor porção do conhecimento e, normalmente, é entendido como o conhecimento que pode ser codificado através da linguagem falada ou escrita. Já o conhecimento tácito representa a maior porção do conhecimento e é mais difícil de ser codificado, podendo somente ser transmitido e aprendido por meio de contextos marcadamente sociopráticos e interacionais (OLIVEIRA NETO; SOUZA-SILVA, 2017).

A concepção de formação dos professores em Administração mais observada por Souza-Silva e Davel (2005) foi aquela na qual a aprendizagem é entendida como sinônimo de absorção explícita do conhecimento, como a participação em cursos, palestras ou workshops sobre didática, pedagogia ou tecnologias de ensino. Além disso, quando participa de cursos que tratam da história e evolução da Administração.

A visão da formação do docente em Administração a partir desta primeira concepção é fundamentada em uma lógica escolarizante, na qual o processo de formação e aprendizagem é pontual, acontecendo em momentos específicos e especiais, sobretudo, em situações de sala de aula, em sessões de treinamento ou em exercícios padronizados (ANTONACOPOLU, 2000; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Para Souza-Silva e Davel (2005), numa ênfase muito menor, encontra-se a concepção de que o docente do ensino superior em Administração pode ser formado pela interação com seus estudantes e com seus colegas professores no próprio dia a dia de suas atividades de magistério superior (BEDFORD; ROSSOW, 2017; LUO; FREEMAN; STEFANIAK, 2020). O professor se forma com seus alunos na interação e relacionamento com eles, na experimentação da docência, na busca em trazer novas atividades para seus discípulos, nos desafios para lidar com diferentes perfis de estudantes, dentre outras situações (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Apesar de serem menos enfatizadas como forma de aprendizagem e formação do professor no ensino superior em Administração, as abordagens sociopráticas e interacionais (THOMSON; TRIGWELL, 2018). apresentam-se como menos tradicionais, funcionando como vias interessantes e vanguardistas para repensar a formação do professor. Dessa forma, o aprender e o ensinar passam a fazer parte de um mesmo processo dialógico e que se alimentam continuamente (SMITH, 2019). É a instituição da abordagem do *learning by doing*, na qual o professor,



através da experimentação (CLARDY, 2018), vai ressignificando o seu repertório de conhecimentos não apenas explícitos, mas tácitos sobre a docência.

Ademais, a concepção da formação através da interação com os pares em comunidades de prática reflexiva e de aprendizagem prático-gerencial também pode ser encarada como uma via alternativa de formação do docente denominada abordagem socioprática de aprendizagem (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005), que enfatiza o processo de formação docente, ocorrendo a partir das interações e relacionamentos sociais que acontecem no cotidiano das organizações educacionais. Neste sentido, a aprendizagem e a formação docente passam a ser compreendidas menos como um processo eminentemente individual-cognitivo e mais como um processo coletivo, ampliando a possibilidade de partilha do conhecimento em sua dupla natureza: explícita e tácita.

A literatura nacional que relaciona a formação do professor a partir dos programas de pós-graduação *stricto sensu* advoga que, tradicionalmente, tal processo é fragilizado (MARANHÃO; MARANHÃO; FERREIRA; FERNANDES, 2017). Por exemplo, Lima, Torini, Prolo e Silva (2019) assinalam que, nos PPGAs, a formação dos pesquisadores ganha muito mais ênfase e isso é comprovado pela pressão para publicar artigos acadêmicos (LIMA; TORINI; PROLO; SILVA, 2019). Logo, os PPGAs acabam por construir seus currículos, priorizando as disciplinas relacionadas a competências de pesquisa. Inclusive, Fischer (2005) salienta que, nos PPGAs, a ênfase na formação do pesquisador é acompanhada na mesma medida pelo pouco relevo em relação à formação docente, evidenciada pela raridade de oferta de disciplinas ligadas à temática didático-pedagógica.

Lima, Torini, Prolo e Silva (2019) salientam, no período de 2007 a 2014, uma elevada assimetria ao compararem o número de disciplinas ofertadas, nos PPGAs, relacionadas às competências didático-pedagógicas e aquelas que buscam desenvolver competências de pesquisa. Ao passo que as disciplinas de pesquisa pularam de 188 para 343, as de formação docente passaram de 17 para 35 disciplinas. O quadro é mais alarmante quando se analisa a pouca oferta da disciplina de estágio docente instituída pela CAPES em 1999/2000. Para esses mesmos autores, a oferta de tal disciplina, que visa complementar a formação didático-pedagógica do mestrando e doutorando, praticamente estagnou-se quando se observa o período compreendido entre 2007 a 2014. A carga horária média encontrada das disciplinas



de pesquisa foi de 42,9 horas, enquanto que as de estágio docente alcançaram 30,2 horas apenas. O problema se agrava quando inexistente um planejamento bem formulado de execução do estágio docente. Ao invés de representar uma rica oportunidade de mentoria docente a qual o professor mais experiente acompanha, aconselha, dá feedbacks ao mestrando ou doutorando, o estágio docente, muitas vezes, representa uma mera e burocrática obrigação curricular. Em muitas situações, nessa atividade, o professor mais experiente transfere a responsabilidade de ministrar a aula para o seu discípulo (NARCISO; LOURENÇO, 2018; LIMA; TORINI; PROLO; SILVA, 2019). O que deveria se constituir em um foro por excelência de formação docente pela prática, traduz-se na inserção de jovens ainda bastante despreparados para o magistério superior (JOAQUIM; BOAS, 2011; MARANHÃO; MARANHÃO; FERREIRA; FERNANDES, 2017). Perde-se uma oportunidade de ouro de aprendizado didático-pedagógico e eleva-se o risco de ocorrências de eventos indesejados por conta da própria imaturidade docente do novito ainda em formação, que assume o papel de cobaia e vai extrair lições pelo método da tentativa e erro. Frustrações, dilemas psíquicos, perda de autoconfiança são consequências deletérias que podem acontecer como fruto de um estágio docente irrefletido e irresponsável. Some-se a isso as questões relacionadas ao empobrecimento na qualidade do ensino que vem a reboque em todo esse processo.

Narciso e Lourenço (2018) também advogam que os PPGAs contribuem de forma pálida com a formação docente. A formação acontece através de ações formais traduzidas em raras ofertas de disciplinas de conteúdos didático-pedagógicos, sendo que poucos programas ofertam tais disciplinas. Muitas vezes, os PPGAs que ofertam tais componentes curriculares, o fazem através da colaboração de programas de outras áreas de conhecimento da universidade, não contemplando, portanto, as peculiaridades da formação docente em Administração. A partir de um quadro de carência de ações formativas formais, tais autores salientam que a pós-graduação contribui indiretamente com a formação docente, quando os pós-graduandos - como estudantes de mestrado ou doutorado - valem-se de outras estratégias não contempladas pelos PPGAs para amenizar a escassez de formação docente. Eles denominam tais atitudes de ações informais, tais como “troca de experiências, busca por conteúdos pedagógicos e relacionamentos estabelecidos” (NARCISO; LOURENÇO; 2018, p.74).

Outro ponto que chama atenção é a inexistência de fatores avaliativos provenientes da CAPES que privilegiam a formação didático-pedagógica do professor. Neste sentido, a qualidade de um PPGA vem sendo medida pelos “quilos de publicação que seu corpo docente produz” (JOAQUIM; BOAS, 2011, p.1169).

Souza-Silva e Davel (2005) também chamam a atenção sobre o papel das associações de pesquisa e ensino no processo de formação do professor de Administração. Segundo eles, a ANPAD e a ANGRAD contribuem para a formação do professor a partir de seus encontros anuais, fomentando um espaço de discussão e de partilhas de vivências de ensino. Isso pode promover a troca e o diálogo entre os pares. Além disso, tais autores, acreditavam, naquela época, que o PDCA (Programa de Capacitação Docente Avançada) - que mais tarde daria origem ao Pró-Administração - representava uma fonte de esperança de articulação interinstitucional (ANPAD, ANGRAD, CFA, CAPES e PPGAs) no sentido de fomentar reflexões e ações concretas de formação pedagógica na área.

A partir dessa revisão da literatura sobre o processo de aprendizagem e formação do professor no ensino superior em Administração, sobretudo, a partir da contribuição dos PPGA's surgem algumas indagações que são tratadas por este artigo daqui em diante. Por exemplo, como se apresenta a conjuntura atual no que tange a formação do professor no ensino superior em Administração? Houve transformações, avanços ou retrocessos na agenda a qual trata da formação docente em Administração? Concretamente, como tem sido, nos dias de hoje, a atuação dos PPGA's diante desta temática? Adicionalmente, como tem se configurado a postura de outros atores (agências governamentais, associações da área) relacionada a essa questão? Neste sentido, as quatro frentes investigativas encampadas neste estudo objetivaram ampliar a compreensão em relação a essas relevantes indagações.

## Procedimentos Metodológicos

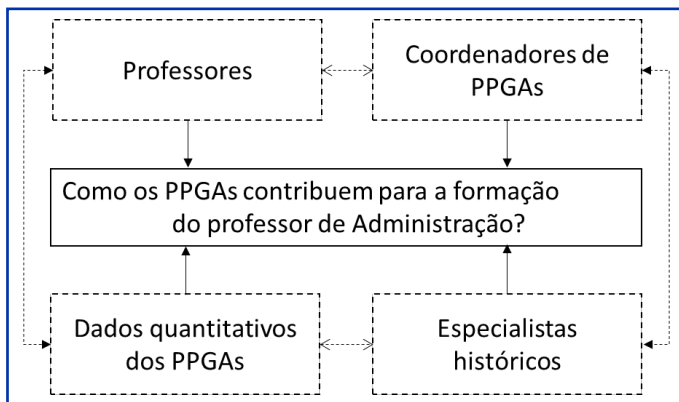
Philips e Hardy (2002, p. 64) advogam que os pesquisadores, quando planejam suas pesquisas, sempre se deparam com a escolha de conduzir a investigação mais teoricamente ou deixar que os dados dirijam a investigação. É oportuno salientar que, aqui, buscou-se adotar uma atitude mais receptiva e reflexiva, deixando

que os dados falassem por eles próprios numa clara opção de análise *data driven* (PHILIPS; HARDY, 2002).

Esta pesquisa caracterizou-se por utilizar os métodos mistos (MORSE, 2003; KERN, 2018) e por ser de natureza, majoritariamente, qualitativa e de caráter descritivo-exploratório (MERRIAM; TISDELL, 2015). Para alcançar o objetivo de compreender como os programas de pós-graduação *stricto sensu* contribuem com a formação do professor no ensino superior em Administração no Brasil, optou-se por encampar quatro frentes de investigação paralelas e integradas. Cada qual teve um objetivo específico, o qual estava associado ao objetivo geral. Além disso, cada frente foi composta por atores e coletas distintas, o que permitiu a triangulação de fontes para melhor compreensão do fenômeno investigado (KERN, 2018). O uso de diferentes fontes de dados e atores representou um esforço para melhor compreender o cenário através de diferentes perspectivas e, com isso, aumentar a validade geral dos resultados (STOKER, 2011).

A Figura 1 ajuda a compreender como cada frente, com seus respectivos atores ou fontes de dados, associa-se, de forma individual e integrada, ao objetivo geral.

**Figura 1:** Modelo de análise.



**Fonte:** elaborado pelos autores.

A primeira frente de investigação teve o propósito de averiguar a relevância da pós-graduação na formação docente no ensino superior de Administração. Para tanto, buscou-se, inicialmente, coletar informações de professores que atuam

como docentes em instituições de ensino localizadas num raio de 100km de uma grande capital do Nordeste do país. Essa amostra, composta por 30 respondentes, foi denominada local (os entrevistados foram codificados como EL). Como forma de aumentar a heterogeneidade da amostra, ampliou-se a coleta para docentes de vários Estados do país (São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais, Ceará, Amazonas e Mato Grosso), sendo esta outra amostra, composta por 32 respondentes, denominada nacional (codificada como EN). Todos respondentes eram professores de graduação em Administração de instituições de ensino superior públicas ou privadas. Os professores foram indagados com a seguinte pergunta: Como acontece/aconteceu o seu processo de formação para a docência no ensino superior em Administração? Os entrevistados responderam a um formulário eletrônico *online*. O cabeçalho do questionário possuía informações do propósito da investigação e do seu caráter sigiloso (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) de modo a deixar os depoentes mais à vontade para responder à indagação apresentada. As respostas do questionário foram codificadas, utilizando-se o *software* MaxQDA.

A segunda frente foi composta por um levantamento quantitativo da oferta de disciplinas ou atividades (obrigatórias ou opcionais), relacionadas a didática ou formação docente, em todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração ou Administração Pública (PPGAs) do Brasil (Ciências Contábeis e Turismo não foram incluídos no levantamento). O acesso deu-se, inicialmente, pela Plataforma Sucupira. Identificou-se 139 programas, sendo 77 acadêmicos e 62 profissionais. Alguns programas tinham apenas mestrado, outros possuíam mestrado e doutorado. Posteriormente, procedeu-se com a visita a cada site dos PPGAs, onde foi verificada a oferta de disciplinas ou atividades com clara ligação com a formação do professor. O objetivo desta frente foi identificar, de forma quantitativa e descritiva, a oferta de componentes curriculares voltados para formação didático-pedagógica.

Na terceira frente de pesquisa, cinco coordenadores ou vice coordenadores de cinco PPGAs do Brasil foram entrevistados (codificados como EC). O objetivo desta investigação foi averiguar como os PPGAs contribuem com o processo de formação pedagógica do professor no ensino superior de Administração. Os programas foram escolhidos em função do número de alunos formados nos últimos

anos, sendo todos bastante representativos no cenário nacional. Geograficamente, estes PPGAs encontram-se no Sudeste (três), no Nordeste (um) e no Sul (um) do país. Quatro deles são vinculados a universidades públicas (três federais e uma estadual), e um é vinculado a uma universidade privada. As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas pela plataforma *Meet* do Google e duraram, em média, 50 minutos cada. O material empírico coletado foi transcrito, utilizando-se o programa *Transkriptor* e, depois, cada entrevista foi revisada pelos autores. As entrevistas revisadas foram codificadas e analisadas no *software* MaxQDA.

A quarta frente cuidou de entrevistar duas professoras (uma ligada a uma instituição privada e outra vinculada a uma universidade pública federal). Tais docentes foram denominadas, aqui, de especialistas nacionais, porque possuem um conhecimento histórico sobre a temática de formação pedagógica do professor de Administração reconhecido pela comunidade acadêmica. Ambas as especialistas têm realizado contribuições científicas relacionadas à formação docente em Administração, além de terem atuado em relevantes associações e editoriais de periódicos da área. A fala das especialistas nacionais foram codificadas como EE. O propósito desta frente foi averiguar como, de maneira histórica, os PPGAs e, adicionalmente, as associações (ANPAD e ANGRAD) e a Capes/MEC contribuíram no processo de formação do professor de Administração. Sessenta minutos foi o tempo aproximado de cada entrevista. As gravações foram transcritas com o *software* *Transkriptor*, revisadas pelos autores e codificadas e analisadas através do programa MaxQDA. O quadro 1 resume as frentes de investigação.

**Quadro 1** Resumo das frentes de investigação.

Alvo/Objeto	Amostra	N	Questão norteadora
Professores Locais e Professores Nacionais	Questionário	30 e 32	Como aconteceu/acontece o processo de formação docente no ensino superior em Administração?
PPGAs	Levantamento quantitativo	139	Qual a oferta de componentes curriculares relacionados à formação docente dos PPGAs?

Coordenadores de PPGAs	Entrevista semi-estruturada	5	Como a pós-graduação <i>stricto sensu</i> contribui para o processo de formação docente no ensino superior em Administração?
Especialistas Nacionais	Entrevista semi-estruturada	2	Historicamente, como a pós-graduação <i>stricto sensu</i> contribuiu para o processo de formação docente no ensino superior em Administração?

Fonte: elaborado pelos autores.

Com exceção do levantamento quantitativo, todas as demais frentes foram estudadas seguindo as orientações de Bardin (2011) para análise de conteúdo. Optou-se por conduzi-las a partir do registro de categorias e verificação de co-ocorrências, tendo as inferências sido baseadas nas frequências de aparecimento das temáticas. Sendo assim, procedeu-se para cada uma delas uma pré análise, seguida da exploração do material e, por fim, do tratamento dos resultados, interpretação e inferências. Esse processo foi composto de idas e vindas não lineares. A pré análise envolveu leitura flutuante conduzida por todos os autores, definição de questão norteadora para cada frente de investigação, checagem de respostas válidas e preparação do material. Na exploração do material, procedeu-se a codificação das falas que ocorreu, simultaneamente, ao processo de categorização. Os resultados obtidos foram apresentados de forma descritiva e, posteriormente, as interpretações e inferências foram construídas integrando as diferentes frentes de investigação, justamente em função da complexidade e caráter multifacetado do entendimento da formação docente.

## Apresentação dos Resultados

Inicialmente, optou-se por apresentar os resultados de cada frente de investigação de forma separada e descritiva. Em seguida, procedeu-se a discussão dos resultados de maneira integrada a partir da triangulação das fontes de coleta.

## A VISÃO DE ENTREVISTADOS LOCAIS E NACIONAIS

A partir das falas dos docentes nas amostras local e nacional identificou-se que a formação do professor para o ensino superior em Administração poderia ser agrupada em sete fatores: a) absorção explícita de conteúdos de gestão; b) absorção explícita de conteúdos mistos; c) absorção explícita de conteúdos didático-pedagógicos; d) interação reflexiva; e) comunidades de aprendizagem prático-gerencial; f) ação reflexiva; e g) modelagem.

**Quadro 2** Frequência dos códigos para respondentes local e nacional.

Formação Docente a partir:	Categorias	Frequência Local	%	Frequência Nacional	%
Absorção Explícita de Conteúdos de Gestão	Cursos de Extensão, Aperfeiçoamento, Congressos, Seminários e Palestras em Gestão	18	50%	18	50%
	Cursos de Especialização em Gestão	15	68%	7	32%
	Leituras em Gestão	12	57%	9	43%
	Pesquisa Científica em Gestão	10	59%	7	41%
	Graduação em Gestão	5	45%	6	55%
	Vídeos/Documentários em Gestão	2	100%	0	0%
		62	56%	47	44%
Absorção Explícita de Conteúdos de Mistos	Pós Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado)	17	45%	21	55%
		17	15%	21	19%
Absorção Explícita de Conteúdos Didático-Pedagógicos	Curso de Aperfeiçoamento em Docência no Ensino Superior	5	33%	10	67%
	Curso de Especialização em Didática e Pedagogia	3	50%	3	50%
	Leitura em Didática e Pedagogia	4	67%	2	33%
		12	11%	15	14%



Interação Reflexiva	Reuniões Pedagógicas com Professores e Coordenação	5	100%	0	0%
	Interação Informal com Pares	4	57%	3	43%
		9	8%	3	3%
Comunidades de Aprendizagem Prático-Gerencial	Atuação Profissional em Gestão	3	27%	8	73%
	Atuação como Consultor Empresarial	1	33%	2	67%
	Gestão Acadêmica	1	100%	0	0%
Ação Reflexiva		5	5%	10	9%
	Atuação na Docência	3	23%	10	77%
Modelagem		3	3%	10	9%
	Experiência com Ex-Professores	2	50%	2	50%
		2	2%	2	2%
TOTAL		110	100%	108	100%

Fonte: elaborado pelos autores.

No fator denominado absorção explícita de conteúdos de gestão, os professores sinalizam que a formação docente acontece a partir de cursos de extensão, aperfeiçoamento, seminários e palestras em gestão, bem como em cursos de especialização, em leituras na área, em pesquisas científicas em gestão, na própria graduação e em vídeos/documentos sobre Administração. Essa primeira categoria responde por 56% das codificações dos entrevistados locais e 44% das entrevistas nacionais.

Por exemplo, a EL10 diz que se preparou para a docência no ensino superior “[...] participando de seminários, palestras e cursos direcionados para gestão”. A formação através da especialização foi destacada como uma opção para poder tornar-se professor universitário: “[...] como tinha o sonho de ser professor universitário, fiz uma especialização em Gestão Empresarial na universidade x, pois as faculdades exigiam, no mínimo, especialização” (EL9). O EL20 enfatiza:

Eu precisei fazer três especializações. Eu não quis fazer uma especialização e partir para o mestrado. Na área de Administração, o leque de conhecimento é imenso, eu precisava polarizar o meu conhecimento. Então, precisei fazer três pós-graduações para eu tornar o meu conhecimento multifuncional [...].

Falas relacionadas à preparação por meio das leituras foram evidenciadas, como: “Eu me preparo por meio de leituras acerca dos temas das aulas que ministro. Assim, eu me mantenho informado sobre o que acontece no mundo e os impactos na área em que leciono” (EN30).

A segunda categoria de formação docente acontece por meio da absorção explícita de conteúdos mistos, pois, para os entrevistados, a pós-graduação *stricto sensu* privilegia conteúdos específicos de gestão, mas também, aqueles relacionados a conhecimentos didático-pedagógicos. A amostra local totalizou 15% das codificações para essa categoria enquanto a nacional fez 19%. Sobre isso, a EN3 salienta:

Eu fiz a questão do mestrado, porque a gente sabe das exigências do MEC, das instituições para que a gente também esteja preparada, não é? A gente precisa ter uma bagagem, ter um conhecimento maior até para passar isso em sala de aula.

Embora os entrevistados reconheçam a importância da pós-graduação *stricto sensu* como uma relevante via de formação do professor, eles, contudo, salientam que a formação para a docência, propriamente dita, é carente. O EL21 sinaliza: “apesar de reconhecer que exista um processo formal de preparação docente na pós-graduação, a oferta de apenas duas disciplinas de formação docente não consegue fazer toda a preparação necessária para a atuação na docência”.

Além disso, as falas também indicam que o professor é formado através da absorção explícita de conteúdos didático-pedagógicos, mais especificamente por meio de cursos de aperfeiçoamento em docência no ensino superior, de especialização em didática/pedagogia, bem como leituras sobre a mesma temática. A amostra local alcançou 11% das codificações para essa categoria e a nacional atingiu 14%. Para ilustrar essa modalidade de formação, o EN5 salienta:

Fiz dezenas de cursos e oficinas de formação pedagógica, desenvolvimento docente em metodologias, habilidades e competências requeridas para o novo perfil do professor

da atualidade”. O EL1, por sua vez, complementa: “Tenho especialização na área de Educação porque eu sempre gostei de lecionar. Então, eu falei, poxa, eu vou aprimorar a minha prática docente, vou fazer um curso de Educação [...] o curso era com ênfase em currículo (Didática em Avaliação). Daí, eu falei, é esse que eu vou fazer.

Nessas três categorias iniciais, a concepção de aprendizagem se baseia na lógica escolarizante, tendo, essencialmente, a sala de aula como contexto. A transmissão do conhecimento acontece a partir de um processo de transferência de informações, estando o professor de um lado e os alunos do outro através de exposições desvinculadas do contexto o qual o conhecimento é aplicável. Nessas situações, privilegia-se o conhecimento explícito em detrimento do tácito (ANTO-NACOPOLOU, 2000; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Por outro lado, constatou-se, numa proporção muito menor de falas, que formação de docentes em Administração também ocorre a partir da interação reflexiva (reuniões pedagógicas com professores e coordenação e interação informal com os pares), assim como em comunidades de aprendizagem prático-gerencial, quando os docentes atuam profissionalmente no campo da gestão de organizações públicas ou privadas ou como consultores empresariais, além da gestão acadêmica (quando assumem a coordenação de curso) em organizações educacionais. No fator interação reflexiva, a amostra local totalizou 8% das codificações e a nacional 3%. No que tange ao fator Comunidades de Aprendizagem Prático-Gerencial, a amostra local alcançou 5% das codificações e a nacional 9%.

Finalmente, as duas últimas categorias que emergiram como responsáveis pelo aprendizado docente foram a ação reflexiva por meio da própria práxis docente (amostra local com 3% e a nacional com 9% das codificações dos entrevistados) e através da modelagem quando se recorda a experiência obtida com ex-professores e busca-se inspirar em métodos e práticas positivas, afastando-se de um comportamento docente inadequado (amostra local e nacional com 2% das codificações dos entrevistados).

Percebe-se elevada semelhança dos achados desta pesquisa com os resultados de Souza-Silva e Davel (2005) em relação à formação do professor no ensino de Administração. Três categorias são similares quando se comparam as duas pesquisas. Tanto para esta investigação quanto para Souza-Silva e Davel (2005), a formação do professor ocorre por meio da absorção explícita de conteúdos. Para

estes últimos, tais conteúdos são técnicos-profissionais; sobre didática, pedagogia e tecnologias de ensino; e sobre a história da Administração. Para esta pesquisa, a absorção explícita é de conteúdos de gestão, mistos e didático-pedagógicos. A segunda categoria semelhante entre os dois trabalhos é a formação por meio de interações a partir de reuniões pedagógicas e com os pares (para esta pesquisa); e com estudantes e pares para Souza-Silva e Davel (2005). Finalmente, a participação em comunidades de aprendizagem prático-gerencial é a terceira categoria também salientada por Souza-Silva e Davel (2005) e por esta investigação. Das categorias que emergem deste trabalho e de certa forma complementam os trabalhos dos dois autores já mencionados é a ação reflexiva na própria atividade docente e a modelagem a partir da experiência obtida com ex-professores.

## **A OFERTA DE COMPONENTES RELACIONADOS A DIDÁTICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR PELOS PPGAS**

Em relação à oferta de disciplinas ligadas ao ensino, didática ou pedagogia, as quais buscam especificamente contribuir com a formação do professor de Administração, observou-se, inicialmente, que cerca de 67% dos PPGAs não ofertam nenhum componente curricular. Apenas 16,5% ofertam um único componente; aproximadamente 13% ofertam dois; e somente cinco programas ofertam três ou mais. De uma forma geral, pode-se verificar que os currículos dos cursos dos PPGAs possuem poucos componentes que contribuem para a formação do professor.

A segregação entre programas acadêmicos e profissionais evidenciam, naturalmente, que os PPGAs profissionais ofertam, comparativamente, menos componentes do que os acadêmicos. Isso é esperado, dado que a maior parte dos programas profissionais é formada apenas de mestrado, sem doutorado, e possuem foco na formação em gestão. Os dados mostram que cerca de 87% dos PPGAs profissionais não ofertam nenhum componente curricular ligados à formação docente. Nos programas acadêmicos, percebe-se maior oferta de tais componentes curriculares, mas ainda assim, aproximadamente 51% deles não ofertam nenhum componente e 23% ofertam apenas um. O quadro 3 ilustra os dados apresentados.

### Quadro 3 Levantamento da oferta de componentes curriculares ligados a formação docente.

	Acadêmico		Profissional		Total	
	n	%	n	%	n	%
Quantidade de Programas	77	100,0	62	100,0	139	100,0
PPGAs com nenhum componente	39	50,6	54	87,1	93	66,9
PPGAs com um componente	18	23,4	5	8,1	23	16,5
PPGAs com dois componentes	15	19,5	3	4,8	18	12,9
PPGAs com >=3 componentes	5	6,5	0	0,0	5	3,6

Fonte: elaborado pelos autores.

No levantamento, foram considerados apenas os componentes cujo nome remete à formação didático-pedagógica do docente. É importante ressaltar que existe a possibilidade de os programas terem os conteúdos de didática/pedagogia incluídos em outros componentes curriculares de nomenclatura diversa e que não foram considerados aqui. Contudo, ainda que esta possibilidade exista, não parece muito plausível que seja capaz de mudar significativamente o cenário geral, que é de escassez de oferta de componentes curriculares ligados à formação do professor.

### A VISÃO DOS COORDENADORES OU VICE COORDENADORES DE PPGAS

As falas dos coordenadores ou vice coordenadores revelaram que os PPGAs contribuem com a formação do docente, minimamente, a partir da oferta de disciplina ou atividade sobre didática no ensino superior. Os entrevistados relataram que os programas oferecem, normalmente, uma única disciplina de formação docente. Somente alguns poucos ofertam uma disciplina acrescida de uma atividade, normalmente, denominada de estágio docente. O EC1 sintetiza o argumento dizendo:

Nós temos uma disciplina denominada Didática do Ensino Superior que é específica para essa finalidade e na sequência a gente tem um programa de Estágio Docência. O

estágio docência é uma atividade mais prática. Enquanto a disciplina Didática do Ensino Superior tem um caráter mais teórico. O estágio docência é uma atividade mais prática em que nossos estudantes fazem um estágio junto com algum docente em uma turma da graduação durante um semestre.

Segundo os entrevistados, entretanto, a realidade preconizada pelo EC1 não é a praxe percebida. Para a EC5, são pouquíssimas as instituições que oferecem um único componente curricular de formação do professor. A mesma entrevistada ilustra bem a problemática assinalando:

Quando a gente tem algumas iniciativas específicas de disciplinas (sobre formação docente), em geral, elas se dão por conta de iniciativas individuais de professores que tem formação na área de pedagogia, por exemplo, ou que pesquisam a docência. E aí essas disciplinas são ministradas por decisão desses professores [...] eu acho mais complicado que a gente tenha, porque, de fato, enquanto programa, a gente é induzido a trilhar um outro caminho e eu entendo que vários programas seguem um pouco essa estrutura, esse modelo.

Esse primeiro achado revelou que poucos PPGAs contribuem, especificamente, como a formação docente no ensino superior de Administração. Buscou-se, então, investigar a existência de limites ou inibidores à contribuição dos programas no processo de formação docente. O discurso dos entrevistados revelou a existência de três inibidores: a) foco na formação do pesquisador; b) ausência de políticas públicas das agências avaliadoras em relação à formação docente em Administração (MEC e CAPES); e c) limitadas ações articuladoras das associações de pesquisa e ensino da área de Administração (ANPAD e ANGRAD) com vistas a promover o processo de formação docente.

O primeiro inibidor consiste na ênfase dos PPGAs em pesquisa. Para os entrevistados, os PPGAs acabam dando muito mais relevância à pesquisa do que à formação do professor propriamente dita, mesmo quando ambos os objetivos de formação - professor e de pesquisador - encontram-se nos projetos pedagógicos. Porém, as falas dos entrevistados não possuem o propósito de desmerecer a relevância da formação em pesquisa. Elas revelam o desnível na ênfase formativa. A assimetria é significativa quando se compara o destaque que os PPGAs conferem à formação em pesquisa científica e a formação para a docência. Sobre isso, o EC1 argumenta:

Eu acho que a gente tem, tradicionalmente e historicamente, por assim dizer uma orientação muito mais voltada para a pesquisa. Acho, inclusive, que os programas, incluindo o nosso e quase todos os que eu conheço tem uma parte da preocupação talvez com a formação para a docência, mas, primordialmente, com a formação para pesquisa.

O EC2 vai mais além, assinalando que o foco é muito mais na publicação do que na pesquisa. Em outras palavras, o cerne não é na formação no sentido *lato*, mas no resultado quantitativo de se publicar mais artigos. Diz ele:

Não é nem a pesquisa. É a publicação. Nosso *core* é a publicação. Não é nem a condução da pesquisa, nem a orientação. É a publicação! [...] Isso acaba levando que a gente desconsidere, frontalmente, ou procure diminuir a importância da nossa atividade em sala de aula, no ensino [...], o que importa para nós é a publicação. Isto porque a publicação nos dá status... a sala de aula não!

O segundo inibidor que ilustra a carência na formação do docente refere-se à ausência de políticas incentivadoras do governo. Para os entrevistados, tanto o MEC quanto a CAPES, mais especificamente, não possuem políticas claras relativas à formação do professor de Administração. Para os entrevistados, como quase que inexitem métricas avaliativas que estimulem as práticas de formação docente, os programas terminam, conseqüentemente, omitindo-se em relação a isso. Em outras palavras, acabam priorizando as frentes que são contabilizadas nas métricas. O EC3 comenta o assunto dizendo:

[...] a ênfase é muito em pesquisa mesmo. Os próprios indicadores que são usados para avaliar os programas estão muito focados em pesquisa. Em relação à Capes, existem poucos indicadores relacionados ao ensino.

A EC5 esclarece: “Eu acho que boa parte dos nossos programas emula um pouco o direcionamento que esses órgãos acabam dando. Eles são os direcionadores das políticas dos programas de pós-graduação”. O EC4 aprofunda a reflexão afirmando que:

O financiamento desses programas [...] está sendo condicionado a aspectos absolutamente técnicos. Então, quem é capaz de cumprir o técnico recebe recurso, ainda que seja um projeto sem alma [...]. Toda essa lógica quantitativa, metrificada e tudo mais, faz parte de uma concepção medíocre [...]. Estamos formando mal, porque não estamos



falando de educação, estamos falando de treinamento, e eu diria até mais, adestramento na maior parte dos casos.

Em relação ao terceiro inibidor, os entrevistados citam as limitadas ações articuladoras das principais associações de pesquisa e de ensino da área de Administração. Embora tenham surgido alguns movimentos, por exemplo, por parte da ANPAD relacionados à criação da área de Ensino e Pesquisa (no EnANPAD) e do próprio Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ), para os respondentes, as entidades ainda são muito tímidas em articular ações mais transformadoras e institucionais capazes de impulsionar, de maneira mais contundente, o processo de formação docente na área. EC4 salienta:

A ANPAD, historicamente, esteve alheia a esse tipo de questão porque, apesar de ser uma associação de pós-graduação, só se voltava para a questão da pesquisa e estava pouco atenta para as outras coisas que aconteciam.

O EC3 complementa: “ANPAD dá muito mais ênfase à pesquisa do que propriamente ao ensino. Eu não vejo, de forma muito explícita, políticas relacionadas à melhoria de ensino ou coisa parecida. É mais pesquisa mesmo”. O EC2 concorda dizendo:

Eu vou ser sincero. Não vejo nenhuma das duas dando a menor importância para a formação docente. Se tu olhares para a ANPAD, por exemplo, eles têm uma linha de estudos de casos em docência, ali misturada com pesquisa em Administração e acabou. ANGRAD ainda menos.

## A PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS ESPECIALISTAS NACIONAIS

Nesta frente de investigação, os inibidores identificados nas falas dos coordenadores apareceram novamente nos discursos das especialistas: ênfase na formação em pesquisa; ausência de políticas públicas (por parte da Capes/MEC) que induzam a formação do professor; e inexistência de ações articuladoras das principais associações da área.

Contudo, outros achados relevantes emergiram do discurso das especialistas. O primeiro deles refere-se às consequências deletérias de um contexto de carência na formação do professor. O segundo trata das possibilidades de resolução para o problema.

As entrevistadas salientam que a graduação em Administração continua sendo de altíssima procura, mas, infelizmente, o curso tem apresentado, ao longo dos anos, um significativo empobrecimento em sua qualidade, no geral. E isso aconteceu, sobretudo, por conta de professores mal formados. Sobre isso, reflete a EE1:

Administração oscila entre os cursos mais procurados na graduação. Estamos ali entre o primeiro e o segundo. O número de professor necessário para atender a essa demanda é muito grande [...] e o que a gente percebe é que a qualidade do curso continua dando sinais preocupantes [...]. E por quê? Em grande parte, porque a gente tem professores frágeis. Frágeis na sua formação e frágeis em termos didáticos, em termos de maturidade pedagógica. Então, para mim, falta se perceber a relevância dessa agenda.

No que tange às possibilidades de resolução desse quadro preocupante, as entrevistadas salientaram três elementos como sendo primordiais: a) adoção de políticas públicas que promovam a formação do professor, por exemplo, ajustes nas métricas de avaliação da CAPES, buscando contemplar preocupações com a formação docente; b) mais ações semelhantes ao programa denominado Pró-Administração; e c) a criação de itinerários formativos para professores do ensino superior em Administração pelos PPGAs.

Concernente ao primeiro, as entrevistadas destacam o papel das métricas de avaliação da CAPES. Segundo elas, tais métricas funcionam como indutoras das prioridades dos PPGAs. Os programas, portanto, acabam realizando aquilo que vai elevar a pontuação no processo avaliativo. Sobre isso, a EE1 assinala:

[...] ainda não há nenhuma expectativa dentro dos instrumentos de avaliação de mestrado e doutorado (da CAPES) de que exista alguma métrica de formação de professor. [...] a tônica do currículo é formar pesquisadores [...], a preocupação dos programas é desenvolver competências de pesquisa. E eu diria, sobretudo, de publicação.

Neste sentido, a adoção de elementos avaliativos por parte da CAPES que se preocupem com a agenda da formação docente pode ser um significativo dinamizador para resolver ou pelo menos amenizar o preocupante quadro apresentado. A EE1 sintetiza dizendo que a luz no fim do túnel só poderá ocorrer através de “[...] uma política de formação a partir das agências governamentais”.

O segundo elemento que emergiu das falas das especialistas foi sobre a possibilidade da edição de programas similares ao Pró-Administração. O Programa de

Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Administração, Pró-Administração, teve como propósito estimular a pesquisa e apoio à capacitação docente no ensino superior em Administração a partir do edital nº 09/2008 da CAPES e possuiu como mentora intelectual a Profa. Tânia Fischer, vinculada ao Núcleo de Pós Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia. Para a EE1, historicamente, o Pró-Administração representou a mais contundente e bem articulada iniciativa que permitiu refletir sobre a questão da formação docente em Administração, catalisando ações importantes ao processo de capacitação do professor no campo da gestão. Sinaliza a EE1 sobre o Pró-Administração:

Para mim, o marco que suscitou alguma mudança nessa agenda foi o Pró-Administração. Realmente, eu reconheço que foi um momento em que a Tânia Fischer conseguiu catalisar a atenção de muitos coordenadores dos programas de pós-graduação em Administração para a importância dessa agenda [...]. É claro que houve uma reação de adesão. Eu acho que ficaram boas heranças desse programa [...], por exemplo, teve-se uma ampla agenda que tratou de temas relacionados à docência. Tiveram disciplinas voltadas para a formação do professor para atuar nos cursos de Administração. Houve o desenvolvimento de teses que tratam sobre o assunto [...], publicações que derivam dessas teses. Então, veja que da iniciação científica até o desenvolvimento de teses, você tem essa preocupação de cuidar de uma agenda com muito carinho, num efeito multiplicador.

É nesse sentido que as entrevistadas vislumbram uma luz no fim do túnel. Segundo elas, a retomada do Pró-Administração ou o surgimento de outro programa com objetivos análogos poderia representar uma interessante alternativa. Para a EE1:

[...] é preciso ter um movimento que poderia ser mais forte, mais denso, mais integrado, mais em rede de colaboração, mas, que ainda está muito ilhado. E por quê? Porque houve a interrupção do Pró-Administração [...], um programa como esse poderia ser um elemento enorme catalisador para essa agenda de formação do professor no ensino superior de Administração [...] se a gente tivesse progredido nessa direção, o estágio de maturidade que a gente estaria hoje, de relevância dessa agenda seria outro.

Finalmente, o terceiro elemento que emergiu do discurso das especialistas históricas trata-se da criação pelos PPGAs de itinerários formativos docentes. Para elas, os PPGAs necessitam assumir a responsabilidade. Se os PPGAs não assumem uma postura reformadora desse contexto, acabam pecando por absoluta omissão. Sobre isso, salienta a EE2:

Os PPGAs, em função dos critérios e das condições da avaliação da CAPES, privilegiaram a pesquisa. Não há uma consciência que devemos formar professores. Eu tenho uma posição muito clara: as instituições tinham que criar, dentro dos seus currículos, um itinerário formativo para formar professores de Administração. Eu acho que o momento é de investir em formação do professor. Eu acho que a gente tem que pensar como as instituições podem fazer isso de forma individual ou de forma concatenada.

## Discussão dos Resultados

Algumas implicações emergem como fruto da triangulação dos achados das quatro diferentes frentes desta investigação.

Observa-se que os entrevistados das amostras local e nacional atribuem significativa importância à pós-graduação *stricto sensu* no processo de formação para o ensino superior em Administração tanto no que diz respeito a absorção de conteúdos específicos de gestão, quanto para a formação didático-pedagógica. Contudo, já há uma constatação por parte dos entrevistados de que esta última contribuição é muito reduzida e pálida. E isso é ratificado nas outras frentes de pesquisa. Por exemplo, na amostra quantitativa viu-se que quase 70% dos PPGAs no Brasil não oferecem nenhum componente curricular e somente 16,5% ofertam um único componente. A frente de investigação com os coordenadores de curso também ratifica esses dados, bem como as entrevistas com as especialistas históricas. A primeira implicação é de que é pobre, frágil e carente a contribuição dos PPGAs com a formação para a docência.

A segunda implicação acaba sendo fruto desta primeira. Já que os PPGAs são carentes na formação específica para a docência, seus alunos buscam tais programas, prioritariamente, por dois motivos complementares. O primeiro deles como via de maior embasamento teórico em conteúdos de gestão, conforme mesmo salientou a EN3. Neste sentido, para eles, maior aprofundamento em conteúdo seria associado à melhor preparação do docente. A segunda é que a pós-graduação *stricto sensu* acaba funcionando como uma espécie de passaporte que credencia o egresso a ingressar no magistério superior. Ou seja, como as instituições de ensino superior são obrigadas a terem um percentual de mestres e doutores em seus quadros, cursar mestrado e doutorado tornou-se, pelo menos nas últimas

duas décadas, uma credencial para acesso ao mercado de trabalho docente no ensino superior.

A terceira implicação observada é a de que os PPGAs acabam por imprimir muito mais ênfase na formação do pesquisador em suas matrizes curriculares. E isso foi evidenciado tanto nas falas dos coordenadores de curso, quanto dos especialistas históricos. Os discursos dos entrevistados foram reveladores na medida em que mostram que os PPGAs priorizam a formação do pesquisador e preterem a do docente. Isso se materializa, por exemplo, quando os PPGAs não contratam e nem mantêm em seus quadros, docentes com formação formal em educação/didática para o ensino superior em Administração ou que possuam *expertise* para ministrar as disciplinas específicas de formação docente. Os egressos dos PPGAs acabam por desenvolver uma formação mais significativa em pesquisa do que em competências didático-pedagógicas.

A quarta implicação é que a ênfase na formação do pesquisador e a carência na formação do professor são consequências da ausência de políticas públicas que fomentem preocupações e ações concretas de formação do professor. Por exemplo, as métricas avaliativas da CAPES acabam por pontuar muito as publicações advindas dos programas e pouco valorizam as iniciativas de formação docente. Assim, tais métricas funcionam como elementos indutores para uma agenda de formação para a pesquisa, não catalisando uma agenda para a formação docente propriamente dita. Isso é bastante enfatizado tanto nas falas dos coordenadores de curso quanto dos especialistas históricos.

A quinta implicação é a de que as associações de ensino e pesquisa em Administração no Brasil (ANPAD/ANGRAD) assumem um papel muito tímido, inclusive historicamente, em articular ou pressionar as agências governamentais na transformação desse contexto de quase inexistência de políticas públicas continuadas de formação do professor em Administração. Como elas pouco atuam, institucionalmente ou em bloco, a chance de mudança nesta agenda torna-se quase impossível de acordo com a fala dos respondentes, sobretudo a dos coordenadores de curso e dos especialistas históricos nessa temática.

A sexta implicação emerge como resultado de todas as outras. Percebe-se, em confronto com a literatura relacionada a esta temática (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005; JOAQUIM; NASCIMENTO; BOAS, 2011; JOAQUIM; BOAS, 2011; PATRUS;

LIMA, 2014; MARANHÃO; MARANHÃO; FERREIRA; FERNANDES, 2017; NARCISO; LOURENÇO, 2018; LIMA; TORINI; PROLO; SILVA, 2019), que o cenário de formação docente no ensino superior de Administração foi minimamente transformado ao longo dos últimos 17 anos (2005-2022).

Conforme visto na revisão de literatura, Souza-Silva e Davel (2005a, p. 128) já denunciavam que o Ministério da Educação do Brasil e, mais especificamente, a CAPES enfatizavam, à época, muito mais formação de pesquisadores do que a do professor, demonstrando que a agência era mais indutora da formação para pesquisa do que para o ensino. Se tomarmos como base a lei de no. 5.540/68 em seu parágrafo 2º., alínea b, do artigo 32 que dizia: “Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos”, constatou-se que todo o cenário de negligência na formação docente está em consonância com essa lei que não faz qualquer referência à formação do professor e sim enfatiza uma preocupação com a formação do pesquisador. Em relação aos PPGAs, a literatura também já advogava a quase que inexistência de práticas formalizadas de formação do professor.

Souza-Silva e Davel (2005) já advogavam que a fonte de esperança para mudar aquela conjuntura representava à época programas semelhantes ao PCDA (Programa de Capacitação Docente Avançada) que emergia, naquele momento histórico, de forma embrionária, no Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia (NPGA/UFBA). Para eles, programas como o PCDA, em âmbito nacional, poderiam significar uma interessante via para mudar o árido terreno da formação do professor no ensino de Administração no país. Neste sentido, o único evento novo e de repercussões transformadoras que surgiu e que teve o PCDA como inspiração foi o Pró-Administração. Tal programa, embora tenha durado pouco tempo, trouxe frutos para repensar a agenda da formação do professor. Em outras palavras, ele representou a única ação efetiva e concreta, em quase duas décadas, para transformar a agenda relacionada a formação do professor do ensino de Administração no Brasil de acordo com a fala dos respondentes.

Percebe-se que a CAPES, no caso do Pró-administração, funcionou como um eficaz indutor de ação concreta de formação do professor de Administração. Além disso, começou-se a criar uma nova cultura para contemplar o processo de

formação do professor. Caso este programa fosse continuado, novas ações poderiam acontecer de forma mais efetiva em relação às métricas de avaliação dessa agência, trazendo mudanças permanentes.

Assim, surge sétima e última implicação desta pesquisa: o que funciona como inibidor ao processo de formação do professor no ensino da Administração pode funcionar como catalisador. Dessa maneira, no momento em que surgirem políticas públicas específicas que contemplem preocupações com a formação do professor; emergirem programas análogos ao Pró-Administração; e os PPGAs não focarem somente na formação do pesquisador, mas também do professor, o cenário pode mudar.

O quadro 4, a seguir, sintetiza o conjunto dos achados empíricos e das implicações que emergiram das quatro frentes de investigação.

#### Quadro 4 Inibidores e catalisadores ao processo de formação docente de Administração.

	Inibidores à Formação Docente no Ensino Superior de Administração	Catalisadores à Formação Docente no Ensino Superior de Administração	
Conjunturas Passada e Atual (2005 – 2022)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Foco dos PPGAs na formação do pesquisador;</li><li>• Ausência de políticas públicas das agências avaliadoras em relação à formação docente em Administração (MEC e CAPES);</li><li>• Ausência de ações articuladoras das associações de pesquisa e ensino da área de Administração (ANPAD e ANGRAD) que busquem promover o processo de formação docente no campo da Administração.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Criação de itinerários formativos para professores do ensino superior em Administração pelos PPGAs.</li><li>• Políticas públicas específicas que fomentem ações concretas para a formação do professor propriamente dita;</li><li>• Mais ações semelhantes ao programa denominado Pró-Administração;</li></ul>	Conjuntura Ideal

Fonte: elaborado pelos autores.



## Considerações finais

Este artigo teve como objetivo investigar como os programas de pós-graduação *stricto sensu* contribuem com o processo de formação do professor no ensino superior em Administração no Brasil. Além disso, a pesquisa colaborou com a ampliação do conhecimento sobre a temática em discussão quando analisou os trabalhos científicos realizados no período histórico compreendido entre 2005 a 2022. O propósito foi averiguar se ocorreram mudanças, progressos ou retrocessos na formação docente a partir de ações concretas não só dos PPGAs, mas também de outras instituições tais como Ministério da Educação e associações da área. Tomou-se como base comparativa as pesquisas de alguns autores, a saber: Souza-Silva e Davel (2005); Fischer (2006); Joaquim, Nascimento e Boas (2011); Joaquim e Boas (2011); Patrus e Lima (2014); Maranhão, Maranhão, Ferreira e Fernandes (2017); Narciso e Lourenço, (2018); Lima, Torini, Prolo e Silva (2019), dentre outros.

Para cumprir o objetivo deste estudo, realizou-se quatro frentes de investigação paralelas e integradas. Cada uma delas com um objetivo específico que estava atrelado ao objetivo central. Cada frente investigativa foi composta por distintas coletas do material empírico e possuiu diferentes respondentes. Isso permitiu uma triangulação de fontes para uma compreensão mais plena do fenômeno em questão. Na maior parte das frentes investigativas, adotou-se uma abordagem qualitativa e de caráter descritivo-exploratório, tendo como estratégia metodológica a análise de conteúdo. A primeira frente possuiu o propósito de explorar a importância da pós-graduação na formação docente no ensino superior de Administração. A segunda foi composta por um levantamento quantitativo da oferta de disciplinas ou atividades, obrigatórias ou opcionais concernentes à formação didático-pedagógica do professor nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração ou Administração Pública no Brasil (Ciências Contábeis e Turismo não foram incluídas neste levantamento). Já na terceira frente, entrevistou-se cinco coordenadores ou vice coordenadores de PPGAs em Administração do país com o propósito específico de examinar como os PPGAs contribuem com o processo de formação didático-pedagógica do professor no ensino superior de Administração. Finalmente, a quarta frente tratou de entrevistar duas professoras especialistas que possuem

um conhecimento histórico sobre o fenômeno estudado e ambas reconhecidas e respeitadas pela comunidade acadêmica nacional.

As sete implicações que emergiram a partir da triangulação das quatro frentes investigativas, sintetizam as contribuições teóricas desta pesquisa. Primeiro, demonstrou-se que é pobre, frágil e carente a contribuição dos PPGAs em relação à formação didática-pedagógica do professor no ensino superior de Administração. Em outras palavras, a verdade é de que os PPGAs contribuem muito timidamente com a formação didático-pedagógica do professor para o ensino superior em Administração. Na prática, os mestrandos e doutorandos acabam buscando os PPGAs como forma de ampliar seus conhecimentos teóricos em gestão e como um passaporte para os credenciar em relação aos pré-requisitos do MEC para a docência no ensino superior em gestão. Assim, observa-se que, nos últimos 17 anos (2015-2022), pouquíssimas mudanças aconteceram quando se confronta a literatura sobre o assunto com os achados desta investigação. Ainda não se rompeu com a concepção equivocada e ultrapassada de quem domina teoricamente um assunto ou é competente em sua prática profissional, conseqüentemente, saberá lecionar. Isso é uma cilada que em nada contribui para o desenvolvimento de um contexto de ensino superior em Administração de excelência. Lecionar - com um mínimo de *expertise* - requer habilidades e competências didático-pedagógicas que necessitam ser aprendidas e exercitadas.

Além disso, as demais implicações explicitam as outras contribuições teóricas que se referem aos fatores inibidores/catalisadores à contribuição dos PPGAs no processo de formação docente. E quais são esses inibidores. Como visto na discussão dos resultados os inibidores são: 1) os PPGAs conferem mais ênfase à formação do pesquisador e relegam a segundo plano a formação didático-pedagógica de seus pós-graduandos que serão futuros docentes; 2) Ausência de políticas públicas das agências avaliadoras em relação à formação docente em Administração (MEC e CAPES); 3) Ausência de ações articuladoras das associações de pesquisa e ensino da área de Administração (ANPAD e ANGRAD) que busquem promover o processo de formação docente no campo da Administração.

O quadro 5 sintetiza esses argumentos que apresentam algumas contribuições teóricas deste trabalho.

### Quadro 5 Síntese integrada das frentes de investigação

Constatação da pesquisa atual	O que a literatura falava?	O que mudou?
1) É pobre, frágil e carente a contribuição dos PPGAs em relação à formação didática-pedagógica do professor no ensino superior de Administração.	Os PPGAs contribuem, minimamente, para a formação didático-pedagógica do professor (FISCHER, 2005; NARCISO; LOURENÇO, 2018).	A conjuntura atual é semelhante aquilo que se observava há 17 anos atrás.
2) Os PPGAs priorizam a formação do pesquisador e preterem a formação didático-pedagógica. Em outras palavras, os PPGAs imprimem mais ênfase na formação do pesquisador de seus mestrandos e doutorandos e relegam a segundo plano a formação docente propriamente dita.	A literatura já abordava que os PPGAs são frágeis na formação didático-pedagógica na formação do professor. Eles formam, prioritariamente, o pesquisador (PATRUS; LIMA, 2014; MARANHÃO; MARANHÃO; FERREIRA; FERNANDES, 2017; LIMA; TORINI; PROLO; SILVA, 2019).	O cenário atual é muito parecido com aquele de 17 anos atrás. Nada mudou em relação a este aspecto.
3) As métricas avaliativas da CAPES funcionam como indutoras para uma ênfase na formação do pesquisador e não catalisadoras da formação didático-pedagógica do professor.	Há quase uma inexistência de fatores avaliativos provenientes da CAPES/MEC que privilegiem a formação didático-pedagógica do professor (JOAQUIM, BOAS, 2011).	Inexistem políticas públicas que fomentem ações concretas de formação do professor em Administração. Por exemplo, as métricas da CAPES continuam a não catalisar a formação docente propriamente dita. Acaba induzindo mais a formação do pesquisador. O cenário é muito semelhante àquele de 2005.
4) A ANPAD e a ANGRAD, embora contribuam com alguns movimentos de fomento à reflexão sobre a formação do professor no ensino da Administração, ainda hoje, assumem um papel muito tímido em articular com os PPGAs ou pressionar as agências governamentais na transformação do cenário de carência na formação do professor para o ensino superior em gestão.	A ANPAD e a ANGRAD contribuem com a formação do professor em seus eventos anuais por meio das discussões e trocas de experiências na área temática ensino de Administração. Representam uma fonte de esperança no sentido de se tornarem articuladoras em ações interinstitucionais que fomentem a formação do professor no ensino superior em Administração (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).	Apesar de continuarem com suas áreas temáticas que discutem o fenômeno da formação docente, essas associações, nos dias de hoje, são omissas em articular ações interinstitucionais concretas de formação do professor. Além disso, elas pouco pressionam o MEC/CAPES para repensarem novas métricas ou políticas públicas que induzam a formação docente. Assim, houve mais do que uma estagnação. Houve retrocesso.

Fonte: elaborado pelos autores.

A fala dos entrevistados, sobretudo a dos coordenadores e das especialistas nacionais, sinaliza para a outra contribuição teórica deste trabalho que se refere aos elementos catalisadores capazes de transformar o quadro preocupante relacionado à formação do professor no ensino superior da Administração. Dessa forma, o que funciona como inibidor ao processo de formação do professor pode representar uma luz no fim do túnel. Portanto, são três os fatores catalisadores à contribuição dos PPGAs no processo de formação docente, a saber: O primeiro deles refere-se à instalação de programas semelhantes ao Pró-Administração. Tais programas devem nascer de parcerias interinstitucionais hábeis em pressionar as agências governamentais para adotar novas métricas de avaliação capazes de induzir ações concretas de formação do professor de Administração. Portanto, essa representa o segundo elemento catalisador.

Não obstante, os achados desta pesquisa mostram que esses dois elementos não bastam. Os PPGAs, também, precisam realizar a parte que lhes cabe. Nesta perspectiva, é necessário que eles reformem suas matrizes curriculares de modo a contemplar itinerários formativos de professores para o ensino superior em Administração. Isso representa o terceiro elemento catalisador. Assim, os PPGAs não devem cruzar os braços diante da carência de formação docente. Caso não assumam a responsabilidade que também lhes pertence, eles estarão pecando por omissão e por não contribuir para a transformação desse cenário tão preocupante. Afinal de contas, algo precisa ser feito, urgentemente, para mudar este crítico quadro instalado e que traz consequências deletérias para a qualidade do ensino superior em Administração no Brasil.

No que se refere às limitações deste trabalho, ressalta-se a impossibilidade de generalização das conclusões inerente à abordagem metodológica utilizada. Em outras palavras, as frentes de investigação com 62 professores, cinco coordenadores e duas especialistas nacionais não permitem conferir validade externa a este trabalho, muito embora o uso de métodos mistos tenha ajudado a minimizar esta questão e trazido reflexões e contribuições teórico-empíricas importantes, bem como validade interna. Outra limitação desta pesquisa reside na segunda frente de investigação. Foi considerado para o levantamento quantitativo da oferta de disciplinas ou atividades, obrigatórias ou opcionais, os componentes curriculares cujo nome remetia à formação didático-pedagógica. É oportuno registrar, todavia, que podem existir disciplinas

que não possuem em seu título qualquer referência à formação didático-pedagógica, mas que discutem - mesmo que tangencialmente - a temática em questão.

Esta pesquisa abre caminho para investigações futuras. Uma sugestão é buscar estudar como se dá a formação e o desenvolvimento do professor em outros espaços (distintos dos PPGAs) e em outros momentos históricos de sua vida acadêmica. Por exemplo, seria interessante averiguar as diferentes modalidades de formação/desenvolvimento do professor no início de sua carreira, em sua maturidade e em sua quase aposentadoria. Pesquisas como essa trariam avanços teóricos importantes no sentido de promover reflexões sobre vias alternativas e mais eficazes de formação do professor em Administração em diferentes momentos da carreira docente. Outra pesquisa instigante seria realizar um estudo de caso múltiplo daqueles PPGAs que possuem programas inspiradores de formação do professor, buscando se aprofundar na compreensão dos componentes fundamentais para que o processo de formação do professor aconteça de forma concreta e exemplarmente. Seria incitante, também, buscar encampar outras frentes investigativas para descobrir o motivo de as agências governamentais assumirem uma postura quase que omissas na formulação de métricas avaliativas que fomentem ações concretas na formação do docente em Administração, dentre outros estudos. Finalmente, outra pesquisa poderia ser realizada, objetivando compreender quais estratégias são adotadas pelos egressos dos PPGA's no sentido de suprir as lacunas em suas formações docentes não preenchidas à época do mestrado/doutorado e as repercussões de tais lacunas para a qualidade do ensino superior em Administração.

Em conclusão, nota-se que este artigo cumpriu o seu propósito de investigar como os PPGAs contribuem com a formação do professor do ensino superior em Administração na medida que analisou se houve mudanças, avanços ou retrocessos na formação docente a partir de ações concretas dos PPGAs e, adicionalmente, de outras instituições. Para isso, confronta os resultados do material empírico com a literatura sobre o assunto, tomando um recorte histórico que vai do ano de 2005 ao de 2022. Ademais, também, conduzem a reflexões sobre os fatores inibidores à contribuição dos PPGAs na formação do professor, bem como os componentes catalisadores para uma possível transformação da atual conjuntura. Já do ponto de vista empírico-metodológico, esta pesquisa distingue-se, originalmente, das demais pelo uso de métodos mistos.

## Referências

- ALAJOUTSIJÄRVI, K.; KETTUNEN, K.; SOHLO, S. (2018). Shaking the Status Quo: Business Accreditation and Positional Competition. *Academy of Management Learning and Education*, v.17, n.2, p.203-225, 2018. doi:10.5465/amle.2015.019
- ANTONACOPOULOU, E.P. Reconnecting education, development and training through learning: a holographic perspective. *Education & Training*, v.42, n. 4-5, p.255-263, 2000. doi:10.1108/00400910010373705.
- BALBACHEVSKY, E.; SAMPAIO, H. Brazilian Post-secondary Education in the twenty first Century: A Conservative modernization. In: ALTBACH, Philip G.; REISBERG, Liz; WIT, Hans de (ed.). *Responding to Massification. Differentiation in Post-Secondary Education Worldwide*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers Books. p. 155- 166, 2017.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEDFORD, L.A.; ROSSOW, K.A. Facilitating Professional Learning Communities among Higher Education Faculty: The Walden Junto Model. *Online Journal of Distance Learning Administration*, v.20, n.2, p. 1-10, 2017.
- BOLZAN, L. M.; ANTUNES, E. D. O que clamam as vozes dos pesquisadores e sobre o que elas se calam ao abordarem o ensino em Administração no Brasil? *Revista ADM.MADE*, v.19, n.3, p.77-93, 2015.
- BORGES, R.; BORGES, M. O ensino superior brasileiro Pós-Constituição Federal de 1988. *Brazilian Journal of Development*, v.7, n.4, p.34343-34362, 2021. doi:10.34117/bjdv7n4-069.
- BRÁS, G.; PRETO, M.; DANIEL, A.; TEIXEIRA, A. Dimensões da universidade empreendedora e o seu papel na percepção de competitividade regional. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*. v.58. p.29-47, 2021.
- CANOPF, L.; FESTINALLI, R. C.; ICHIKAWA, E. Y. A expansão do ensino superior em Administração no sudoeste do Paraná: reflexões introdutórias. *Revista de Administração Contemporânea*. Rio de Janeiro, v.9, n.3, p.79-97, 2005. doi:10.1590/S1415-65552005000300005.
- CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educ. Soc.*, v.31, n.111, p.481-500, 2010. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200010>.
- CLARDY, A. 70-20-10 and the dominance of informal learning: A fact in search of evidence. *Human Resource Development Review*, v.17, n.2, p.153-178, 2018.
- DANIELS, K.; ELLIOTT, C.; FINLEY, S.; CHAPMAN, C. Learning and teaching in higher education. In *Learning and Teaching in Higher Education (Issue 1)*. Edward Elgar Publishing, 2019. doi:10.4337/9781788975087.
- FESTINALLI, R. C. A formação de mestres em Administração: por onde caminhamos? *Organizações e Sociedade*, v.12, n.35, p.135-150, 2005. doi: <https://doi.org/10.1590/S1984-92302005000400008>
- FINI, R., FU, K., MATHISEN, M.T.; RASMUSSEN, E.; WRIGHT, M. Institutional determinants of university spin-off quantity and quality: a longitudinal, multilevel, cross-country study. *Small Business Economy*, v.48, p.361-391, 2017. doi:10.1007/s11187-016-9779-9.
- FISCHER, B. B.; SCHAEFFER, P. R.; VONORTAS, N. S.; QUEIROZ, S. Quality comes first: university-industry collaboration as a source of academic entrepreneurship in a developing country. *The Journal of Technology Transfer*, Springer, vol.43, n.2, p.263-284, 2018.

- FISCHER, T. Engenhos e artes do ofício de ensinar – PCDA, um programa brasileiro. *Organizações e Sociedade*, v.12, n.35, p.183-193, 2005. doi: 10.1590/S1984-92302005000400012.
- GOUMAA, R.; ANDERSON, L.; ZUNDEL, M. What can managers learn online? Investigating possibilities for active understanding in the online MBA classroom. *Management Learning*, v.50, n.2, p.226-244, 2018. doi: 10.1177/1350507618800602.
- HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v.19, n.1, p.7-17, 2018. doi:1026707/1984-7270/2019v19n1p7.
- INEP. Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.
- JOAQUIM, N. de F.; NASCIMENTO, J. P. de B.; BOAS, A. A. V.; SILVA, F. T. Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. *Revista de Administração Contemporânea*, v.15, n.6, p.1137-1151, 2011. doi:10.1590/S1415-65552011000600010.
- JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A. V. Tréplica: Formação docente ou científica: o que está em destaque nos programas de pós-graduação? *Revista de Administração Contemporânea*, v.15, n.6, p.1168-1173, 2011. doi:10.1590/S1415-65552011000600013.
- JUSTEN, A.; GURGEL, C. Cursos de Administração: a dimensão pública como sujeito excluído. *Cadernos EBAPE. BR*, v.13, n.4, p.852-871, 2015. doi:10.1590/1679-395112349.
- KERN, F. G. The trials and tribulations of applied triangulation: weighing different data sources. *Journal of Mixed Methods Research*, v.12, n.2, p.166-181, 2018.
- KORIS, R.; ÖRTENBLAD, A.; OJALA, T. From maintaining the status quo to promoting free thinking and inquiry: Business students' perspective on the purpose of business school teaching. *Management Learning*, v.48, n.2, p.174-186, 2017. doi:10.1177/1350507616668480.
- KUHL, M. R. et al. O valor das competências docentes no ensino da Administração. *Revista de Administração*, v.48, n.4, p.783-799, 2013. doi:10.5700/rausp1121
- LEVY, D.C. Global private higher education: an empirical profile of its size and geographical shape. *Higher Education*, v.76, p.701-715, 2018. doi:10.1007/s10734-018-0233-6
- LIMA, M. C.; TORINI, D. M.; PROLO, I.; SILVA, C. C. dos S. Política de Formação de Professores: responsabilidades dos programas de pós-graduação em Administração. *Gestão.Org*, v.17, n.1, p.32-45, 2019. doi:10.21714/1679-18272019v17Ed.p32-45.
- LUO, T.; FREEMAN, C.; STEFANIAK, J. "Like, comment, and share" - professional development through social media in higher education: A systematic review. *Educational Technology Research & Development*, v. 68, n.4, p.1659-1683, 2020. doi:10.1007/s11423-020-09790-5.
- MARANHÃO, C. M. S. A.; MARANHÃO, R. K. A.; FERREIRA, R. F.; FERNANDES, T. A. Formação Docente em Administração: Um Estudo Bibliométrico. *Gestão & Conexões*, v.6, n.2, p.74-100, 2017. doi: https://doi.org/10.13071/regec.2317-5087.2014.6.2.14371.74-100.
- MARTINS, B. V.; SCHERDIEN, C.; ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. Estrutura de classe e mobilidade social no processo de inserção profissional de jovens no Brasil: reflexões e agenda de pesquisa. *Cadernos EBAPE. BR* [online], v.17, n.3, p.564-576, 2019. doi:10.1590/1679-395173103.
- MERRIAM, S. B.; TISDELL, E. J. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. John Wiley & Sons, 2015.



- MORSE J. *Principles of mixed methods and multimethod research design*. In: Tashakkori A, Teddlie , editors. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage Publications; 2003. p. 189-208.
- NARCISO, E. R. P.; LOURENÇO, C. Formação docente na pós-graduação em administração: uma análise qualitativa em duas universidades federais. *Revista Gestão & Conexões*, v.5, n.2, p.62–82, 2018. doi:10.13071/regec.2317-5087.2014.5.2.20335.62-82.
- NASSIF, V. J.; HANASHIRO, D. M. M. A competitividade das universidades à luz de uma visão baseada em recursos. *Revista de Administração Mackenzie*, v.3, n.1, p.95-114, 2002.
- NASSIF, V. 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, p.364-412, 2010. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200012>.
- NOGUEIRA, D. R.; CASA NOVA, S. P. C.; CARVALHO, R. C. O. O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. *Enfoque*, v.31, n.3, p.37-52, 2012. doi:10.4025/enfoque.v31i3.16895
- OLIVEIRA NETO, C. de C.; SOUZA-SILVA, J.C. de. Aprendizagem, mentoria e cultura organizacional de aprendizagem: o estudo do caso da performance consultoria e auditoria. *REAd - Revista Eletrônica de Administração*, v.23, n. especial, p.60-92, 2017 doi: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.168.62959>.
- PATRUS, R.; LIMA, M.C. A formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas. *Revista Economia & Gestão*, v.14, n.34, p.4-29, 2014. doi:10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p4
- PHILIPS, N.; HARDY, C. *Discourse analysis: investigating processes of social construction*. London: Sage Publications, 2002.
- SMITH, G. A. Framing faculty development as workplace learning. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 11, 3-23, 2019.
- SOUZA-SILVA, J. C. Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, v.49, n.2, p.176-189, 2009. doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902009000200005>.
- SOUZA-SILVA, J. C. et al. Competências docentes para o ensino superior em administração: a ótica dos graduandos de três universidades da Bahia. *Organizações & Sociedade* [online]. v.25, n.86, p.457-484, 2018. doi: 10.1590/1984-9250866.
- SOUZA-SILVA, J. C; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do Ensino Superior de Administração do Brasil. *Organizações e Sociedade*. Salvador, v.12, n.35, p.113-134, 2005. doi:10.1590/S1984-92302005000400007.
- STOKER, L. Triangulation. In B. Badie, D. Berg-Schlosser, & L. Morlino (Eds.), *International encyclopedia of political science*, p. 2669-2671. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.
- THOMSON, K. E.; TRIGWELL, K. R. The role of informal conversations in developing university teaching? *Studies in Higher Education*, v.43, n.9, p. 1536-1547, 2018. doi:10.1080/03075079.2016.1265498
- TORDINO, C. A. Formação interdisciplinar de professores de Administração. *Revista de Ciências da Administração*, v.10, n.20, p.95-115, 2008. doi: 10.5007/2175-8069.2008v10n20p93.