

Carolina Machado Saraiva de Albuquerque Maranhão

Universidade Federal de Ouro Preto

(UFOP, Brasil)

carola.maranhao@gmail.com

Roberto Kaehler de Albuquerque Maranhão

Universidade Federal de Juiz de Fora

(UFJF, Brasil)

rmaranhao@gmail.com

Rafael Fernandes Ferreira

Universidade Federal de Ouro Preto

(UFOP, Brasil)

mec.rafael@hotmail.com

Talita Almeida Fernandes

Universidade Federal de Lavras

(UFLA, Brasil)

Isadora Iannini Cota Dutra

Universidade Federal de Ouro Preto

(UFOP, Brasil)

Universidade Federal do Espírito Santo

Endereço

Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras

29.075-910, Vitória-ES

gestaoeconexoes@gmail.com

gestaoeconexoes@ccje.ufes.br

http://www.periodicos.ufes.br/ppgadm

Coordenação

Programa de Pós-Graduação em Administração
(PPGADM/CCJE/UFES)

Artigo

Recebido em: 26/09/2016

Aceito em: 15/08/2017

Publicado em: 18/06/2018

FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO

TEACHER TRAINING ADMINISTRATION: A BIBLIOMETRIC STUDY

RESUMO

No Brasil, existe uma carência de políticas de formação dos professores do curso de Administração, por parte do governo e das organizações de ensino superior em Administração. O propósito central do trabalho é investigar o que se pesquisa no campo de formação de professores de Administração no Brasil. Segundo o Censo de Educação Superior de 2015, o curso de Administração encontra-se entre os cursos com maior número de estudantes do país. Dessa forma, o presente trabalho se justifica apresentando como se organiza e desenvolve os estudos sobre formação de professor. Um levantamento quantitativo e uma análise bibliométrica sobre formação docente foram feitos nos principais congressos e revistas de Administração nos últimos 14 anos. Através desses dados, realizou-se uma análise sobre os avanços e descobertas feitas até o momento, bem como apresentaram-se as principais conclusões obtidas sobre o tema. Observa-se a pouca discussão e estudo sobre formação docente em Administração.

Palavras-chave: Formação docente. Formação em Administração.

ABSTRACT

In Brazil there is a lack of teacher training policies of the Administration, by the Government and organizations of higher education in business administration. The central purpose of the work is to investigate what is research in the field of teacher training of Administration in Brazil. According to the Census of Higher Education of 2015, the Administration course is among the courses with the largest number of students in the country. Thus, the present work is justified showing as if organizes and develops studies on teacher training. A quantitative survey and bibliometric analysis on teacher training were done in major conferences and journals of Directors over the past 14 years. Through these data, an analysis of the advances and discoveries made so far as well as presented the main conclusions reached on the subject. Note the little discussion and study on teacher training Administration.

Keywords: Teacher training. Management training.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil existe uma carência de políticas de formação dos professores do curso de Administração, por parte do governo e das organizações de ensino superior nesta área. Quando se trata do tema proposto, dois fenômenos são notáveis: a expansão do ensino em administração, estimulado pela Lei de Diretrizes e Bases, outorgada em 1996; e as mudanças e imprevisibilidades do contexto no qual o administrador é capacitado (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) marcou o movimento de expansão do ensino superior no Brasil e, conforme salientam Hocayen-da-Silva, Castro e Maciel (2005), o Conselho Nacional de Educação se empenhou em estimular as áreas da educação e formular diretrizes curriculares para cada curso de graduação. Houve a expansão da educação superior privada, principalmente no ensino de administração.

O mundo contemporâneo caracteriza-se por um período de desafios e de preparação para lidar com as dificuldades da complexidade das inter-relações sociais e ambientais. Surge, então, nesse contexto, a necessidade de formação de professores cada vez mais capacitados e dinâmicos para atuar em um cenário de expansão e mudanças. Conforme Rocha e Aguiar (2012), o exercício da docência exige mais que o domínio da matéria a ser ensinada, é necessário saber ensinar **e sobre a quem ensinar**. Desenvolver um plano sobre como fazer seu conhecimento e ensinamento serem efetivos.

Como salientam Joaquim e Cândido (2011), uma ferramenta importante no desenvolvimento de competências de professores é o estágio docência. “O estágio é um dos processos mais interessantes da capacitação e integração do jovem professor no mundo da docência” (JOAQUIM; CÂNDIDO, 2011, p. 5).

Apesar da importância e relevância do tema sobre a problemática da docência, assim como os elementos que a compõem, observa-se a pouca discussão e estudo sobre formação docente em Administração. Dessa forma, buscando preencher esta lacuna, o objetivo deste artigo é analisar a situação atual dos estudos sobre a temática no Brasil. Para tanto, foram realizados o levantamento e a análise bibliométrica sobre formação docente em Administração nos últimos 14 anos (2003 a 2017). As pesquisas analisadas foram publicadas em periódicos nacionais de Administração pertencentes ao primeiro quartil da classificação Qualis Capes e em consagrados congressos da área.

Após esta breve introdução, na segunda sessão do trabalho foi realizada uma explanação do panorama educacional e profissional brasileiro, voltada para a questão da

formação docente nos cursos de pós-graduação em Administração. Na terceira, são apresentados a metodologia utilizada na pesquisa, os congressos e revistas investigados, bem como os critérios utilizados para a seleção dos artigos de interesse. Na quarta sessão, é analisada a produção de trabalhos com a temática formação de professores nos cursos de Administração no período de 2003 a 2017, demonstrando como o tema vem sendo trabalhado no Brasil. Na quinta sessão da pesquisa, foram explanados os caminhos trilhados para a formação de professores deste curso. Na sexta e última sessão, a conclusão é composta por uma análise crítica sobre os avanços e descobertas da área, bem como pela apresentação das principais conclusões obtidas sobre o tema e os possíveis caminhos a serem seguidos para futuras pesquisas.

2. O CENÁRIO BRASILEIRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

Para Marques et al. (2011), o mundo atual se caracteriza por um período de complexos desafios, mudanças, transformações e avanços sociais, econômicos, tecnológicos e culturais. Segundo Karawejczyk e Estivaleta (2003), esse panorama é reflexo do modo de produção capitalista e do desenvolvimento informacional, que fazem surgir novas forças produtivas e de interação, influenciando a gestão das organizações. Esse cenário de mudanças constantes exige das organizações rápida adaptação e respostas às novas contingências e desafios, acelerando o fluxo de informações e tornando dinâmica a busca por melhores níveis de competitividade (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2009).

Esse contexto social e organizacional gera a necessidade do desenvolvimento de capacidades humanas, além da procura por conhecimento e especialização. Assim, surge a busca por educação, que, segundo Medeiros e Oliveira (2009, p. 2), “contribui com a formação de recursos humanos e cidadãos”. A educação recebe o papel de formação pessoal e profissional e se molda de acordo com as necessidades capitalistas, alterando sua forma básica.

Fica a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES) atender às necessidades do mercado, gerando um novo aluno com o perfil profissional desejado pelas organizações, que por sua vez irão empregar os novos profissionais. Deve-se observar, contudo, que as IES se inserem em um contexto caracterizado por uma dicotomia de interesses. Ao mesmo tempo que as IES devem seguir as normativas do Ministério da Educação (MEC) – a fim de obterem autorização, reconhecimento, credenciamento e avaliação de seus cursos –, estas mesmas instituições precisam formar profissionais voltados para o mercado de trabalho. O artigo 43 da LDB, por exemplo, promove em seu parágrafo 1º a

finalidade de “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Entretanto, ao desenvolver o pensamento reflexivo, pode-se estimular que o discente seja crítico e transformador, evidenciando seu potencial de emancipação e, conseqüentemente, afastando-se de um dos pressupostos básicos que regem o capitalismo, qual seja: a exploração da força de trabalho.

“Diante dos padrões de excelência exigidos hoje, a escola precisa repensar seu papel como espaço de transformação social” (PINTO, 2002, p. 14). Para isso, segundo Pinto (2002), é necessário que o professor que irá formar o profissional do futuro seja capacitado nas dimensões “científica, política, técnica, humana e ética” (PINTO, 2002, p. 14) e tenha formação adequada para desenvolver cidadãos e profissionais aptos a mudar seu contexto social para melhor.

Segundo Magalhães, Oliveira e Duarte (2010), o professor tem a docência como principal atividade. Ele é capaz de associar várias disciplinas e suas contribuições através de uma atividade especializada. Ainda segundo os autores, o professor desempenha outras funções além de ministrar aulas.

A docência está associada à inovação quando rompe a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Reconfigura saberes procurando vencer as divisões entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática (MAGALHÃES; OLIVEIRA; DUARTE, 2010, p. 4).

Para Fraga (2007), a função do professor não é somente ensinar, mas ajudar a aprender. Para isso, a docência exige formação com conhecimentos específicos. Essa emergência de um novo perfil de docente, segundo Lourenço, Lima e Narciso (2013), reflete a exigência de uma melhor formação pedagógica e a baixa relação entre a atual formação docente oferecida em cursos de pós-graduação e a formação ideal.

Essa carência na formação docente está arraigada em uma “proposta de educação positivista e reducionista, que torna o processo de ensino improdutivo e alienado, no qual o que se privilegia, na maioria das práticas, é o acúmulo de conhecimentos e avaliações somativas, desvinculadas de uma realidade emergente” (PINTO, 2002, p. 14).

De acordo com Rocha e Aguiar (2012), a origem do atual panorama de formação docente tem princípio no modelo curricular seguido pelas universidades brasileiras que se inspiraram no modelo francês napoleônico das escolas autárquicas, com supervalorização das ciências exatas e tecnológicas. Os autores afirmam que, historicamente, os cursos superiores instalados no Brasil voltam seu foco para a formação de profissionais com competências específicas para uma determinada área, posicionando

os professores como detentores do saber e os alunos como os sujeitos em quem estes saberes serão depositados (ROCHA; AGUIAR, 2012). Essa forma de ver o ensino apenas como uma reprodução do conhecimento tornou a formação específica para docência algo dispensável.

Cabe ressaltar que a legislação brasileira aborda a formação de professores para o ensino superior apenas no artigo 66 da Lei nº 9.394 da LDB de 1996. Este artigo prevê que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Contudo, ao exigir que essa preparação seja realizada em nível de pós-graduação, deve-se levar em consideração o fato de que alguns cursos, como é o caso do curso de Administração, formam profissionais bacharéis. Esses profissionais, ao optarem pela docência, terão na pós-graduação sua primeira formação voltada para a academia, o que pode dificultar a formação de docentes.

A formação de docentes não é um problema evidenciado apenas no Brasil. Blouin e Moss (2015) elaboraram uma pesquisa acerca da preparação para futuros professores nos Estados Unidos e no Canadá e afirmaram a necessidade de que ainda exista aprofundamento das investigações sobre o conteúdo e a qualidade da formação docente. Segundo eles, aumentar a formação formal de professores exigirá tempo e recursos significativos para implementação.

Nos Estados Unidos, por exemplo, foram implantados dezesseis programas de formação de professores. A fim de medir os mais bem colocados, Hippel e outros (2016) analisaram os resultados que indicavam os melhores programas de acordo com a qualidade do professor, estimada pelo valor agregado deste em relação aos resultados dos exames dos alunos. O que os autores afirmam é que as diferenças estimadas não são muito confiáveis, cabendo grande reflexão acerca do risco de difundir as estimativas dos programas de forma a incentivar ações políticas arbitrárias e ineficazes.

Além disso, valorizar a formação de professores pode corroborar para o desenvolvimento do ensino em diversas vertentes. Estudos demonstraram que a formação e o treinamento de professores influenciam, também, no auxílio à implementação de programas de prevenção que visam, por exemplo, reduzir o uso de substâncias e prevenir gravidezes não planejadas (LACHAUSSE; CLARK; CHAPPLE, 2014). Outro ponto importante em relação à formação docente é o fato de que os professores mais capacitados podem estimular de maneira mais eficiente a aprendizagem dos alunos, adotando metodologias de aprendizagem ativa e recursos interativos (CANALETA et al., 2014).

Apesar da evidente necessidade de esgotar o tema, em busca da melhoria das políticas públicas que orientam as ações voltadas para a formação de professores no Brasil, observa-se o descompasso existente entre as políticas e a importância que a educação assume na sociedade. Segundo esses autores, uma origem do problema são as mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas no sistema de ensino brasileiro. Essas mudanças incluem a expansão e a diversificação do sistema de ensino superior, que ocorreram após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e, especialmente, após a promulgação da nova LDB, pelo parecer nº 776/97 do Conselho Nacional de Educação, e da Declaração Mundial de Ensino Superior, apresentada pela ONU em 1998 (HOCAYEN-DA-SILVA; CASTRO; MACIEL, 2005). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1997 formulou as diretrizes curriculares específicas para cada curso de graduação (BRASIL, 1997), enquanto a Declaração Mundial de Ensino Superior de 1998 teve como objetivo prover soluções para desafios, tais como: igualdade de condições no ingresso e decorrer do curso, desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino e pesquisa, empregabilidade de formandos, entre outros (BRASIL, 1996).

Hocayen-da-Silva, Castro e Maciel (2008) afirmam que embora as origens da LDB e da Declaração Mundial para o ensino superior datem, respectivamente, 1996 e 1998, as reflexões nelas contidas só passaram a ser debatidas no Brasil a partir de 2003. "A partir daí deu-se início à sedimentação do processo de reforma da universidade no país, que desencadeou o súbito e contínuo aumento do número de IES" (HOCAYEN-DA-SILVA; CASTRO; MACIEL, 2005, p. 2). A ampliação da quantidade de IES teve como base para sua rápida expansão e diversificação fatores tais como: mudanças no perfil do estudante ingressante no ensino superior; mudanças nos paradigmas pedagógicos; e conscientização por parte dos docentes a respeito das necessidades de formação pedagógica voltada para o novo cenário da educação (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2013).

Para Lourenço, Lima e Narciso (2013, p. 2), "estas mudanças têm servido de pano de fundo para a atual discussão da qualificação do professor como um dos desafios centrais da educação". A Resolução 12/83 do Conselho Federal de Educação (CFE) estabelece que 1/6 (um sexto) da carga horária dos cursos de pós-graduação do Brasil seja reservado à oferta de disciplinas de conteúdo pedagógico; assim, os currículos incluíram a disciplina Metodologia do Ensino Superior, que, segundo Lourenço, Lima e Narciso (2013), se restringe a uma disciplina com apenas 60 horas de atividades, não causando impacto em alguns programas de pós-graduação e não atingindo seu propósito de melhoria na formação docente.

Alguns autores, tais como Joaquim e Cândido (2011) e Pelton (2014), afirmam sobre a importância de uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. O estágio docente é importante, pois capacita e integra o novo professor no mundo da docência, de forma a tornar a aprendizagem mais fundamentada na prática do que na teoria, gerando crescimento profissional para ele (JOAQUIM; CÂNDIDO, 2011). Ao considerar o estágio como um período de treinamento em que os futuros docentes podem desenvolver suas habilidades, Pelton (2014) afirma que o uso de tais ferramentas pode ser útil para reduzir a ansiedade e aumentar a confiança nas habilidades de ensino dos aprendizes.

Lima e Riegel (2011) alertam que a prática como se dá a inclusão do estágio no aprendizado docente apenas faz dessa atividade uma forma de reproduzir o processo educativo sistematizado, em que o aluno ministra aulas imitando seus professores durante sua vida escolar. Isso ocorre devido à falta de apoio e preparação para a execução do estágio e à falta de acompanhamento e supervisão por parte dos coordenadores.

Entende-se, portanto, que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, demandando esforços pessoais e institucionais que se efetivem concretamente. Entretanto, esse é o espaço onde há uma lacuna a ser preenchida, pois apesar do entendimento institucional de que os docentes são os responsáveis pela formação de futuros profissionais, sua formação docente não tem sido valorizada nem pela maioria das IES nem pelas políticas voltadas para a educação superior (FERENC; SARAIVA, 2010, p. 579).

Segundo Verissimi e Trojan (2011), a valorização docente está estritamente relacionada com a melhoria na qualidade do ensino. Segundo as autoras, essa valorização pode ser traduzida por condições concretas de remuneração, formação e de trabalho dos professores. Esses fatores indicaram disparidades na remuneração de professores latino-americanos quando comparada às remunerações dos professores de países pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (CARISSIMI; TROJAN, 2011). Além disso, as autoras afirmam que, em relação à jornada de trabalho, percebe-se que a média de 40 horas dos professores brasileiros está acima da média dos demais países latino-americanos, que é de 37 horas.

Para diminuir tais disparidades, de acordo com Maués e Camargo (2014), existe no Brasil um conjunto de programas que buscam a valorização docente, que corresponde às recomendações emitidas por organismos como a Orealc/Unesco e a OCDE, mas ainda se pode observar que o Brasil apresenta elevada quantidade de alunos por turma, corroborando para a precarização das condições de trabalho no sistema de ensino (CARISSIMI; TROJAN, 2011).

O mesmo acontece quando, em busca de lucros exorbitantes, instituições privadas disponibilizam turmas com muitos alunos, não estimulando a educação enquanto ensino e pesquisa que gere conhecimentos para agregar valor à sociedade. Bertero (2007) pontua que o ensino está afastado da pós-graduação, que prestigia a pesquisa e as publicações em detrimento dele. Segundo o autor, o ensino na graduação pode ser comparado a um fardo complicado de ser carregado. Assim, frequentemente tem-se a visão de que o ensino é uma perda de foco e de tempo e que acaba por prejudicar as pesquisas e publicações. Bertero (2007) completa que a expansão do número de vagas na graduação iniciou-se com o término da II Guerra Mundial e a aceleração da industrialização e urbanização. Principalmente na área da administração, houve uma mudança nos objetivos do ensino e da pesquisa, gerada pela massificação e expansão da classe média, demandante por uma melhor formação em universidades.

Para Fraga (2007), a expansão do ensino foi um tema desafiador a docentes e pesquisadores, pois ela se inseriu em um mundo complexo, principalmente no Brasil, um país em desenvolvimento com problemas como miséria, violência e corrupção, e que demanda sofisticados padrões tecnológicos para avanços no campo do saber. Assim, a opção pelo crescimento de IES se deu pela privatização, que trouxe sérias implicações na expansão do ensino superior (BERTERO, 2007).

Alguns dos problemas enfrentados após a expansão do ensino superior são, em grande número, resultados da mercantilização deste ensino, que implicou a precarização das relações profissionais e o declínio das condições de trabalho dos docentes, além da perda de qualidade da educação (ARANHA, 2012). Aranha (2012) alerta, ainda, que a rápida expansão do ensino superior brasileiro afetou a formação do professor, uma vez que parte representativa dos recém-egressos no ensino superior não está preparada para o exercício do ensino. A atividade docente passou a exigir mais que o conhecimento específico sobre a disciplina, pois, assim como afirma Pinto (2002), viu-se a necessidade do desenvolvimento de habilidades, competências nos processos psicológicos, organizacionais, técnicos e pedagógicos.

As mudanças, cada vez mais velozes, fazem-se presentes no desenvolvimento científico e tecnológico, marcam essa virada de século e comandam as transformações dos processos sociais, econômicos e políticos em vigor. Percebe-se claramente o surgimento de uma tendência social em que a informação é a matéria-prima mais valiosa. Quem detém a informação hoje, de certa forma detém o poder. A informação é fator-chave de competitividade. Tem-se uma sociedade que prioriza o domínio de certas habilidades, que inclui ou exclui o indivíduo a partir do domínio que ele tem das habilidades que ela demanda. Ficam excluídas as pessoas que não têm competência para criar, selecionar, processar e tratar a informação ou os conhecimentos que a rede global valoriza. O ritmo das mudanças sociais determina que a educação seja refletida e repensada (PINTO, 2002, p. 18).

Foi a partir da necessidade de reflexão e pensamento acerca da educação superior no Brasil que a presente pesquisa se baseou. Através de um levantamento quantitativo e qualitativo dos trabalhos publicados nas revistas nacionais classificadas no Qualis Capes como A2, B1 e B2 e nos congressos mais consagrados de Administração no Brasil entre 2003 e 2017, acredita-se que será possível observar o que tem sido estudado e discutido a respeito da formação docente no país no campo da administração. Espera-se que este estudo possa contribuir para o desenvolvimento de propostas concretas de melhoria e qualidade na formação dos futuros professores de Administração no Brasil.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos utilizados na presente pesquisa basearam-se nos trabalhos de Vieira (1998), Araújo (2006), Sampaio e Perin (2006), Splitter, Rosa e Borba (2012) e de Nascimento, Grillo e Araújo (2013). Foram utilizadas técnicas de estatística descritiva de medição da produção científica no campo de formação de professores que permitiram reportar a situação dos estudos sobre formação dos professores de Administração no Brasil.

Foram analisados artigos publicados nos últimos 14 anos (2003 - 2017) nas revistas nacionais classificadas entre os quatro estratos com os maiores fatores de impacto (FI), medidos pelo *Institute for Scientific Information* (ISI). Esses estratos são classificados pelo Qualis Capes em ordem decrescente de valor, segundo seu fator de impacto, sendo utilizados aqui os estratos A2, B1 e B2. As revistas pesquisadas foram: RAP, RAE, RAC, RAM, RAUSP, REAd, Organização e Sociedade, REGE/USP, RECADM, Cadernos Ebape, RAEP. Nos congressos, foram analisados os trabalhos publicados na área de conhecimento de ensino e pesquisa de administração do Enanpad, Semead, Enangrad e Enepq. O levantamento bibliométrico abrangeu os seguintes termos-chave: “formação de professor” e “formação docente” em títulos, resumos e palavras-chave de todos os trabalhos.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados por tabelas de fontes primárias, que relacionaram o número total de artigos publicados por ano - por anais e periódicos - e os artigos relacionados com formação docente. Também foram observados os autores que mais tiveram trabalhos publicados com a citada temática, a fim de se formar redes de

pesquisadores que mais contribuíram e/ou contribuem para o desenvolvimento do tema e que são referências para o campo de estudo.

Os artigos selecionados foram estudados e analisados observando-se as principais ideias e contribuições científicas sobre formação docente.

4.1. PRODUÇÃO DAS REVISTAS

Conforme exposto na Tabela 1, houve baixa publicação de artigos com a temática formação de professores ou formação docente. De um total de 7.257 trabalhos publicados do período de 2003 a 2017, apenas 35 trabalhos foram sobre o assunto, representando apenas aproximadamente 0,48 % de todas as publicações. Ainda se observa que nos anos de 2008, 2015, 2016 e até maio de 2017 foram publicados 1.706 trabalhos, mas nenhum deles versava sobre formação docente. Esse baixo percentual revela uma carência de estudos e publicações sobre o tema nas principais revistas de Administração no Brasil, um dado alarmante, visto que formação docente é um campo de estudo de extrema importância para o desenvolvimento e capacitação de futuros professores, que formarão futuros administradores.

Tabela 1 – Percentual de artigos sobre formação de professores em revistas por ano

Ano	Total	Formação de professor	%
2003	438	2	0,46%
2004	483	1	0,21%
2005	547	4	0,73%
2006	562	2	0,36%
2007	574	10	1,74%
2008	544	0	0,00%
2009	432	1	0,23%
2010	472	1	0,21%
2011	532	3	0,56%
2012	547	3	0,55%
2013	475	5	1,05%
2014	489	3	0,61%
2015	545	0	0,00%
2016	464	0	0,00%
2017	153	0	0,00%
Total	7.257	35	0,48%

Fonte: dados primários (2017)

O ano que obteve o maior número de trabalhos aprovados com a temática estudada foi 2007, com 10 artigos sobre formação docente, publicados dentre o total de 574 trabalhos, equivalendo aproximadamente a 1,74 %. Entre os 10 artigos, 9 foram publicados nos Cadernos Ebape, devido a uma edição especial do Programa de Capacitação Docente em Administração (PDCA). Esses números indicam que, embora tenha havido um aumento no número de publicações em 2007, isso não ocorreu devido ao crescimento da preocupação da comunidade acadêmica, mas sim pelo debate evidenciado por apenas uma revista. Entretanto, conforme a Tabela 2, que compreende o número de artigos publicados por revistas analisadas no período de 2003 a 2017, a Cadernos Ebape não publicou novamente sobre o tema.

Tabela 2 – Percentual de artigos sobre formação de professores por revistas no período de 2003 a 2017

Revistas	Total	Formação de professor	%
RAP	832	-	0,00%
RAE	849	-	0,00%
RAC	642	-	0,00%
RAM	528	-	0,00%
RAUSP	537	-	0,00%
REAd	534	2	0,42%
Organização e Sociedade	541	2	0,43%
REGE/USP	234	1	0,65%
RECADM	253	2	0,90%
Cadernos Ebape	677	9	1,60%
RAEP	357	16	5,19%
Total	5.984	35	0,48%

Fonte: dados primários (2017)

Observa-se que algumas revistas, tais como a RAP, a RAE, a RAC, a RAM e a RAUSP, não publicaram artigos sobre formação docente ao longo dos últimos 14 anos. A maior parte das revistas que publicou sobre o tema entre 2003 e 2017 contou com apenas 1 ou 2 artigos, nunca ultrapassando mais que 1 % do total de publicações. São exceções a Cadernos Ebape e a RAEP. A primeira conta com 9 artigos publicados sobre formação docente, representando aproximadamente 1,60 % do total de publicações, porém todos em uma única edição, a Edição Especial (2007) – PDCA. Já a segunda, possui 16 trabalhos publicados sobre formação docente entre 2003 e 2017, representando aproximadamente 5,19 % do total de suas publicações.

Alguns fatores que podem ser determinantes para a diferença no número de publicações entre a RAEP e as demais revistas analisadas são o foco, o escopo ou o objetivo delas. A RAEP se posiciona como o primeiro periódico acadêmico brasileiro que direciona seus esforços para expandir o estado da arte do ensino e da pesquisa em administração. Este periódico define em seu foco e escopo a necessidade de que os textos contenham contribuições acerca de reflexões metodológicas e epistemológicas direcionadas para a formação do administrador, especificamente relacionadas ao processo que envolve o ensino e a aprendizagem ou à gestão acadêmica dos cursos de graduação em Administração. A RAEP destina, ainda, entre os principais temas aceitos para publicação, um tópico específico para a formação do professor e do pesquisador.

Em contrapartida, as revistas como a RAE, RAC e RAUSP se posicionam como revistas generalistas na área de Administração de Empresas. A RAM, por sua vez, tem como foco a divulgação de trabalhos que contribuam para o conhecimento científico da gestão. Por fim, a RAP tem se voltado à publicação de materiais que possuam contribuições para o amplo campo da administração pública.

A análise dos focos e escopos dos periódicos acima, juntamente com a baixa vinculação de publicações acerca do tema formação docente em Administração, reforça a ideia usada no passado e demonstrada por Karawejczyk e Estivalet (2003). Segundo os autores, as competências para a realização do trabalho docente podem ser explicitadas em normas e manuais, assim, denotando o caráter prescritivo das tarefas, não necessitando de uma maior análise e investimento de tempo com formação e questões pedagógicas. Sendo assim, a concepção de bom professor, no nível superior, é de que o docente apresente uma boa capacidade de se comunicar com fluência e que possua vastos conhecimentos relacionados à disciplina lecionada (OLIVEIRA; CRUZ, 2007), considerando-se desnecessários os estudos na área de formação docente.

As Tabelas 3 e 4 demonstram o número total de trabalhos publicados e o número de trabalhos publicados com a temática formação docente nas revistas de Administração analisadas, ao longo dos últimos 14 anos.

Tabela 3 – Relação de artigos totais e artigos com a temática formação docente publicados no período de 2011 a 2017. Análise Geral

Ano 2000 =>	* 17	16		15		14		13		12		11		
Revistas	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	
RAP		15	38		66	68		55		73		78		
RAE		18	63		71	69		61		69		63		
RECADM	-		16		16	16		16		20		20		
REGE/USP		16	33		32	24		28		36	1	37		
RAC		27	36		54	42		36		40		48		
RAM	-		47		48	47		49		49		43		
REAd	-		30		30	30		30		30		29		
Cad. Ebape		10	57		49	48		48		56		61		
RAUSP		19	33		35	54		61		51		28		
Org. e Soc.		16	33		32	33		17		36		39		
RAEP		6	18		25	29	3	27	5	24	1	24		
Total		127	0	404	0	458	0	460	3	428	5	484	3	470

T = Total

P = Pesq.

Fonte: dados primários (2017)

Tabela 4 – Relação de artigos totais e artigos com a temática formação docente publicados no período de 2003 a 2010. Análise Geral

Ano 2000 =>	10		9		8		7		6		5		4		3		T	
Revistas	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P
RAP	60		58		52		50		50		54		54		61		832	0
RAE	46		46		46		53		65		63		63		53		849	0
RECADM	16		16		16		20		20	1	21	1	22		18		253	2
REGE/USP	28		0		0		0		0		0		0		0		234	1
RAC	55		40		44		52		38		47		42		41		642	0
RAM	40		41		57		29		27		21		16		14		528	0
REAd	30		30		30		39		60	1	60		60		46	1	534	2
Cad. Ebape	46		46		49		56	9	48		66		26		11		677	9
RAUSP	28		26		28		42		36		29		33		34		537	0
Org. e Soc.	39		38		51		46		46		49	2	31		35		541	2
RAEP	24	1	29	1	29		25		25		27		18	1	27	1	357	16
Total	412	1	370	1	402		412	10	415	2	437	4	365	1	340	2	5.984	32

T = Total

P = Pesq.

Fonte: dados primários (2017)

*Última edição da RAP mar-abr 2017 até o dia 15/05/2017

*Última edição da RAE mar-abr 2017 até o dia 16/05/2017

- *Última edição da RAC maio-jun 2017 até o dia 17/05/2017
- *Última edição da RAM nov-dez 2016 até o dia 18/05/2017
- *Última edição da RAUSP abr-jun 2017 até o dia 18/05/2017
- *Última edição da REAd set-dez 2016 até o dia 20/05/2017
- *Última edição da REGE/USP abr-jun 2017 até o dia 22/05/2017
- *Última edição da Gestão Org. Edição Especial 2016 até o dia 22/05/2017
- *Última edição da RECADM set-dez 2016 até o dia 23/05/2017
- *Última edição da Cadernos Ebape jan-mar 2017 até o dia 23/05/2017
- *Última edição da RAEP jan-abr 2017 até o dia 23/05/2017

4.2 PRODUÇÃO DOS CONGRESSOS

A Tabela 5 mostra o percentual de trabalhos com a temática formação docente publicados ao longo do período de 2003 a 2017 nos congressos analisados na presente pesquisa.

Tabela 5 - Percentual de artigos sobre formação de professores em congressos por ano

Anos	Total	Formação de Professor	%
2003	48	2	4,17%
2004	67	1	1,49%
2005	50	2	4,00%
2006	116	1	0,86%
2007	276	7	2,54%
2008	196	3	1,53%
2009	201	4	1,99%
2010	152	6	3,95%
2011	221	10	4,52%
2012	136	5	3,68%
2013	237	13	5,49%
2014	122	4	3,28%
2015	229	12	5,24%
2016	196	5	2,55%
2017	0	0	0,00%
Total	2.247	75	3,34%

Fonte: dados primários (2017)

Observa-se que o ano com maior número de trabalhos apresentados foi 2013, com 13 trabalhos entre os 237 apresentados na área de conhecimento ensino e pesquisa em administração, representando aproximadamente 5,49 %. Apesar de a porcentagem total de trabalhos com a temática formação de professores apresentados em congressos ser maior que a porcentagem de trabalhos com o tema em revistas, ela ainda é relativamente baixa, aproximadamente 3,34 %. Ao longo dos 14 anos analisados, os congressos

estudados tiveram 2.247 trabalhos apresentados na área de ensino e pesquisa em administração, sendo apenas 75 sobre formação docente. O ano com menor participação de trabalhos com o tema foi 2006, com apenas 1 trabalho entre os 116 apresentados, representando apenas, aproximadamente, 0,86 % do total.

No entanto, mesmo com o baixo índice de trabalhos sobre o tema, a tabela dos congressos estudados demonstra uma perspectiva um pouco mais otimista do que as revistas analisadas, demonstrando um crescimento nos últimos anos avaliados, denotando certo amadurecimento do meio científico que participa de congressos sobre a importância do estudo da área. Como argumentam Lima e Riegel (2011), a capacitação docente tornou-se uma questão de crescente importância, devido à política de expansão do ensino superior privado, criada no governo FHC (jan/1995 a jan/2003), que trouxe dois aspectos sobre a demanda de profissionais com formação docente: o aumento do número de matrículas e a heterogeneidade do público que ingressa nos cursos superiores.

A Tabela 6, logo abaixo, demonstra o percentual de artigos com a temática formação docente publicados nos congressos estudados. Percebe-se que o congresso que teve mais trabalhos com o tema proposto foi o ENEPQ, com 25 trabalhos apresentados no período de 14 anos, e também foi o congresso com maior porcentagem de participação de trabalhos nesta área, com aproximadamente 4,86 %, seguido do Enangrad, com aproximadamente 4,31 %. O relativo alto número de trabalhos sobre o assunto publicado no ENEPQ se justifica devido à proposta do próprio evento, que é promover um espaço para discussão do ensino e pesquisa em administração e contabilidade. Todos os anais analisados apresentam uma porcentagem de trabalhos sobre formação docente bem próxima, entre 2 % e 5 %.

Tabela 6 - Percentual de artigos sobre formação de professores por congressos no período de 2003 a 2017

Congressos	Total	Formação de Professor	%
Enanpad	1.006	23	2,29%
Semead	472	16	3,39%
ENEPQ	514	25	4,86%
Enangrad	255	11	4,31%
Total	2.247	75	3,34%

Fonte: dados primários (2015-2017)

As Tabelas 7 e 8, expostas a seguir, demonstram o número de trabalhos publicados com a temática formação docente nos congressos de Administração analisados, ao longo os 14 últimos anos (2003-2016). No ano de 2017 ainda não houve nenhum congresso – o Enanpad 2017 será realizado em outubro; o último ENEPQ foi realizado em 2015 e ainda não há uma data para 2017; o Enangrad 2017 será realizado em agosto; e o Semead 2017, em sua edição de 20 anos, será em novembro.

Tabela 7 – Relação de artigos totais e artigos com a temática formação docente publicados no período de 2017 a 2011. Análise Geral

ANO 2000 =>	17*		16		15		14		13		12		11	
Congressos	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P
Enanpad	0	0	126	2	72	1	45	0	82	5	73	2	64	2
ENE PQ	0	0	0	0	94	7	0	0	103	6	0	0	96	5
Enangrad	0	0	19	1	19	0	21	3	20	0	22	2	20	1
Semead	0	0	51	2	44	4	56	1	32	2	41	1	41	2
Total	0	0	196	5	229	12	122	4	237	13	136	5	221	10

T= Total

P=Pesquisa

Fonte: dados primários (2015-2017)

Tabela 8 – Relação de artigos totais e artigos com a temática formação docente publicados no período de 2010 a 2003. Análise Geral

ANO 2000 =>	10		9		8		7		6		5		4		3		T	
Congressos	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P
Enanpad	74	3	72	1	100	0	92	1	64	1	50	2	55	1	37	2	1.006	23
ENE PQ	0	0	83	2	0	0	138	5	0	0	0	0	0	0	0	0	514	25
Enangrad	40	2	10	0	44	1	20	1	20	0	0	0	0	0	0	0	255	11
Semead	38	1	36	1	52	2	26	0	32	0	0	0	12	0	11	0	472	16
Total	152	6	201	4	196	3	276	7	116	1	50	2	67	1	48	2	2.247	75

T= Total

P=Pesquisa

Fonte: dados primários (2015-2017)

Analisando-se os trabalhos publicados nas revistas e congressos estudados, pode-se observar que, apesar do baixo número, as pesquisas apresentadas muito contribuíram para o desenvolvimento do campo de estudo de

formação docente em administração. Alguns autores destacaram-se com mais de um trabalho publicado no campo no período de 14 anos, como mostra a Tabela 9.

Tabela 9 – Número de trabalhos por autor

Autor	Trabalhos	%
LIMA, Manolita Correia	5	6,10%
MAGALHÃES, Yana Torres de	5	6,10%
PATRUS, Roberto	4	4,88%
TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch	4	4,88%
VILLARDI, Beatriz Quiroz	4	4,88%
DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza	3	3,66%
MENEGASSO, Maria Ester	3	3,66%
SALM, José Francisco	3	3,66%
VERGARA, Sylvia Constant	3	3,66%
BARATTER, Marystela Assis Sanches	2	2,44%
BARBOSA, Milka Alves Correia	2	2,44%
BRUNI, Adriano Leal	2	2,44%
CALGARO, Rosane	2	2,44%
CANTERLE, Pablo Rattis	2	2,44%
COSTA, Francisco José da	2	2,44%
DIAS, Sônia Maria Rodrigues Calado	2	2,44%
FISCHER, Tânia	2	2,44%
JOAQUIM, Nathália de Fátima	2	2,44%
KREUZBERG, Fernanda	2	2,44%
MARCON, Domingos Pignatel	2	2,44%
MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes	2	2,44%
MENDONÇA, José Ricardo Costa de	2	2,44%
MONTENEGRO, Ludmilla Meyer	2	2,44%
MORAES, Mário César Barreto	2	2,44%
OLIVEIRA, Daysa Andrade	2	2,44%
PAIVA, Kely César Martins de	2	2,44%
PAIXÃO, Roberto Brasileiro	2	2,44%
PINTER, Claudio Alvim Zanini	2	2,44%
RAUSCH, Rita Buzzi	2	2,44%
RESE, Natália	2	2,44%
VASCONCELOS, Adriana Fernandes de	2	2,44%
VERCHAI, Jeferson Kachan	2	2,44%
XAVIER FILHO, José Lindenberg Julião	2	2,44%

Fonte: dados primários (2015-2017)

Manolita Correia Lima, Yana Torres De Magalhães, Roberto Patrus, Adriana Roseli Wünsch Takahashi e Beatriz Quiroz Villardi foram os autores com o maior número de trabalhos publicados sobre formação de professores.

Os dados coletados apresentam um campo ainda fértil para pesquisas sendo pouco explorado pela área de administração. Do total de 8.231 trabalhos publicados, apenas 113 foram com a temática formação docente, representando cerca de 1,37 % do total de trabalhos. A maior parte das publicações foi feita em nível de congressos, totalizando 75. Em periódicos, somente 38 artigos tratavam da temática no período analisado (2003 a 2017). Poucos são os pesquisadores que se debruçam sobre o tema e o percorrem como uma trilha investigativa. Do total de autores encontrados com mais de uma publicação, tem-se somente uma lista de 33 nomes. Destes, somente 9 possuem mais que três publicações no período analisado, nas fontes pesquisadas. Isso revela um alcance muito restrito da temática no campo científico da administração, em especial na área de ensino e pesquisa.

Cabem aqui algumas reflexões: se pouco estudamos sobre o tema de formação de professores, como nós nos formamos? Como fomentar o debate sobre o tema em fóruns apropriados se a própria academia se mantém inerte diante das questões da formação docente? Por que, afinal, tratar de nossos professores tem sido um tema tão marginalizado em nossa academia da administração? Não seria a discussão sobre a formação de professores com excelência uma das saídas para o ensino de excelência?

5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: CAMINHOS TRILHADOS

As qualidades necessárias aos docentes dos cursos de Administração estão relacionadas à competitividade do mercado, pois o conhecimento é compreendido como instrumental e essencial para uma organização se manter competitiva. Tem-se uma relação clara entre competitividade e ensino (HOCAYEN-DA-SILVA; CASTRO; MACIEL, 2005).

Para Pinto (2002), os professores devem estar atentos aos avanços tecnológicos e preparados para lidar com as transformações que virão se quiserem atender as expectativas gerais. “Somente com a sua atenção voltada para esse processo de contínuas mudanças, mesclado com predisposição para a busca contínua de adaptação às novas formatações que o mundo impõe, é que terá condições de sobrevivência digna no mercado profissional” (PINTO, 2002, p. 53). Segundo Hocayen-da-Silva, Castro e Maciel (2005), a necessidade de formação deve se adequar às demandas do mercado, que

prioriza a produtividade, tendo como consequência a escolha dos professores pela sobrevivência profissional à força de transformação da realidade.

As exigências do novo panorama competitivo do mercado levam à expansão e desenvolvimento do ensino. Contudo, Rocha e Aguiar (2012) alertam que o crescimento quantitativo do ensino não tem produzido resultados formativos adequados às exigências sociais, formando assim professores sem uma identidade definida. Identidade que, segundo Joaquim e Cândido (2011), pode ser conceituada como uma ação prática reflexiva que é construída a partir da experiência com o mundo. A identidade está ligada à construção individual de si. Ainda segundo os autores, os cursos de formação devem seguir três passos para uma melhor formação da identidade docente: o primeiro é a mobilização dos saberes da experiência profissional no processo de passagem dos estudantes aos docentes. O segundo é o domínio do conhecimento em áreas específicas, garantido propriedade ao professor sobre a matéria. O terceiro é o desenvolvimento dos saberes e técnicas pedagógicas inerentes ao profissional docente.

Segundo Karawejczyk e Estivaleta (2003), as competências para a realização do trabalho docente eram explicitadas em normas e manuais, denotando o caráter prescritivo das tarefas. Atualmente, com as mudanças e transformações que ocorreram na natureza e no conteúdo do trabalho, o desenvolvimento de novas competências tem tomado uma dimensão voltada para a formação e o desenvolvimento dos indivíduos, e para uma transformação no seu modo de pensar e agir no contexto de trabalho.

Rocha e Aguiar (2012) afirmam que historicamente o professor universitário se constituiu tendo por base uma segunda profissão exercida além da docência. Vigorava a ideia de que quem sabe fazer, sabe ensinar, na seleção de docentes. Os autores concebem que os professores em seu caminho profissional constroem e reconstróem seus conhecimentos a partir da necessidade que o dia a dia impõe. Assim, os domínios dos conteúdos disciplinares não garantem uma prática docente ideal à construção do conhecimento. Historicamente, a atividade docente foi guiada pela transmissão de conhecimentos prontos e inquestionáveis.

Assim, o conhecimento foi visto como uma atividade que é transmitida de uma pessoa para outra apenas por meio de exposições orais, desvinculada do contexto socioprático. “Os professores universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto” (JOAQUIM; CÂNDIDO, 2011, p. 4). A formação foi fundamentada na lógica de um modelo de transmissão baseado em aquisições. A formação do docente em Administração foi concebida na ideia

de que quanto mais treinamento o professor possuía, mais ele detinha conhecimento (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

De acordo com Oliveira e Cruz (2007), historicamente a concepção de bom professor, no nível superior, era que o docente apresentasse uma boa capacidade de se comunicar com fluência e possuísse vastos conhecimentos relacionados à disciplina lecionada. Esse entendimento baseava-se no fato de os discentes serem adultos com clareza sobre seus objetivos, logo não exigiam do professor mais que a capacidade de transmitir conhecimento e responder a possíveis dúvidas. Porém, de acordo com Karawejczyk e Estivalet (2003, p. 10): “O sentido do trabalho está se modificando face às novas relações com o saber, rompendo-se o paradigma de que o professor é o detentor do conhecimento e da sabedoria, para um mundo de compartilhamento e renovação de saberes.”

Partindo para o campo da administração, Souza-Silva e Davel (2005) admitem que a formação do professor se compunha de três processos. O primeiro, e mais destacado, é que a formação do docente em Administração está diretamente ligada à internalização de conteúdos técnico-profissionais, de conhecimento em didática, tecnologias de ensino e de conhecimentos sobre a história da Administração e sua evolução. O segundo é que a formação do professor acontece na relação com os estudantes e com outros colegas de profissão. O terceiro processo é que a formação do docente ocorre na cooperação em comunidades de prática reflexiva e de aprendizagem prático-gerencial.

O conhecimento se processa a partir de construções cognitivas, podendo ser codificado e transmitido fora de contextos nos quais ele foi gerado. Dessa forma, a formação e a aprendizagem são limitadas a certos períodos de nossas vidas e restritas a ocasiões especiais, tais como sessões de treinamento, tomar aulas, ler um livro, participar de programas de reciclagem ou assistir a um vídeo (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 125).

Para Lourenço, Lima e Narciso (2013), para ser professor no ensino superior é necessário ir além do domínio do conteúdo. A formação de profissionais admite caráter contínuo, abrange a formação inicial e continuada dos professores e necessita de conhecimentos teóricos e práticos para o exercício da docência. Para se tornar professor é necessário ir além da educação formal. Ainda segundo os autores, o professor deve desenvolver pesquisas educativo-reflexivas, questionando-se, procurando, criando e repensando seu fazer docente. Os conhecimentos profissionais evoluem e progridem, necessitando de uma formação contínua. Os profissionais devem se reciclar e se atualizar, através de diferentes meios, após seus estudos universitários.

Pinto (2002) afirma que a formação do professor, para ser adequada, deve ir além do aprendizado de técnicas e conhecimentos.

Deve passar por socialização, configuração profissional e autonomia reflexiva do docente, considerando-se as dimensões que norteiam a formação de qualquer professor: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional. Não é o acúmulo de cursos de conhecimentos ou técnicas que constrói a formação de um professor, mas o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (PINTO, 2002, p. 53).

O processo de formação continuada do professor é importante e marcado por reconstruções contínuas. Ainda segundo Pinto (2002), a formação do docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que permita um pensamento autônomo e dinâmico de autoformação, propiciando o entendimento da globalidade do indivíduo no processo de formação, consolidando saberes emergentes. Rocha e Aguiar (2012) ressaltam que a formação de professores não acontece em momentos distintos, mas no diálogo entre teoria e prática, confirmando a ideia de que estas se completam e são dados indissociáveis.

A formação de docentes dos cursos de Administração envolve técnicas formativas que articulam processos de ensino-aprendizagem. O docente deve auxiliar os alunos a refletirem continuamente sobre a realidade e desenvolverem novos conhecimentos e espírito crítico (HOCAYEN-DA-SILVA; CASTRO; MACIEL, 2005). Sendo assim, o docente deve planejar, coordenar, administrar e avaliar constantemente o processo de desenvolvimento de sua disciplina, utilizando metodologias de aula e explorando as diversas tecnologias de ensino, como aulas expositivas, debates e seminários.

Para Karawejczyk e Estivaleta (2003), o maior papel do professor não é transferir conhecimento, mas conduzir o estudante a aprender e a pensar a inteligência coletiva dos grupos. A formação docente deve propiciar a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, ideológicas e culturais da profissão, além de zelar por princípios éticos, didáticos e pedagógicos na formação profissional e humana na qual a carreira está inserida, estimulando “a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (HOCAYEN-DA-SILVA; CASTRO; MACIEL, 2005, p. 5).

As competências necessárias a um bom docente de Administração foram o tema de estudo de diversos autores. Magalhães, Oliveira e Duarte (2010) conceituam competência como um saber agir responsável e que é reconhecido por todos. Para os autores, competência implica em saber como mobilizar, integrar e transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes em um contexto determinado. Também está voltada para a gestão de mudanças.

Masetto (2003) relacionou três competências dos docentes universitários: competência em domínio de uma área específica; competência na área pedagógica referente ao processo ensino-aprendizagem; e competência na área política associada à formação do social e do cidadão.

Medeiros e Oliveira (2009) apresentaram três competências essenciais aos docentes universitários apontadas por alunos do curso de Administração: boa comunicação do conteúdo, trabalho em equipe e ética. Já para Costa, Moreira e Ethur (2006), na percepção dos alunos, estudos mostram que a qualidade mais importante a um docente deste curso é a "experiência acadêmica".

Lourenço, Lima e Narciso (2013) ressaltam que no ensino de professores deve se buscar uma formação integral, promovendo uma indissociabilidade entre ensino e pesquisa como forma de complementação às competências docentes. Os autores afirmam que no Brasil existe uma carência de políticas efetivas quanto à formação do professor do ensino superior de Administração. "O Ministério da Educação é omissivo em relação às políticas de formação do professor no ensino de Administração do Brasil" (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 127). Atribuindo maior importância ao desenvolvimento da pesquisa à formação docente, as práticas docentes foram voltadas para a ideia de processo de transmissão de conhecimento e técnicas de ensino.

Por esta razão, o que se percebe, na maioria das organizações de ensino superior, é a permissão de um tipo de "amadorismo" pedagógico na prática docente que gera uma série de consequências negativas para a qualidade e a excelência do ensino superior em Administração no Brasil (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2013, p. 10).

Rocha e Aguiar (2012) destacam que é necessário desconstruir a ideia de que o conhecimento disciplinar é suficiente para ensinar. O conceito de ensinar deve ser reavaliado e repensado, aceitando-se a relevância do conhecimento pedagógico nos processos formativos. O processo de formação docente deve ser contínuo, dialógico e investigativo desde a formação inicial e perdurar por toda a vida profissional. "A formação continuada do professor é uma necessidade tônica do momento, para que haja uma coerência entre o trabalho realizado pela escola e a realidade social" (PINTO, 2002, p. 53).

6. CONCLUSÃO

Este trabalho teve por objetivo revelar o estado da arte dos estudos sobre formação de professores de Administração no Brasil. Para isso, foram analisadas as publicações das

principais revistas e congressos de Administração do país nos últimos 14 anos. Através dos dados apresentados, podemos perceber que a temática é pouco trabalhada pelos pesquisadores brasileiros, revelando uma carência de estudos e publicações sobre o assunto. Do total de 8.231 trabalhos publicados, apenas 113 foram com a temática formação docente, representando 1,37 % do total de trabalhos. Esse dado se torna alarmante, visto que formação docente trata-se de um campo de estudo de extrema importância para o desenvolvimento e capacitação de futuros professores, que irão formar futuros administradores.

Ao se comparar o número de publicações com a temática formação de professores nas revistas e nos congressos analisados, podemos observar um número maior de publicações nos congressos. Aproximadamente 3,34 % do total de publicações apresentadas na área de ensino e pesquisa em administração, nos últimos 14 anos, nos congressos estudados, foram sobre formação de professores, ao passo que, em revistas, esse percentual fica em torno de 0,48 %. Essa informação revela uma perspectiva um pouco mais otimista em congressos e encontros de Administração. Percebe-se um crescimento no número dos trabalhos apresentados sobre o tema nos últimos anos avaliados, denotando um maior amadurecimento do meio científico que participa de congressos sobre a importância do estudo da área.

Apesar de representarem um baixo volume no total de publicações em revistas e congressos, as pesquisas sobre formação docente muito contribuíram para o desenvolvimento do campo de estudo na administração. Vários autores debateram sobre a importância de que, na formação de professores, se promova a reflexão sobre a prática, além de que o profissional docente tenha sólida formação em saberes e competências guiados pelo conhecimento advindo da análise e das práticas pedagógicas. Esse dado pode ser comprovado pela criação do edital específico “Pró-administração” da Capes, que tinha como objetivo financiar pesquisas, em rede, no campo da formação docente, além das diversas oficinas, temas de discussão e mesmo áreas temáticas criadas nos congressos, em especial Enanpad e Enangrad.

Espera-se que este trabalho possa servir para contribuir com futuras análises e debates sobre a questão da formação de professores em Administração no Brasil, auxiliando no desenvolvimento de propostas concretas de melhorias e qualidade na formação dos futuros docentes nesta área.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, F. Ensino universitário como meta profissão. **GV-Executivo**, v. 11, n. 2, p. 16-19, 2012.
- ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2006.
- BERTERO, C. O. A docência numa universidade em mudança. **Cadernos Ebape.BR [online]**, v. 5, p. 1-11, 2007. Edição especial.
- BLOUIN, D. D.; MOSS, A. R. Graduate Student Teacher Training: still relevant (and missing?) 20 years later. **Teaching Sociology**, v. 43, n. 2, p. 126-136, 2015.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 19 março 2017.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 maio 2017.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE nº 776/97**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 03 dez. 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 ago. 2015.
- CANALETA, X. et al. Master in Teacher Training: a real implementation of active learning. **Computers in Human Behavior**, v. 31, n. 1, p. 651-658, 2014.
- COSTA, F. J. D.; MOREIRA, J. A.; ETHUR, S. Z. O perfil dos professores de pós-graduação em Administração na perspectiva dos alunos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: Anpad, 2006.
- FERENC, A.; SARAIVA, A. **Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FRAGA, V. F. A postura do professor e as grandes questões humanas nas práticas educacionais. **Cadernos Ebape.BR [online]**, v. 5, p. 1-14, 2007. Edição especial.
- HIPPEL, P. T. von. et al. Teacher quality differences between teacher preparation programs: How big? How reliable? Which programs are different? **Economics of Education Review**, v. 53, p. 31-45, 2016.
- HOCAYEN-DA-SILVA, A. J.; CASTRO, M. D.; MACIEL, C. D. O. A relação entre perfil e práticas dos docentes dos cursos de Administração. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 4, n. 2, nov. 2005.

_____. Perfil profissional e práticas de docência nos cursos de Administração: por onde andam as novas tecnologias do ensino superior? **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 9, n. 5, p. 155-178, 2008.

JOAQUIM, N. D. F.; CÂNDIDO, L. D. C. S. A versão dos professores estagiários: entre o discurso praticado e a realidade percebida pelos graduandos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 35., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2011.

KARAWEJCZYK, T. C.; ESTIVALETE, V. Professor universitário: o sentido do seu trabalho e o desenvolvimento de novas competências em um mundo em transformação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo: EnAnpad, 2003.

LACHAUSSE, R. G.; CLARK, K. R.; CHAPPLE, S. Beyond teacher training: the critical role of professional development in maintaining curriculum fidelity. **Journal of Adolescent Health**, v. 54, n. 3, p. 53-58, 2014.

LIMA, M. C.; DESCIO, M. C. A Viagem na trilha do processo de formação: o caso do professor universitário. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 23., 2012, Bento Gonçalves. **Anais...** Bento Gonçalves: Enangrad, 2012.

LIMA, M. C.; RIEGEL, V. A formação docente nos cursos de pós-graduação em Administração - a gênese de uma experiência. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 3., 2011, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Anpad, 2011.

LOURENÇO, C. D. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em educação e administração? In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: Anpad, 2013.

MAGALHÃES, Y. T. D.; OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. B. A. Professores universitários: competências necessárias e exercidas por docentes de cursos de Administração de Minas Gerais. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 13., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Semead, 2010.

MARQUES, A.; BARBOSA, M.; MAGALHÃES, C.; BARBALHO, M. C. Valor contributivo dos colégios de aplicação em universidades federais: o caso do núcleo de educação da infância (NEI) na UFRN. SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, **Anais...** v. 8, p. 01-14, 2011.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAUÉS, O.; CAMARGO, A. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, v.8, n.1, p.77-91, 2014.

MEDEIROS, A. C. P.; OLIVEIRA, L. M. B. D. Análise das competências de ensino relevantes ao bom desempenho docente: um estudo de caso. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 33., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Anpad, 2009.

NASCIMENTO, T. M. do; GRILLO, T. L. H.; ARAÚJO, C. F. A produção científica sobre gestão da inovação no Brasil: um estudo bibliométrico em periódicos brasileiros (2002-2012). In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 24., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Enangrad, 2013.

OLIVEIRA, F. B. D.; CRUZ, F. D. O. Revitalizando o processo ensino-aprendizagem em administração. **Cadernos Ebape.BR [online]**, v. 5, p. 1-13, 2007. Edição especial.

PELTON, J. A. Assessing graduate teacher training programs: can a teaching seminar reduce anxiety and increase confidence? **Teaching Sociology**, v. 42, n. 1, p. 40-49, 2014.

PINTO, M. E. P. **Docência no nível superior: uma exigência de formação permanente no contexto de mudanças contínuas**. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

ROCHA, A. M. C.; AGUIAR, M. D. C. C. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Anpad, 2012.

SAMPAIO, C. H.; PERIN, M. G. Pesquisa científica da área de marketing: uma revisão histórica. **Revista de Administração Contemporânea (RAC)**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1-24, 2006.

SPLITTER, K.; ROSA, C. A. ; BORBA, J. A. Uma análise das características dos trabalhos ditos bibliométricos publicados no Enanpad entre 2000 e 2011. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2012.

SOUZA-SILVA, J. C. D.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil. **Organização e Sociedade**, v. 12, n. 35, out./dez. 2005.

VERISSIMI, A.; TROJAN, R. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 5, n. 10, 2011.

VIEIRA, F. G. D. **Por quem os sinos dobram? Uma análise da publicação científica na área de marketing do EnAnpad**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 22., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 1998.

Carolina Machado Saraiva de Albuquerque Maranhão

Doutora em Administração. Pesquisadora do Observatório em Crítica, Formação e Ensino em Administração (Observatório C.A.F.E.).

Roberto Kaehler de Albuquerque Maranhão

Doutorando em Administração. Pesquisador do Observatório em Crítica, Formação e Ensino em Administração (Observatório C.A.F.E.).

Rafael Fernandes Ferreira

Graduado em Administração. Pesquisador do Observatório em Crítica, Formação e Ensino em Administração (Observatório C.A.F.E.).

Talita Almeida Fernandes

Mestranda em Administração. Pesquisadora do Observatório em Crítica, Formação e Ensino em Administração (Observatório C.A.F.E.).

Isadora Iannini Cota Dutra

Graduanda em Administração. Pesquisadora do Observatório em Crítica, Formação e Ensino em Administração (Observatório C.A.F.E.).