

FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: COMO SÃO FORMADOS OS PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO

Autoria

Jéssica Cristina Ceni - jeh_jcc@hotmail.com

Centro de Pesq e Pós-Grad em Admin - CEPPAD/UFPR - Universidade Federal do Paraná
EAD/UP - Universidade Positivo

Indira Gandhi - indirabs16@gmail.com

Centro de Pesq e Pós-Grad em Admin - CEPPAD/UFPR - Universidade Federal do Paraná
Centro de Ciências Sociais Aplicadas/Universidade Estadual do Piauí

Jane Mendes Ferreira Fernandes - janemff@yahoo.com.br

PPGADM/UFPR - Universidade Federal do Paraná

LAYZA KARLA MILIORINI - layza.miliorini@gmail.com

Mestrado em Educação/PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Resumo

O objetivo dessa pesquisa é problematizar a formação docente pelos pós-graduandos em Administração. Trata-se de um estudo comparativo de casos, representado por dois grupos: o primeiro, composto por doutorandos que tiveram disciplina de formação docente no doutorado e o segundo, composto por doutorandos que não cursaram disciplina de formação docente. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, sendo analisados a partir da análise de conteúdo. Emergiram desta pesquisa uma proposição: a formação docente pode desenvolver competências tornando o professor mais confiante em sua prática pedagógica. Como contribuição, destaca-se a necessidade de ações mais efetivas na formação docente em Administração dado que é mais provável que os egressos atuem como professores de graduação em instituições privadas de ensino, as quais apresentam uma tendência de valorizar a atuação em sala de aula em detrimento da pesquisa.



FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: COMO SÃO FORMADOS OS PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO

Resumo

O objetivo dessa pesquisa é **problematizar a formação docente pelos pós-graduandos em Administração**. Trata-se de um estudo comparativo de casos, representado por dois grupos: o primeiro, composto por doutorandos que tiveram disciplina de formação docente no doutorado e o segundo, composto por doutorandos que não cursaram disciplina de formação docente. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, sendo analisados a partir da análise de conteúdo. Emergiram desta pesquisa uma proposição: a formação docente pode desenvolver competências tornando o professor mais confiante em sua prática pedagógica. Como contribuição, destaca-se a necessidade de ações mais efetivas na formação docente em Administração dado que é mais provável que os egressos atuem como professores de graduação em instituições privadas de ensino, as quais apresentam uma tendência de valorizar a atuação em sala de aula em detrimento da pesquisa.

Palavras-chave: formação docente, prática docente, pós-graduação, ensino de administração, ensino superior

Introdução

A educação superior brasileira vem passando por significativas mudanças nas últimas décadas. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) proporcionou uma expressiva expansão da oferta de vagas na educação superior. A lei é fruto de políticas públicas que visavam o desenvolvimento do país por meio da educação superior. (FERNANDES et al, 2013). A oferta de vagas, consequência da abertura de cursos, se deu em especial na área de ciências sociais aplicadas, particularmente nos cursos de Administração. (CANOPF; FESTINALLI; ICHIKAWA, 2005; SGUISSARDIM, 2006).

A abertura de cursos de graduação também foi acompanhada pela expansão dos cursos de pós-graduação. (ALVES; OLIVEIRA, 2014). Tudo isso afetou a demanda por professores qualificados já que a lei que permitiu tal crescimento, também fez exigências em termos de qualidade de ensino que estão consubstanciadas na vinculação da autorização e reconhecimento das Instituições de Ensino Superior (IES) ao bom desempenho em avaliações. (BRASIL, 1996), entre elas a avaliação docente. (RODRIGUES, 2012; BISINOTO; ALMEIDA, 2017).

Tal cenário tem fomentado a discussão sobre a formação do professor que tem sido reputada como central para a melhoria dos baixos indicadores de qualidade na educação. Conforme Lourenço, Lima e Narciso (2016), para o docente do ensino superior o que é exigido, em geral, é o conhecimento de conteúdos específicos. No entanto, o ato de ensinar extrapola tal tipo de conhecimento. Em outras palavras, não basta dominar um conteúdo, mas ser professor é saber lidar com situações que necessitam saberes pedagógicos ao articular diferentes possibilidades de atuação e isso exige formação específica. (VEIGA, 2011).

A carência deste tipo de saber parece ser comum na área de Administração. Joaquim e Vilas Boas (2011) e Ferreira, Moura e Valadão Júnior (2015) afirmam que a formação, em muitos casos, se resume ao estágio de docência que é caracterizado pela pouca liberdade de atuação e sem o devido acompanhamento dos conhecimentos acerca do processo. Sendo assim, os pós-graduandos da área de Administração possuem pouco contato com saberes e técnicas pedagógicas. Esse cenário tem consequências negativas para a prática docente, impactando o ensino na área de Administração (BASTOS, 2007; FERREIRA; MOURA; VALADÃO JÚNIOR, 2015) e na própria subjetividade do professor.

Pode-se também argumentar que o cenário atual não tem favorecido a atuação crítica e reflexiva dos docentes, especialmente os do curso de Administração, dada a predominância das instituições de ensino superior (IES) privadas, que costumam tratar a educação como um mercado promissor, buscando lucros sobre a formação, e conseqüentemente, limitando a atuação autônoma e afastando o professor dos processos decisórios - elementos estes importantes para a profissão. Diante do cenário traçado, objetiva-se neste artigo **problematizar a formação docente pelos pós-graduandos em Administração.**

A contribuição deste estudo pode ser dividida em três linhas. A primeira está ligada ao entendimento das “múltiplas influências que se estabelecem sobre a formação dos docentes”. (CUNHA, 2013, p.609). Em segundo lugar, o interesse por questões ligadas ao fazer docente da área de Administração necessita ocupar espaços mais privilegiados nos quais a discussão pode levar a criação de programas e políticas de formação. Além disso, ao problematizar a formação dos professores em Administração, pode-se alargar o entendimento da profissão, alertando sobre a complexidade do tema, apontando direções e evitando que o grande investimento pessoal e social feito na formação dos docentes se perca pela falta de preparo e insatisfação que podem resultar no abandono da profissão. (BUENO; LAPO, 2003).

Para alcançar os objetivos deste artigo, além desta introdução, o referencial teórico tratará de questões advindas da área da educação e ligadas ao contexto de formação dos professores em Administração. Na seção seguinte, são descritos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados. A seção de análises e resultados traz os principais achados de pesquisa. Por fim, são apontadas as considerações finais que resultaram da investigação ora realizada.

O contexto de formação do docente do ensino superior no Brasil

A educação, em seu sentido geral, possui relevância social e econômica, contribuindo para a colocação dos indivíduos na sociedade e no mercado, levando à movimentação de riquezas, sendo um vetor para o desenvolvimento humano (JUSTEN; GURGEL, 2015; MARANHÃO et al., 2017). A educação não é somente estabelecida em único ambiente, tendo em vista que pode ser desenvolvida na vida familiar, na socialização com outros indivíduos, no trabalho, nas práticas sociais, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e culturais. No aspecto escolar, a educação e ensino, pode ser dividida em dois níveis: educação básica e a educação superior (BRASIL, 1996).

A educação de nível superior abrange distintos cursos e programas, como os cursos sequenciais, a graduação, a pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e os cursos de extensão (BRASIL, 1996) e é tida como tendo um papel estratégico utilizado pelo Estado brasileiro (NUNES, 2007) para promover a mobilidade social e o destaque econômico. (COSTA, COSTA; MELO, 2011). A valorização da educação superior se dá em contexto específico a partir do i) o avanço do capitalismo (KARAWAJCZYK; ESTIVALETE, 2003; NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2015; JUSTEN; GURGEL, 2015); ii) do aumento da importância do trabalho produtivo e iii) da relevância da formação profissional. (JUSTEN; GURGEL, 2015).

Com a expansão das universidades públicas e privadas no Brasil, houve a necessidade da implementação de sistemas e programas de avaliação a fim de garantir um padrão de qualidade do ensino superior brasileiro. Tais práticas não são exclusividade do Brasil, no entanto, o tema é controverso e, quando se coloca em pauta a avaliação, se estabelece uma discussão relacionada às concepções e conceitos que deveriam nortear os procedimentos e conseqüências das avaliações dos docentes. (RODRIGUES, 2012).

Uma das discussões que se levantam a partir das avaliações é qualidade dos professores. Tal qualidade não é unicamente mensurada em termos de conhecimentos de conteúdos ligados

à disciplina específica ministrada pelo professor em avaliação, mas envolve questões pedagógicas para as quais, nem sempre, ele possui formação. As habilidades para o ensino fazem parte dos instrumentos de avaliação e colocam os professores em situações defensivas porque as avaliações, especialmente nas IES privadas, têm sido utilizadas para a classificação de professores e para decisão sobre a continuidade ou não da relação de emprego, ao invés de ser utilizada como um dos elementos do processo formativo. (RODRIGUES, 2012).

Quando se fala em formação de professores é importante diferenciar tal ação de treinamento de certas técnicas pedagógicas. A primeira é mais complexa e abrange aspectos que não se limitam à mera reprodução de práticas e conhecimentos produzidos por outros, mas a um conjunto de condutas e de interações permeadas de intencionalidade que permitam ao formando superar a si mesmo. (GARCIA, 1995). O contato com as teorias e os demais aspectos da formação docente pode enriquecer a prática profissional do professor, inclusive em arenas que extrapolam as técnicas pedagógicas e se inserem nos âmbitos moral e ético. (IMBERNÓN, 2011).

Pode-se afirmar que, nos programas de pós-graduação em Administração, a formação para a docência tem sido negligenciada. Isso pode ser evidenciado quando se olha para os currículos de 59 (de um total de 65) programas de pós-graduação em administração, classificados com nota acima de 3 na Capes. A maioria (35) não possui disciplina de formação para docência e, daqueles que possuem, a carga horária é inferior às demais disciplinas. (OSTEN et al, 2019). A formação docente para os cursos de Administração fica apoiada no estágio de docência, mas ele é uma exigência, na maior parte das vezes, apenas aos bolsistas. Tal achado é compatível com aquilo que Azevedo e Cunha (2014) defendem: que existem poucas iniciativas de formação à docência, seja inicial ou contínua de apoio ao docente do nível superior no Brasil. Tal conclusão também foi encontrada por outros estudos tais como Souza-Silva e Davel (2005); Canopf et al (2018) e Osten et al (2019).

Esse cenário foi constituído a partir de uma concepção de pós-graduação - que tem dado centralidade à formação para pesquisa em detrimento da formação de professores -. Isso aconteceu a partir de 1988 quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) mudou sua prioridade de formação de quadros de professores e pesquisadores para *avaliação da atividade da pós-graduação* no Brasil (PATRUS; SHIGAKI; DANTAS, 2018). Da maneira como está estruturada a pós-graduação em Administração no Brasil e o seu sistema de avaliação, o entendimento subjacente é de que o conhecimento de conteúdos por si só daria conta de formar um bom professor.

Não obstante, a orientação para pesquisa e a experiência em sala de aula sem uma fundamentação do processo pode resultar em uma prática sem garantia de desempenho didático-pedagógico (VEIGA, 2014). Tal característica parece ser decorrente daquilo que Garcia (1995) chamou de *mito cultural* que é igualmente assumido pelos professores iniciantes: de que as experiências em sala de aula são mais importantes e realmente fazem um bom professor. Essa separação entre teórica e prática se agrava nos cursos de ciências sociais aplicadas pois, no contexto do emprego para os professores, especialmente o de Administração, o domínio advindo da experiência profissional parece concorrer de igual para igual com a titulação. Sendo assim, desde que obedeçam aos requisitos mínimos exigidos na LDB, as IES parecem preferir professores que tenham a experiência profissional e domínio de conteúdo, tornando-se estes os requisitos primordiais para o exercício da docência (VALVERDE et al, 2007). Dessa forma, é passada uma mensagem para os professores que os componentes teóricos são importantes, mas é a prática, tanto em sala de aula como nas experiências com a profissão de Administrador, é que conta.

Sendo assim, é possível afirmar que existem carências importantes na formação dos professores em Administração no Brasil (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005; MARANHÃO et al, 2017) e uma delas está relacionada ao reconhecimento do profissionalismo do docente

(MALUSÁ; POMPEU; REIS, 2014). Trata-se de um desafio tanto para os próprios professores quanto para as instituições de ensino já que admitir a profissionalidade, segundo Imbéron (2011) seria abandonar o pressuposto de que o saber formal acerca de determinado assunto dá conta do processo de ensino-aprendizagem. Tal saber, embora necessário, já foi considerado como insuficiente dado que ser professor extrapola a pura transmissão de um conhecimento formal e acabado. A ideia de formação de professores passa pela própria função do docente na sociedade e o que significa o ato de ensinar. Roldão (2007) defende que:

À luz do conhecimento mais atual, importa avançar a análise para um plano mais integrador da efetiva complexidade da ação em causa e da sua relação profunda com o estatuto profissional daqueles que ensinam: a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio históricas (p.95).

Dessa forma, a formação dos docentes pode ser entendida como algo complexo que tem múltiplas determinações. Não se trata de uma prática neutra ou estéril, mas está inserida em um quadro em que há tensões e contradições (ROLDÃO, 2007) e, como defende Garcia (1995), está calcada sobre uma ideia de homem e de prática social muito específica.

Do ponto de vista prático a formação docente elevar a qualidade da educação e, portanto, passível de ser objeto de políticas públicas. Pode ser vista também, como um fator de atração de estudantes para as instituições de ensino superior que, calcadas em uma lógica da educação como um mercado promissor, pode usar o docente como um fator de atratividade para a captação de estudantes que, neste modo de encarar o ensino, é tratado como cliente.

Do ponto de vista do indivíduo, a formação dada aos docentes pode ser considerada ainda um processo que revela o modo de produção da sociedade e do indivíduo. Aguiar e Ozella (2006) afirmam que a atividade humana é sempre significada. Para elas, ao agir, o homem realiza uma atividade interna e outra externa operando, em ambas, com significado e a linguagem aparece como elemento fundamental da consciência social e de si mesmo. Tal consciência se processa então na linguagem, no pensamento e nas ações que o homem realiza ao relacionar-se com outros homens. A percepção sobre os significados da própria formação para a docência é resultado da elaboração dos sentidos da atividade e refletem os movimentos presentes nas práticas concretamente operadas pelos professores. Para Lane (2004) se por um lado, os significados são construídos coletivamente, por outro, se processam e se transformam por meio da atividade e pensamento de indivíduos concretos.

Cabe ainda destacar que estudos recentes estão se dedicando a discutir sobre a temática de formação e prática docente, entre eles estão Carneiro et al. (2018) que ao avaliar as práticas utilizadas em um curso de Administração, identificaram durante o processo de ensino-aprendizagem que haviam práticas que buscavam alinhar a teoria e prática de administração, porém estavam centradas no ensino tradicional. Os achados do estudo permitem afirmar que existe um discurso de valorização da formação pedagógica, no entanto ela ainda é incipiente. Maranhão et al. (2017) realizaram um levantamento quantitativo de estudos dos principais eventos e revistas de Administração que tratavam sobre formação docente e como resultado constataram que há pouca publicação acerca do tema, sendo que os estudos existentes refletem sobre a prática docente, a importância da formação docente e as competências das práticas pedagógicas.

Decicol Junior et al. (2018) ao pesquisarem pesquisas relacionadas à formação docente nas publicações dos principais eventos em administração do Brasil (EnEPQ e ANPAD) observaram que a formação docente em administração se dá por meio de oficinas de formação, estágio docente e quando ofertado, em disciplinas na pós-graduação. A partir das averiguações é possível afirmar com os resultados das pesquisas desses autores que existe uma deficiência e/ou ausência de disciplinas que trate com maior aprofundamento os aspectos pedagógicos que

circunscrevem a atuação profissional do professor. Além disso, os autores enfatizam que o estágio ou prática docente ser comum na pós-graduação, porém mesmo que seja uma maneira de aproximar o estudante com a profissão, a prática não é obrigatória para todos os alunos, sendo apenas para aqueles que possuem bolsa Capes ou Cnpq.

Em sequência, serão abordados os procedimentos metodológicos da pesquisa aqui exposta.

Procedimentos Metodológicos

Considerando a natureza do problema de pesquisa proposto, a abordagem mais apropriada figura a qualitativa. Para Stake (2010) a abordagem qualitativa é definida como interpretativa, baseada na experiência, sendo situacional e personalista, e, portanto, existe o reconhecimento de que os significados são subjetivos e capazes de ser observados por meio de diversas visões. Miles, Huberman e Saldaña (2014) enfatizam que os dados qualitativos apresentam potencial de relevar a complexidade, ao passo que a abordagem qualitativa permite o pesquisador enfatizar as experiências vividas pelas pessoas, ou seja, busca compreender os significados que as pessoas dispõem sobre os eventos, processos e estruturas e como se conectam com os significados do mundo ao redor delas.

Como estratégia de pesquisa, adotou-se o estudo de caso. Miles, Huberman e Saldaña (2014) pontuam a existência da dificuldade em definir o que é um caso. Por essa razão, os autores argumentam que um caso pode ser desde um papel desempenhado por alguém, por um grupo de pessoas até inclusive ser uma nação.

Em vista da problemática da pesquisa, é proposto um estudo de caso comparativo, entre dois grupos: de um lado caracterizado por aqueles que cursaram uma disciplina de aprofundamento acerca dos processos de ensino e aprendizagem e, de outro, por aqueles que não tiveram formação docente na pós-graduação. Além disso, optou-se por selecionar apenas estudantes de doutorado que tiveram experiência como docente. O primeiro grupo necessariamente, teria que ter essa experiência antes e depois da disciplina de formação docente. Destaca-se ainda que não foi restringido o Programa de Pós-Graduação de Doutorado, e, portanto, houve a participação de estudantes de doutorado de quatro instituições do ensino superior, sendo duas privadas e duas públicas.

Após definir os casos, a coleta de dados foi realizada de entrevistas semiestruturadas. Foram realizadas quatro entrevistas com os membros do primeiro grupo e outras quatro com os membros do segundo. As entrevistas duraram em média de 25 minutos. Posteriormente todas foram transcritas, resultando em 42 páginas de material para análise.

A análise dos dados foi feita por meio de análise de conteúdo que, de acordo com Saldanã (2011), é baseada na revisão sistemática de textos, imagens e/ou vídeos. Durante a análise, o pesquisador interpretativamente realiza um esforço para visualizar o significado presente ou latente dos dados. Nesse sentido, a análise de conteúdo foi realizada a partir do método de codificação holístico (Holistic Coding). Saldaña (2016, p.166) pontua que a codificação holística se coloca como tentativa de “compreender os temas ou questões básicas nos dados, absorvendo-os como um todo ao invés de analisa-los linha por linha”. Em outras palavras a codificação holística direciona-se a análise de conteúdo temática, esse tipo de análise é apropriado para quando os pesquisadores já possuem uma ideia geral a respeito do que deve ser investigado nos dados.

Resultados e análises

Para alcançar o objetivo deste artigo e considerando sua natureza interpretativa da investigação, mostra-se necessários contextualizar a formação dos docentes em Administração.

O contexto de atuação dos docentes em Administração é caracterizado: i) pela consideração de que o setor é um campo de investimentos atraindo grupos interessados no potencial de lucros (LOCATELLI, 2017) ; ii) em função do primeiro item, o campo da educação superior é dominado pelas instituições privadas (INEP, 2017) que em sua maioria não privilegiam as pesquisas dado que a maior parte delas é realizadas nas IES públicas (CAPES, 2018); iii) pela expansão dos cursos à distância (ARRUDA;ARRUDA, 2015); iv) por estudantes jovens já inseridos no mercado de trabalho e v) e pela precarização das condições de trabalho (SANTOS, 2011).

Há maior probabilidade, diante deste cenário, que o egresso da pós-graduação seja contratado por uma IES privada, em regime de tempo parcial, recebendo remuneração por hora-aula dada (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005) ou por tarefa - no caso do EaD - não tendo muitas oportunidades de pesquisa. Tal realidade não é apenas uma construção das IES privadas, mas uma decisão tomada pelos governos anteriores vis-à-vis à incapacidade do Estado em dar conta da educação superior, transferindo a incumbência à iniciativa privada.

As práticas adotadas por uma boa parte das IES privadas não são consideradas adequadas para a atuação do professor e também para o ensino de forma geral. Souza-Silva e Davel (2005) afirmam que quando o aluno é considerado uma fonte de lucro, a lógica da educação se inverte e ele passa a ser considerado um cliente que não pode ser contrariado levando a, por exemplo, a aprovação em disciplinas sem que ele possua proficiência e impedindo que se forme um “cidadão competente crítico e reflexivo” (p.119). Esse esquema, segundo os autores, faz com que o professor seja considerado como um recurso em uma linha de produção. A consequência disso tem sido, segundo Locatelli (2017, p. 79), a perda da “capacidade crítica e status intelectual.” para a profissão docente.

Tal contexto, aliado à complexidade da atividade docente pode afetar o cotidiano dos professores, complexidade tal que se agrava quando não há formação adequada para enfrentar os desafios de uma nova carreira. Isso pode ser evidenciado na descrição dos resultados encontrados na presente pesquisa como se verá a seguir.

A fala dos respondentes corrobora com os estudos sobre a realidade de atuação dos egressos da pós-graduação em Administração. Isso porque, no Brasil, não há, salvo raríssimas exceções, posições para pesquisadores. A atuação e contratação é voltada para a docência e a pesquisa é deixada em segundo plano especialmente nos cursos de graduação. Exatamente o contrário do que ocorre com a formação na pós-graduação onde a pesquisa é privilegiada conforme já evidenciado por Osten et al. (2019). Os extratos de fala mostram onde se dá a atuação da maior parte dos egressos dos cursos de pós-graduação no Brasil:

[...] muitas vezes tem professores que querem ser somente pesquisadores, mas no Brasil, não tem muita abertura para isso. Então, ele tem que ser professor também (E1).

[...] querendo ou não, mesmo que seja pesquisador, a gente vai trabalhar como professor em sala de aula (E3).

[...]tanto no mestrado como no doutorado, 99% do nosso tempo é para pesquisa. Sabemos muito bem quando esse processo termina, a gente se depara com a carreira de docente [...] que não é acompanhada somente de pesquisa. (E6)

Embora as pessoas procurem o doutorado para passar em concurso, a pesquisa acaba sendo coadjuvante nesse processo (E8)

A dicotomia entre a formação para a pesquisa em detrimento da docência, conforme Patrus, Shigali e Dantas (2018), é consequência da expressiva valorização pela CAPES da pesquisa e da publicação científica. No entanto, esta forma de pensar a pós-graduação não encontra ressonância no cotidiano dos egressos porque, mesmo que os egressos atuem na pós-graduação, ainda assim, a sala de aula na graduação é uma realidade para todos.

A ação do docente parece ainda estar centrada na reprodução de práticas. Ambos os grupos consideram a relevância de utilizar a aprendizagem com pares como pode ser visto nos extratos de fala a seguir:

[...]um feedback positivo dos alunos ou experiências de colegas que a gente comentava eu via que eram certas. (E4)

Você não sabe o que é um plano de ensino e você não sabe o que é um plano de aula, e você não entende por que que tem referência obrigatória [...] você acaba aprendendo com os colegas. ” (E5)

[...] então toda disciplina ela supõe do ponto de vista pedagógico, que eu acredito ser, ela pressupõe um planejamento muito bem feito de quais as competências do aluno, que o aluno têm que absorver [...] e eu como professor eu nunca fui preparado a isso, então confesso isso, no primeiro semestre, na primeira experiência, eu fui nesse aspecto sem um planejamento adequado, que eu considere adequado, [...] então eu tinha, no meu plano, o plano que eu tive era de conteúdo, [...] mas não um plano mais amplo no sentido que realmente eu deveria, como eu realmente deveria me portar metodologicamente (E6)

Eu lembrava dos meus ex-professores e ia aprendendo no decorrer do dia a dia, [...] mas dava conta, de um jeito assim querendo ou não a gente é aluno e a gente sabe como gostaria que o professor desse aula (E8)

Parece que aqueles que não passaram por nenhuma formação se apoiam ainda mais na experiência vivida como estudantes e com os seus colegas professores. A falta da formação docente na pós-graduação gera a necessidade de buscar alternativas, como o expõem os respondentes:

Foi muito sofrido, porque você acaba aprendendo com os colegas (E5).

O que acontece de fato é que o professor...é...o doutorando ele acaba tendo que aprender na prática, sem nenhuma orientação, de aprendizado metodológico anterior, ele acaba tendo que aprender a dar sua aula na tentativa e erro, que é a maioria dos casos hoje em dia. (E6)

A aprendizagem pelos pares não foi recurso encontrado por Pryjma e Oliveira (2016) que encontraram professores em um fazer solitário, com a “inexistência de compartilhamento das práticas docentes com os pares e a falta de apoio e orientação por parte de equipe pedagógica” (p.851). Uma possível explicação para esta diferença de achados pode estar no nível de confiança depositada em alguns dos colegas ou mesmo no tipo de área dos professores que, na pesquisa dos autores, eram da área de ciências exatas.

Percebe-se, no entanto, uma aprendizagem mais significativa por aqueles com alguma formação para a docência. No segundo grupo, os pares parecem ser utilizados como recurso emergencial para dar conta de atividades mais básicas como a elaboração de planos de ensino e entendimento de questões operacionais. Enquanto o grupo que recebeu formação parece se aproveitar melhor dos pares para discussões mais aprofundadas sobre o processo de ensino-aprendizagem.

[...]mas a gente conversava para trocar ideias [...] como trabalhar com essas turmas. A gente trabalhou um pouquinho mais com metodologias ativas do que as aulas expositivas para poder trazer mais atenção, para poder fazer com que o aluno trouxesse o que ele estava aprendendo na empresa para sala de aula e vice e versa.” (E1)

Nenhum dos respondentes relata que utiliza a pesquisa como forma de produção de conhecimento para ser tratado em sala de aula – a docência *com pesquisa* é obliterada em função de um conhecimento que já está pronto e é produzido “lá fora” -, especialmente na área de Administração, e deve ser repassado ao aluno – que, por sua vez, tem um papel passivo. Para Malusá, Pompeu e Reis (2014) a prática pedagógica docente da atualidade exige mudanças e a pesquisa no ensino da graduação poderia servir como instrumento para busca da melhoria da

qualidade do ensino e para a autonomia do estudante. Além disso, a inclusão da pesquisa na sala de aula pode gerar um aprendizado mais significativo pois o estudante estaria assim investigando a própria realidade. Esta questão é tratada em Freire (1996) para quem ensinar exige pesquisa - uma produção que extrapola a transmissão de conhecimentos -.

Da mesma forma, os respondentes pouco relatam sobre o papel do estudante e quando ele(a) aparece é alguém que necessita ser motivado ou controlado. Um dos desafios trazido pelos docentes é a necessidade dos docentes de estarem continuamente pensando em formas de deixar a aula mais atrativa, a fim de despertar o interesse dos estudantes. Além disso, dois dos pós-graduandos do primeiro grupo apontaram a dificuldade de se manter sempre atualizado, no sentido de buscar novos estudos de casos, exemplos, notícias e reformular o plano de ensino.

Desafio assim para mim, eu acho que é você manter atualizado. [...] A gente se acomoda (E3).

Eu acho que o maior desafio que eu tenho sala de aula, primeiro fazer os alunos prestarem atenção, esquecer o celular, esquecer o notebook, esquecer o tablet [...] (E4).

[...] o maior desafio é WhatsApp. Porque o desvio da atenção é em massa, antes como tirar, antes com qualquer professor de repente gerenciava a atenção uma pessoa que não estava atenciosa era uma cabeça entre 30-40, mas agora o mecanismo de disseminação simultânea para todo mundo qualquer desvio de atenção as cabeças se abaixam (E7).

Aqui pode-se especular que a falta de formação faz com que o docente utilize muito mais uma postura em que é o detentor do conhecimento ao invés de facilitador dos processos de aprendizagem e de permitir a autonomia do estudante. O contexto de atuação também pode interferir na forma como o docente percebe sua função em sala de aula. Nesse sentido, como advogado por Souza e Davel (2005) e Locatelli (2017) as IES privadas têm a tendência de tratar o estudante como cliente e isso gera tensões e contradições uma vez que o professor tem que atuar como *animador* de plateia para os expectadores exigentes, além ter que dar conta do aprendizado significativo dos estudantes – dois papéis, muitas vezes incompatíveis entre si. Esse achado corrobora os resultados de Osten et al. (2019) nos quais os docentes também silenciaram a respeito do papel do estudante na aprendizagem, como se o docente fosse o único responsável por tal processo.

Os professores, independentemente de terem recebido formação ou não, percebem que a prática docente exige muito mais do que o conhecimento do conteúdo. Isso é compatível com Hegemeyer (2004). A falta de formação ou a formação incompleta para a docência e seus condicionantes faz com que tais situações sejam encaradas como desafios para os quais eles não estão devidamente preparados, como pode ser visto nos seguintes extratos de fala:

[...] outros têm o conhecimento, mas não conseguem passar (E1)

[...] uma experiência com a graduação é mais desafiadora. [...] a gente tem que aprender a agir e se portar diante das pessoas. [...] um aluno me chamou 'para o soco'. Isso é um pouco complicado de lidar (E2)

Eu acho um desafio dar aulas, eu acho que quando a gente entra em sala de aula, a gente vê que muita coisa não é do jeito que a gente pensa. (E3)

Eu sofri muito porque quando se é contratado numa instituição de ensino vai para sala de aula e não sabe o que é uma ementa (E5)

[...] você vai ser professor em uma universidade pública ou privada, você acaba sendo colocado em diversas situações, principalmente grande parte do tempo no ensino. [...] você acaba tendo que trabalhar em três eixos: ensino, pesquisa e extensão. (E6)

E depois tive um pequeno problema meio que de assédio com relação a de uma aluna comigo, de levar uma brincadeira e falar, eu morava em outra cidade, e ela falar se você quiser dormir na minha casa só que só tem um colchão. (E8).

Observa-se que a formação com uma disciplina acerca do processo pedagógico do ensino superior pode auxiliar os docentes em formação, mas ainda assim parece ser insuficiente. No primeiro grupo (que recebeu formação) os respondentes consideram que a disciplina fez diferença significativa para a prática docente, pois, foi por meio da disciplina que puderam compreender melhor a respeito do papel do professor, os limites de atuação, a tomada de decisão em sala de aula e ferramentas para aplicar de acordo com a turma e conteúdo da disciplina, conforme pode ser evidenciado a seguir:

Sim, primeiro ela [a disciplina] me deu coragem. Eu não teria coragem de bater de frente com a coordenação se eu não tivesse embasamento assim, tipo o que é certo e qual o papel real do professor, eu teria muita dúvida em relação a isso, pois eu não tinha conhecimento nenhum (E3 – com formação).

Um motivo bem básico, é pra eu me sentir mais confiante na sala, então quando você entende um pouco mais com o processo de ensino-aprendizagem, como você precisa passar o conteúdo pros alunos, entender que as turmas [...] (E8 – sem formação)

Os docentes que não tiveram preparo para a docência parecem sentir mais insegurança na sua atuação do que aqueles tiveram algum preparo. Esse resultado é compatível com os estudos de estudos de Darling-Hammond (2000), Bastos (2007) e Junges e Behrens (2015). O grupo que realizou a disciplina de formação docente, relata maior facilidade e habilidades em lidar com as situações adversas do campo prático. Desse modo, concorda-se com Bastos (2007) quando afirma que muitos problemas poderiam ser evitados caso os pós-graduandos tivessem anteriormente a oportunidade de dialogar e discutir sobre os condicionantes da prática docente ainda na pós-graduação. Nesse sentido, há que se reafirmar a necessidade de profissionalização dos docentes (IMBERNÓN, 2011) especialmente os de Administração.

Parece consenso que a formação para docência deveria acontecer já no mestrado. Tal resultado se dá em função da atuação dos egressos da pós-graduação no Brasil se dar majoritariamente na docência:

No mestrado eu acho que ela deveria ter. No doutorado não! Porque o doutorado, ele forma pesquisador. [...] No mestrado, eu acredito no meu ponto de vista que deveria ser obrigatório (E5).

Aqui podem ser feitas duas análises: a primeira é que o grupo ainda está imerso em um contexto no qual se acredita que as duas etapas da formação não são complementares e possuem objetivos diferentes. Isso não é compatível com a realidade uma vez que a atuação do egresso tem se dado, independentemente do nível, na docência. A outra análise que pode ser feita é os respondentes ainda consideram que uma disciplina de formação poderia dar conta da dos saberes necessários à docência, mostrando desconhecimento da complexidade e extensão da formação. A literatura especializada da área (p.e. GARCIA, 1995) admite que a formação do docente deve ser um processo contínuo, sistemático e organizado que envolve diversas etapas e que, na formação inicial, há uma série de atividades a serem desenvolvidas. Neste caso, tais etapas e saberes são desconhecidos dos dois grupos.

Quando perguntados sobre os conteúdos que deveriam fazer parte da formação, esperava-se que os respondentes relatassem elementos que, em algum momento da sua prática, fizeram falta. Então, com as respostas, pode-se evidenciar os tipos de situações vividas, mas que geraram tensões e contradições como pode ser visto nos seguintes extratos de fala:

Eu acho que principalmente, quais são as ferramentas que a gente tem disponível, quais são as metodologias, as principais metodologias que a gente tem, tanto as ativas, quanto passivas quanto mais tradicionais. [...] ensinar [...] olhar para o aluno e para a gente como ser humano” (E1).

Talvez possa ajudar a didática, para a gente fazer pensar, algo mais prático (E2).

Além da parte curricular metodológica você não tem nenhuma instrução de carreira (E5).

[...] eu acho que teria que ser dividido em dois aspectos, teórico e prático. O teórico trataria das diferentes epistemologias, formas de ensino, [...] quais as possibilidades, quais as formas possíveis de se transmitir esse conhecimento (E6).

Eu não tenho noção de metodologia. [...] acho que tem algo mais denso por trás dos pressupostos da pedagogia que podem nos auxiliar, mas tá muito além de dizer apresentar tipologias, de tipo de aula, que que é uma sala de aula invertida, isso você revolve na prática, acho que são muito mais pressupostos de aprendizado, de memorização, enfim (E7).

[...] tinha que ser quase uma repaginação de o que é ser professor, de verdade, qual o papel do professor ou qual deve ser o papel do professor. Seja ele de moderador de conhecimento, de conteúdo. Eu vou tratar como aluno, aquele que não sabe de nada, ou como estudante - vou tratar como aprendiz -. Nesse sentido da importância do professor na construção do conhecimento e uma coisa também, que é aquilo que a gente tinha falado, a gente acaba vindo de um processo de ensino pautado em um único modelo (E8).

As respostas mostram que há uma variedade de fatores que impactam no cotidiano dos professores para os quais eles não possuem formação adequada. As necessidades apresentadas pelos professores vão desde a estruturação e possibilidades de carreira, passam pelos aspectos teóricos do processo de ensino/aprendizagem e desembocam nas técnicas que são possíveis de serem utilizadas em sala de aula. São assuntos dos mais relevantes, mas que não podem ser tratados como elementos isolados tratados em uma disciplina de formação.

Adicionalmente, outro desafio apontado pelos grupos é o fato de ter que lidar com estudantes de diferentes perfis, qualificações e rendas financeiras, visto que são mundos e percepções diferentes a considerar. Aqui é importante averiguar que o professor lida com diversas demandas, não só aqueles presentes dentro da sala de aula. O professor não apenas deve ter as habilidades necessárias para ministrar uma aula, mas também deve estar preparado para lidar com as adversidades e com os diferentes tipos de pessoas.

Considerações Finais

O objetivo dessa pesquisa foi **problematizar a formação docente pelos pós-graduandos em Administração**. Para alcançar tal objetivo foram entrevistados 8 pós-graduandos de 4 instituições. Eles compuseram dois grupos. O primeiro grupo caracterizado por aqueles que tiveram formação para a docência representada por frequência e aprovação em disciplina de processo pedagógico do ensino superior no doutorado. Já, o segundo grupo não teve a mesma formação na pós-graduação *stricto sensu*. Todos os respondentes têm ou tiveram experiência com docência previamente a esta pesquisa.

Com base nos dados foi possível formular a seguinte proposição: ***a formação docente pode desenvolver competências tornando o professor mais confiante em sua prática pedagógica.***

Tal proposição surgiu a partir da análise dos dados quando se percebeu que os docentes com formação apresentaram maior segurança em atuar na docência.

Os respondentes salientaram a importância de estabelecer a formação docente na pós-graduação e relataram situações com as quais tiveram que lidar que extrapolavam a técnica ou os saberes em Administração, mas não possuíam formação para tal, utilizando a reprodução de práticas e os colegas que, em geral, também não possuem formação para a docência, como suporte para resolução de problemas. Relataram também que sentem necessidade de conhecer mais sobre metodologias e técnicas de ensino, o papel do professor em sala de aula, e ainda, ir além das questões de ensino, sendo necessário também abordar na pós-graduação perspectivas de carreira docente na área de Administração.

Pode-se perceber que a formação docente na pós-graduação em Administração é relevante para o desenvolvimento inicial de saberes necessários à prática docente. Tal formação tem potencial para melhorar a prática e desenvolve habilidades importantes para a atuação em sala de aula. Nesse sentido, aqueles que tiveram certa formação parece ter tido menores dificuldades em lidar com os eventos adversos presentes na sala de aula e na relação professor-estudante.

Os achados permitem fazer críticas à excessiva valorização das publicações que são adotadas pelos órgãos reguladores da pós-graduação que tem deixado de lado a preocupação com a formação docente, deixando a entender que a pesquisa pode dar conta da complexidade do cotidiano dos professores. No entanto, cabe destacar que a formação é um processo contínuo ao longo da carreira docente. Não se pode atribuir toda a responsabilidade aos cursos de pós-graduação em Administração dado que os próprios docentes devem buscar capacitação contínua ao longo da carreira. Eles podem e devem buscar formas de adquirir conhecimentos voltados para didática, a formação docente, o papel do professor em sala de aula, as relações sociais estabelecidas e o contexto em que o professor atua. Todo esse processo contribui para que o docente minimize as dificuldades da sala de aula e saiba lidar melhor com os conflitos e com os desafios da carreira.

Em função da complexidade dos assuntos que os docentes devem tratar para além da formação técnica, pode-se afirmar que a formação não pode se reduzir a uma disciplina, ou à aprendizagem na prática (como no caso dos estágios) ou mesmo com os pares. Isso porque a atividade requer uma formação contínua e frequente a fim de consolidar e reciclar os saberes ligados à docência.

Por fim levando em consideração os resultados desta pesquisa, algumas perspectivas de pesquisas futuras pautam-se sobre a compreensão dos seguintes pontos: i) de que forma formação docente desenvolve habilidades significativas para sua atuação em sala de aula; ii) como uma disciplina obrigatória sobre didática e prática docente no ensino superior podem gerar melhores resultados do profissional em relação à avaliação docente; e iii) como a combinação da formação docente com as aprendizagens vivenciadas na prática impacta em melhores avaliações docentes. Ainda, outra possibilidade de pesquisa futura é o entendimento da diferença em relação à aprendizagem pelos pares. Isso porque os resultados foram contraditórios com pesquisas existentes – o aprendizado do docente é solitário ou se dá com os pares e que tipo de relação se estabelece neste caso.

Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, v.31, n.03, p. 321-338, 2015.
- AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, M. I. Formação para a docência no âmbito da Pós-Graduação na visão dos seus formadores. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2014.
- BASTOS, C. C. B. C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 103-112, 2007.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, DF, dez 1996.
- BISINOTO, C.; ALMEIDA, L. S. Percepções docentes sobre avaliação da qualidade do ensino na Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 96, 2017.

- CANOPE, L.; APPIO, J.; BULGACOV, Y. L. M; CAMARGO, D. Prática docente no ensino de Administração: analisando a mediação da emoção. **Organizações & Sociedade**, v. 25, n.86, 2018.
- CANOPE, L.; FESTINALI, R. C.; ICHIKAWA, E. Y. A Expansão do Ensino Superior em Administração no Sudoeste do Paraná: Reflexões Introdutórias. **Revista de Administração Contemporânea**, v.9, n.3, J p. 79-97, 2005.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Research in Brazil**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>, acesso em 04/01/2019.
- CARNEIRO, S. N. V. et al. A formação e a prática didático-pedagógica do docente bacharel no curso de Administração. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 56, 2018.
- COSTA, D.; COSTA, A. M.; MELO, P. A. A retroalimentação da educação superior no brasil. **Revista Pretexto**, v. 12, n. 2, 2011.
- CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, n. 3, p. 609-625, 2013.
- DARLING-HAMMOND, L. How teacher education matters. **Journal of teacher education**, v. 51, n. 3, p. 166-173, 2000.
- DENICOL JÚNIOR, S. et al. Formação docente e bacharelado em Administração: o que traz o ENEPQ na Anpad?. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 23, n. 2, p. 265-276, 2018.
- FERNANDES, L. D.; TEIXEIRA, G. A. S.; SILVA, M. G.; FLORENCIO, R. M. S.; SILVA, R. M. O.; ROSA, D. O. S. Expansão da educação superior no Brasil: ampliação dos cursos de graduação em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.21, n.3, 2013.
- FERREIRA, A.; MOURA, E. F.; VALADÃO JÚNIOR, V. M. Formação acadêmica: uma análise das disciplinas oferecidas pelos mestrados acadêmicos de Minas Gerais em Administração. **Revista de Administração IMED**, v. 5, n. 3, p. 277-290, 2015.
- FREIRE, R. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, C. M.; A. Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 53-76, 1995.
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2014**. Inep: bras[ilia], DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf, acesso em 03/01/2019.
- JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2015.
- JUSTEN, A.; GURGEL, C. Cursos de Administração: a dimensão pública como sujeito excluído. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 13, n. 4, p. 852-871, 2015.
- KARAWEJCZYK, T. C.; ESTIVALETE, V. Professor universitário: o sentido do seu trabalho e o desenvolvimento de novas competências em um mundo em transformação. **Anais do 27 Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração–EnANPAD**, 2003.
- BUENO, B. O.; LAPO, F. R. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de pesquisa**, v. 118, p. 65-88, 2003.
- LANE, S. T. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, S. T.; CODO, W. **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13. Ed. São Paulo: Brasiliense, p. 32-39, 2004.

- LOCATELLI, C. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, v.98, n.248, p. 77-93, 2017.
- LOURENÇO, C. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação**, v. 21, n. 3, p. 691-717, 2016.
- MALUSÁ, S.; POMPEU, C. C.; REIS, F. M. Educação superior: o ensino com pesquisa na prática do docente universitário. **Cardernos de Pesquisa em Educação**, v.19, n.40, p.11-26, 2014.
- MARANHÃO, C. M. S. A.; MARANHÃO, R. K. A.; FERREIRA, R. F.; FERNANDES, T. A.; DUTRA, I. I. C. Formação docente em Administração: Um estudo Bibliométrico. **Revista Gestão & Conexões**. v. 6, n. 2, 2017.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.; SALDANÁ, J. **Qualitative Data Analysis: A methods Sourcebook**. Sage, 2014.
- NOGUEIRA, A.F.M.; OLIVEIRA, M.A.G. Mercantilização e relações de trabalho no ensino superior brasileiro. **Revista de Ciências Administrativas**, v. 21, n. 2, p. 335-364, 2015.
- NUNES, E. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública-RAP**, v. 41, 2007.
- OSTEN, F. V. D.; DIAS, H. B. A.; FERREIRA, J. M.; MILIORINI, L. K. Como se constituem os professores: a formação do professor de Administração no Brasil. **No prelo**, 2019.
- PATRUS, R.; SHIGAKI, H. B.; DANTAS, Douglas Cabral. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: Distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 16, n. 4, p. 642-655, 2018.
- PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação & Sociedade**, v.37, n.136, p.841-857, 2016.
- RODRIGUES, S. S. Políticas de Avaliação Docente: tendências e estratégias. **Ensaio: avaliação e políticas pública na Educação**, v.20, n.77, p. 749-768, 2012.
- ROLDÃO, M. C.; Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, 2007.
- SALDAÑA, J. **Fundamentals of Qualitative Research: Understanding Qualitative Research**. New York: Oxford, 2011.
- SALDAÑA, J. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. Sage, 2016.
- SANTOS, S. D. M. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, n.46, p.229-244, 2012.
- SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, v.27, n.96, p. 1021-1056, 2006.
- SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 113-134, 2005.
- STAKE, R. E. **Qualitative Research: Studying How Things Work**. New York: The Guilford Press, 2010.
- VALVERDE, T.; SILVA, A.; PEREZ, D.; COMPOLINA-SILVA, G.; MEDEIROS, Z.; OLIVEIRA, C. Enfrentando desafios da formação docente na pós-graduação: descrição de uma experiência. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 67-84, 2017.
- VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, v.14, n.42, p. 327-342, 2014.