

ISBN 978-85-5806-003-5

**O DESPERTAR DA DOCÊNCIA NA ADMINISTRAÇÃO: ASPECTOS DA
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR QUE LECIONA EM
CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO**

Luciana Ferreira da Silva, Leandro Moura da Silva, Maria Aparecida Tavares das Chagas, Adriana
Teixeira Bastos (Orientadora), e-mail: luciannafer7@hotmail.com.

106

Associação Goiana de Administração / Comitê Científico / Goiânia/GO.

Resumo: Os desafios e as dificuldades encontradas pelos docentes de nível superior e as competências necessárias para o bom desempenho da docência no ensino superior têm múltiplos aspectos. Assim, há a necessidade de se investigar a situação do docente universitário e particularidades da sua rotina no intuito de melhorar a formação ofertada neste nível de ensino. O propósito deste artigo é investigar o processo de formação inicial e continuada do professor que leciona em Cursos de Administração, que, muitas vezes, é um técnico ou acadêmico sem atuação anterior como docente. O estudo verificou que a imagem bem-conceituada de ex-professores parece ser preponderante para o profissional que leciona na administração despertar para a docência. Observou-se também que os professores que tiveram contato com a disciplina de didática, que trocaram experiências de ensino com outros professores e que reproduziram as práticas docentes vivenciadas enquanto discentes relataram facilidade maior na sua prática docente. Por fim, constatou-se que as iniciativas de construção da formação continuada específica para a docência ficam a cargo do próprio docente, pois na maioria das IES nas quais os docentes lecionam não há plano formal de desenvolvimento nesta área.

Palavras-Chave:

Início da docência, Formação docente, Incentivo à formação docente.

1. Introdução

O Censo do Ensino Superior (INEP), de 2015, aponta um expressivo crescimento do ensino superior em Administração. No Brasil são ofertados 4.841 cursos de Administração, dos quais 661 são ofertados por instituições públicas e 4.180 por instituições privadas, representando na totalidade 1.305.571 alunos matriculados. No que concerne à avaliação dos cursos de administração, o Exame Nacional dos Estudantes (ENAD), de 2015, mostra que 61,52% dos cursos de Administração avaliados receberam grau três e quatro, 30,30% receberam grau dois e um, 3,20% ficaram sem classificação e somente 4,98% receberam grau cinco, de uma total de 1.806 Instituições de Ensino Superior que foram avaliadas (SILVA; DAVEL, 2005; TORDINO, 2008; INEP, 2016).

O aumento do número de cursos de Administração no Brasil traz à tona a reflexão sobre a formação dos professores de administração responsáveis pela capacitação dos novos

ISBN 978-85-5806-003-5

gestores que irão lidar com os novos desafios dos tempos modernos (SILVA; DAVEL, 2005). Assim, embora existam muito trabalhos sobre a prática docente na Administração, como os trabalhos de: Alcadipani (2005), Silva e Davel (2005), Fischer (2006), Júnior e Feitosa (2008), Magalhães, Oliveira e Alves (2013) e Barros e Paiva (2013), as pesquisas sobre a trajetória profissional e desenvolvimento pessoal ainda caminham lentamente, mostrando, assim, a necessidade de se investigar a situação do docente universitário e particularidades da sua rotina no intuito de melhorar a formação ofertada neste nível de ensino (FREIRE; FERNANDES, 2015; GONÇALVES *et al.*, 2015).

107

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo geral entender o processo de formação docente dos professores dos cursos de Administração. Como suporte à resposta do problema apresentado na pesquisa, tem-se como objetivos específicos: compreender como se dá o despertar para a carreira como docente; identificar como ocorre o processo de formação docente e desvelar dificuldades desse processo de formação.

2. Referencial Teórico

Segundo Gauthier (1998 *apud* ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 285), o ensino é a mobilização dos saberes classificados em: disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; das Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico; da Tradição Pedagógica, relativo ao saber de dar aulas, que será adaptado e modificado pelo saber experiencial; da experiência, referente aos julgamentos de uma jurisprudência particular; da ação pedagógica, referente ao saber experiencial tornado público e testado.

Silva e Davel (2005) estabeleceram, por meio da relação entre experiência docente e vivência gerencial, quatro perfis de professor no ensino superior de Administração no Brasil: (a) alta experiência docente e alta vivência gerencial; (b) alta experiência docente e carência de vivência gerencial; (c) baixa experiência docente e alta vivência gerencial; e (d) baixa experiência docente e baixa vivência empresarial.

Para Roldão (2007), a atividade de ensinar praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Todavia, para a autora, é na interface teoria-prática que estão as grandes questões relativas ao conhecimento profissional docente, pois a função de ensinar é sociocrática, mas o saber que o requer é intrinsecamente teorizador, composto e interpretativo. O saber profissional tem de ser construído. Assim, em vez de prática docente, Roldão (2007) fala da ação de ensinar fundada em um saber que emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial.

Já Gonçalves *et al.* (2015) apontam que, frequentemente, o conhecimento no campo específico não significa que o docente domina a área educacional e pedagógica essencial para que ele possa atuar como facilitador da aprendizagem de seus alunos. Demo (2007, p.81) é bastante crítico no que concerne a má qualificação dos professores ao afirmar que “qualquer um que dê aula, ou coisa parecida, é professor”.

Silva e Davel (2005) são sucintos ao estabelecer que a formação do professor envolve apenas três processos. O primeiro é que a formação do docente em Administração está intimamente ligada à absorção explícita de conteúdos técnico-profissionais, de conhecimento em didática, de pedagogia, de tecnologias de ensino e de conhecimentos sobre a história da Administração e a sua evolução. O segundo é que a formação do docente também acontece na

ISBN 978-85-5806-003-5

interação com os estudantes e com os pares. E o terceiro é que a formação do professor ocorre na participação em comunidades de prática reflexiva e de aprendizagem prático-gerencial.

Por outro lado, Gonçalves et al. (2015) relatam a importância dos conhecimentos científico-pedagógicos para a formação profissional dos futuros docentes, a partir da inclusão na malha curricular do curso de pós-graduação, das disciplinas Didática do Ensino Superior em Administração e Estágio Docente em Administração. Mas para Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012), o profissional não pode achar que por ter feito um bom mestrado/doutorado por ter muita experiência na área em que atua será um bom professor.

Para ser um professor competente tem que haver uma integração do conhecimento empírico com a formação pedagógica. Mas, de acordo com Anastasiou e Pimenta (2002, apud BOUZADA; KILIMNIK; OLIVEIRA, 2012, p. 03), a formação esperada do professor universitário, contudo, tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático, decorrente do exercício acadêmico, pouco exigente em termos pedagógicos.

Gonçalves et al. (2015) ressaltam diversos fatores que impedem que os programas de pós-graduação possam dar a devida atenção às atividades voltadas à formação docente dos estudantes como: não encontrar referência de qualquer programa de pós-graduação que tenha a prática da formação docente sendo realizada de forma consolidada e consistente, a falta de tempo dos docentes e, por fim, a heterogeneidade dos perfis dos estudantes que ingressam nos programas, dificultando a adoção de uma estratégia comum.

Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012) ressaltam que os desafios e as dificuldades encontradas pelos docentes de nível superior e as competências necessárias para o bom desempenho da docência no ensino superior têm múltiplos aspectos como: precariedade da sua formação como docentes, falta de acompanhamento pelas Instituições de Ensino Superior (IES) de seu desempenho didático-pedagógico, não-estabilidade da função, forma ocasional com que são direcionados para o magistério, esforço individual para dominarem o conteúdo ministrado e, por fim, relacionamento com alunos, colegas e instituições.

Outro aspecto sobre os programas de pós-graduação em Administração: eles estão pouco comprometidos com a formação do professor universitário por não saber como fazê-lo ou porque as pontuações e regulamentações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) priorizam apenas a publicação de resultados de pesquisas em artigos científicos. (FISCHER, 2006; SILVA, 2005).

3. Metodologia

O presente trabalho, quanto à forma de abordagem do problema, configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, pois considera a existência de uma relação entre o mundo real e o sujeito, que forma um vínculo inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo que não pode ser mensurada em números (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O estudo é classificado segundo dois critérios: quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, o estudo será descritivo, pois descreve as características de determinado fenômeno, que neste caso será o processo de formação dos professores de cursos de Administração do município de Fortaleza/CE. Quanto aos meios, foram realizados múltiplos casos.

ISBN 978-85-5806-003-5

Para Yin (2010, p. 77), a evidência dos casos múltiplos é “muitas vezes, considerada mais vigorosa e o estudo, em geral, é, por essa razão, visto como mais robusto”. A definição dos casos foi por conveniência, tendo como orientação a identificação de casos representativos ou típicos, haja vista que o objetivo nas análises era captar as circunstâncias e as condições de uma situação diária ou de lugar-comum (YIN, 2010). Para tanto foram identificados 08 (oito) profissionais, sendo quatro (04) deles da rede pública e outros (04) docentes da rede privada, todos com dois anos ou mais de ensino em cursos de Administração em Fortaleza - CE.

Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas individuais com roteiro semiestruturado (VERGARA, 2009; MINAYO, 2013) com o propósito de captar as percepções dos professores a respeito do seu processo de formação docente, sendo que para preservar o anonimato, as entrevistas foram denominadas “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H”. Os professores “A”, “B”, “C” e “D” lecionam em Instituições de Ensino Superior privadas. E os demais “E”, “F”, “G”, “H” professores lecionam em Instituições de Ensino Superior públicas.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Entrevistado	Formação	Tempo de Docência	Instituição de Ensino Superior
A	Doutorado	18 anos	Privada
B	Doutorado	14 anos	Privada
C	Doutorado	17 anos	Privada
D	Mestrado	2 anos	Privada
E	Pós – Doutorado	14 anos	Pública
F	Pós – Doutorado	29 anos	Pública
G	Doutorado	16 anos	Pública
H	Doutorado	10 anos	Pública

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a análise das entrevistas, o método utilizado foi à análise de conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas de análises que possibilita o desvendamento de significações de diferentes tipos de discursos (BARDIN, 1977). Desta forma, a partir da transcrição integral das entrevistas, elaborou-se uma tabela de categorização seguindo os seguintes passos: 1) organização da análise; 2) codificação; 3) categorização; 4) inferência; 5) tratamento dos dados codificados (BARDIN, 1977). O resultado desse processo é apresentado na seção a seguir.

4. Análise e discussão dos dados

Da análise das entrevistas foram identificadas três categorias que descrevem o processo de formação dos professores do curso de Administração: 1) início na docência; 2) formação docente e 3) incentivo à formação docente.

ISBN 978-85-5806-003-5

Categoria 1 – Início na Docência

Essa categoria foi construída a partir das narrativas dos entrevistados sobre como eles ingressaram na carreira docente, na qual ficaram evidenciadas várias motivações por parte dos entrevistados, como: facilidade na transmissão do conhecimento, gosto pela pesquisa e sonho em ser professor.

Dos oito entrevistados, seis atuavam no mercado de trabalho, exercendo outra atividade antes de serem professores, mas em virtude de motivos como, por exemplo, convite para lecionar ou oportunidade de trabalho, ingressaram na docência.

Como me tornei. Já trabalhava na área há um bom tempo, né. Estava gerenciando uma indústria já há seis anos e tive um convite pra ministrar aula na Universidade, então eu não pensei duas vezes. Na época era exigido apenas o curso de graduação. Meu Deus, eu não pensei duas vezes e fui (A).

O meu sonho era ser empreendedora, daí eu fiz administração, meu sonho era ser empreendedora, fiz algumas iniciativas algumas deram certo outras não, mas tive minhas experiências e valeram bastante. Eu nem me imaginava professora (G).

Certo... Eu me tornei professora porque eu fui testar o que existia de possibilidade no mercado. Na verdade, professor não foi bem a minha primeira escolha. Não tenho memória assim da infância dizendo que eu ia ser professora, não tenho (H).

Silva e Davel (2005) assinalam que esse tipo de professor se caracteriza por ter uma carência de experiência docente e uma alta vivência gerencial. Muitas vezes ele também é pouco titulado, tendo no máximo cursos de especialização, no entanto, possui uma grande vivência gerencial nas suas respectivas áreas de atuação profissional.

Outros ingressaram no magistério a partir do mestrado:

Eu era de mercado, mas larguei tudo e fui fazer mestrado em 2014. Saí de lá em 2016 pra sala de aula, que é o que sempre quis fazer, ser professor. Já tinha dado algumas formações pra empresários quando trabalhava na FIEC e foi ali que despertou meu interesse (D).

Querendo voltar. Aí, a possibilidade de volta era fazendo mestrado. E foi isso que eu fiz. Decidi fazer o projeto, fiz todo o processo de seleção, entrei no mestrado e saí da empresa da família. Aí pronto, o mestrado eu concluí, fui pro mercado ser professora (H).

Este fato revela que o docente inicialmente não tinha interesse em ser professor, iniciando a sua carreira trabalhando em empresas do setor público ou do setor privado, que somente mais tarde ingressa na carreira acadêmica e que o tempo entre o término da graduação e o início no mestrado é muito grande (PEREIRA; ANJOS, 2014; CARMO; FLECK, SANTOS, 2015).

Categoria 2 – Formação Docente

Essa categoria aborda o processo de formação docente dos professores do curso de Administração, surgindo a partir dos relatos dos entrevistados em relação a sua preparação para a docência e o seu processo de formação. Assim, foi possível identificar que o docente se sente despreparado para lecionar:

Somos jogados numa sala de aula, se dá certo ou não dá certo. Eu sou preparada na minha área técnica, não pedagogicamente. (E);

[...] mas eu não sentia preparo em termos didáticos, porque tem toda uma diferença. Quando eu comecei, eu já tava mestre, né, já tinha concluído o mestrado, mas eu não tinha feito nenhuma disciplina de Didática do Ensino Superior por exemplo. (H).

Contudo, a falta de conhecimentos didáticos foi sendo suprida por meio da troca de experiência com outros professores:

Foi muito bom, porque eu comecei a trocar ideias com professores já muito mais experientes do que eu. Posso dizer que foi a chama, mas até hoje eu não sei se aprendi a ser professor não. (F);

ISBN 978-85-5806-003-5

É mais uma questão de comentar de novas técnicas, curso que fez não sei o quê, outro foi na Inglaterra e fez um curso e trouxe algumas ideias e a gente comentou. Esse é o sistema, mas não tem nenhuma preparação específica para isto. (E),

Também podiam aprender a partir da observação das práticas de outros professores durante a sua fase como aluno:

E aí alguns professores serviam como exemplo de como eu queria ser e outros serviam como exemplo de como eu não queria ser de jeito nenhum! Rssss. (H); [...] eu não fiz nenhuma outra preparação, digamos assim... a não ser, asconversas com os professores... (F),

E, por último, buscava ter esse conhecimento didático fazendo cursos de didática:

Então eu a partir dali comecei a ler muito, sabe, me interessava de ler, me interessava de participar seminários, me interessava de, fiz um curso com a professora Estrela, lá no banco teve um curso que era de uma professora que ia ensinar as pessoas a serem professores. Então eu comecei a me interessar e inclusive comecei a fazer minhas primeiras tentativas de doutorado já quando eu tava faltando dois anos pra sair do banco, comecei a me preparar pra fazer o doutorado mesmo... (F);

E outra coisa que eu fiz foi pagar pra fazer um Curso de Didática. (H).

O início na atividade docente é marcado pela utilização de modelos de mestres que foram internalizados na formação inicial enquanto discente, aliados a conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática como profissionais de uma atividade que não a do magistério superior, sendo também observado que o processo de formação desses professores ocorre pelo processo de interação aos pares (SILVA; DAVEL, 2005).

Categoria 3 – Incentivo à formação docente

Essa categoria pretende apresentar como ocorrem os incentivos organizacionais, por parte das IES públicas e privadas, no processo de formação docente.

Em relação aos incentivos organizacionais para a formação docente por parte das IES, somente um entrevistado da instituição pública e um da instituição particular foram categóricos em afirmar que a IES na quais lecionam não oferecem incentivos.

O entrevistado (B) aponta que a IES, na qual trabalha, não tem um plano formal de incentivo ao processo de formação docente, a instituição ajuda no abono de faltas e financeiramente, sendo que há distinção entre os professores no processo de formação docente:

Agora eu também me vejo no meu direito, na verdade, de dentro daquele processo de formação, que eles poderiam ter feito comigo o que eles fizeram com a gestora que ta no meu canto. Ter dado mais condições, ter dado estagiário, ter dado pessoas pratalhar, era pra ter feito tudo isso. Só que eles não fizeram. Então isso eu realmente tenho um pouco de ressentimento da instituição. (B).

Já os entrevistados C, D, G e H afirmaram que recebem incentivos para a formação docente por parte da IES, ao qual estão vinculados:

Sim, incentiva embora seja uma questão bem democrática né, o professor tem que ir buscar, tem que ir atrás, mas incentiva sim bastante. (G).

Proporciona. A gente aqui na ***, tá, quem tá no estágio probatório, eles oferecenvárias possibilidades de formação que a gente na verdade tem que cumprir uma carga horária de 64 horas de um curso de formação complementar. Esses cursos são ofertados em qualquer área aqui na ***. Então, eu posso fazer curso, assistir palestras sobre religião, sobre arte, sobre espetáculos de música, ir pro teatro, posso inclusive, que foi o que eu fiz fazer um curso de didática, que você pode se matricular como aluno ouvinte no curso de, na disciplina de Didática do doutorado em Pedagogia, lá na Educação, ou se não quiser fazer as 64 horas completas no curso de Didática, você pode fazer 20 horas de Didática e complementar suasoutras...tem que ser 64 ,né, complementar suas outras horas com essa variedade

ISBN 978-85-5806-003-5

de cursos que existem. Então, eu fiz isso. Fiz 20 horas do curso de Didática, fiz mais 20 horas no curso de Libras, que também é outra coisa que pode ajudar se de repente aparece aqui algum aluno com alguma necessidade. E fiz um outro que foi na...foi sobre religião, que, foi por curiosidade, foi por questão pessoal. Então, esses cursos que são oferecidos aqui, eles estimulam bastante. E, mesmo fora do estágio probatório, a gente pode fazer também, mas a obrigação é pra quem está no probatório. (H).

112

E, por fim, o entrevistado F ficou na dúvida em relação a existência de incentivo por parte da sua instituição para a formação docente.

Silva e Davel (2005) alertam para a falta de incentivos organizacionais a formação docente, destacando que as práticas de formação do professor são quase inexistentes. Quando existem, essas práticas são fortemente vinculadas a um modelo de absorção explícita de conhecimentos, apoiada na lógica tradicional-cognitivista de aprendizagem e formação. São práticas voltadas para a ideia de formação como um processo de transmissão de conhecimento, técnicas e instrumentos didáticos.

Além da falta de incentivos à formação docente, a falta de suporte por parte das coordenações das IES é outro fato que prejudica a atividade docente, pois os professores têm somente uma conversa prévia com o coordenador do curso sobre a disciplina a ser lecionada antes de serem apresentados à turma e o restante, o docente vai aprendendo com os outros professores no seu dia a dia de trabalho (BOUZADA; KILIMNIK; OLIVEIRA, 2012).

5. Considerações Finais

Os achados da pesquisa auxiliam o entendimento acerca do processo de formação do professor universitário que leciona nos cursos de administração no que concerne ao despertar para a profissão, à sua formação docente e ao incentivo por parte das IES à formação docente.

Com relação ao processo de ingresso na profissão, a maioria dos professores entrevistados não ingressou diretamente na carreira acadêmica, mas a partir de outra atividade profissional. Observou-se dentre as motivações elencadas: a facilidade na transmissão do conhecimento, o gosto pela pesquisa e o sonho em se tornar professor.

Com relação ao processo de formação, os professores, que em algum momento da sua formação acadêmica tiveram contato com a disciplina de didática, relataram facilidade maior no início da prática docente. Contudo, o cursar uma disciplina didática não significa que o docente tenha uma formação pedagógica para a docência no ensino superior. Observou-se que, na sua formação continuada, os docentes tentaram superar as dificuldades por meio da troca de experiências de ensino com outros professores e pela reprodução das práticas docentes vivenciadas enquanto discentes.

Por fim, houve poucos relatos de incentivos por partes das IES públicas e privadas nas quais os professores lecionam para uma melhor formação para a docência na administração. Em geral, as iniciativas de construção da formação ficam a cargo do próprio docente, pois na maioria das IES nas quais os docentes lecionam não há plano formal de desenvolvimento nesta área.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. DE; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 2, p. 281–295, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOUZADA, V. C. P. C.; KILIMNIK, Z. M.; OLIVEIRA, L. C. V. Professor iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho. **Revista de Carreiras e Pessoas**, São Paulo, V. 02, n.01 jan-fev-mar-abr, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/9336/7006>>. Acesso em: 28 nov 2017.

CARMO, K. L. F.; FLECK, C. F.; SANTOS, J. U. L. Docente em Universidade pública ou privada? Desafios, oportunidades e diferenças. **Revista de Administração IMED**, v. 5, n.2, 166-180, maio/ago, 2015. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/raimed/article/view/843/758>>. Acesso em: 01 dez 2017.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Autores Associados, 2011. (Parte Segunda –I. Pressupostos).

FREIRE, L. I.; FERNANDES, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n1/1516-7313-ciedu-21-01-0255.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

GONÇALVES, A. K. R.; PIRES, P. K; TESTONI, B. L.; FARACO, K. M. S.; BORGES, M. F. Estágio docência: reflexões sobre o tornar-se professor de Administração. **Revista Adm. Made**, Rio de Janeiro, ano 15, v.19, n.3, p.56-76, set-dez, 2015. Disponível em:<<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/admmade/article/viewFile/2180/1023>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. [online]. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. Conceito ENADE 2015. [online]. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior-20-1/21206>. Acesso em: 10 dez. 2017.

MINAYO, M. C de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

PEREIRA, L. R.; ANJOS, D. D. O professor do ensino superior: perfil, desafios e trajetórias de formação. **Seminário Internacional de Educação Superior**, Sorocaba, 2014. Disponível em:<https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/31.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2017.

PRODANOV, C, C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2º ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94–103, 2007.

SILVA, J. C. S.; DAVEL, E. Concepções, práticas, e desafios na formação do professor: examinando o caso do Ensino Superior de Administração no Brasil. **Organizações e Sociedade**, v. 12, n. 35, out-dez, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/osoc/v12n35/a07v12n35.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

TORDINO, Cláudio Antônio. Formação interdisciplinar de professores de Administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 10, n. 20, p. 95-115, jan./abr. 2008. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-069.2008v10n20p93/12676>>. Acesso em: 01 out. 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.



XXIII CONAD – Congresso Nacional de Administração
“Administração no Brasil: Uma Agenda para o Futuro”

ISBN 978-85-5806-003-5

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010. xviii, 248 p.