

PROFESSORES DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO: FATORES QUE QUALIFICAM O ENSINO EM UMA ESCOLA DE NEGÓCIOS

BUSINESS TEACHERS: FACTORS THAT QUALIFY TEACHING IN A BUSINESS SCHOOL

Carlos Augusto Candêo Fontanini¹
Sirley Terezinha Filipak²
Jakeline Krast³
Romilda Teodora Ens⁴

RESUMO

O presente tem por objetivo identificar os fatores que qualificam o ensino de professores de cursos de administração de uma escola de negócios. No campo da administração, a formação continuada de professores com ênfase nos aspectos pedagógicos e didáticos não tem acontecido. Essa pesquisa delimitada como estudo de caso, realizado por meio de entrevista em profundidade, com 14 (quatorze) professores dos quarenta contratados e que atuam no curso de administração da Escola de Negócios de uma instituição de educação superior privada de grande porte. Os professores são graduados em administração. Possuem mestrado e doutorado também em administração atuando na educação superior há mais de oito anos. Os resultados revelam que dentre os fatores que qualificam o ensino dos professores para melhoria das suas aulas, estão: os fóruns de discussão em sala de aula; sala invertida, que é a técnica em que os alunos interagem um com os outros a partir das suas experiências profissionais; peer tutoring; o estímulo à participação dos alunos; a própria motivação do professor em sala de aula. Nesse protagonismo, os professores desenvolvem e utilizam estratégias para fomentar o contato aluno-professor; encorajar a cooperação entre os alunos; incentivar e respeitar os estilos de aprendizagem ativa e mediar feedback imediato aos alunos.

Palavras-chave: Formação de Professores de Cursos de Administração. Formação do administrador. Estratégias de Ensino-Aprendizagem.

1 Professor do curso de Administração, agente de Internacionalização e Coordenador do projeto de Acreditação (Association to Advance Collegiate Schools of Business - AACSB). Doutor em Educação pela PUCPR. E-mail: c.fontanini@pucpr.br

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC PR). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC PR). <https://orcid.org/0000-0003-4264-1626> E-mail: sirley.filipak@pucpr.br

3 Analista no departamento de Acreditação Internacional da Escola de Negócios PUCPR., Curitiba, Paraná, Brasil. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC PR). E-mail: jakeline.krast@pucpr.br

4 Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, Paraná, Brasil. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP). E-mail: romilda.ens@gmail.com

ABSTRACT

This study aims to identify the factors that qualify the performance of faculty of a business administration program in a specific business school. In the business administration field, the continuous training of professors focused on pedagogical and didactic aspects does not exist. This research, outlined as a case study, was carried out through in-depth interviews with fourteen (14) out of forty faculty members of the business administration program at a School of Business in a large private higher education institution. Besides being graduated in business, all professors hold masters and doctors degrees in the field of administration with over eight years of experience in higher education. The results of this research indicate that the factors, which qualify the performance of professors regarding the improvement of their classes, are discussion forums in the classroom; flipped classroom, the technique in which students interact with each other using their professional experiences; peer tutoring; the encouragement of student participation; the very motivation of the professor in the classroom. In this role, professors develop and use strategies to foster student-teacher interaction; encourage cooperation among students; encourage and respect the styles of active learning; mediate immediate feedback to students.

Keywords: Training for professors of business administration programs. Administrator training. Teaching and learning strategies.

INTRODUÇÃO

Alterações demográficas, forças econômicas reguladas e reguladoras de políticas globais, tecnologias emergentes impulsionam fortemente, entre outros fatores, para mudanças efetivas no campo dos negócios. A sociedade exige, cada vez mais, que as empresas tornem-se mais responsáveis por suas ações e adotem práticas sustentáveis. Essas tendências sinalizam para que as empresas atuem hoje de modo diferente do passado e do que será no futuro (AACSB, 2013).

Nesse contexto, é preciso repensar, como os futuros administradores deverão ser e estar preparados para atuarem numa economia globalizada complexa. Se nesta, o conhecimento assume valor fundamental para a sobrevivência das organizações, posturas éticas e a preocupação com o bem-estar das pessoas que compõem tais organizações, são essenciais.

Na área de negócios é muito comum encontrar profissionais que se julgam aptos à docência por apresentarem uma ou mais

características pertinentes a esse exercício/ofício, porém sem formação pedagógica adequada, isto é, sem os saberes pedagógicos essenciais a esse exercício, os quais poderiam contribuir significativamente para o seu desempenho em sala de aula e nos demais espaços/tempo dos contextos que configuram as instituições de ensino.

O saber é próprio do professor e ele o constrói ao longo da carreira, aperfeiçoa-o, ele mesmo se autoavalia e acaba por criar uma identidade que lhe é peculiar, algo que o identifica como professor e o diferencia dos demais, como se ele fosse um repertório de conhecimentos. Esse repertório deve ser trabalhado nos cursos de formação docente e na busca de desenvolvimento de mecanismos que possam contribuir principalmente para a formação de professores não professores.

A expressão “professores não professores” entendemos e definimos como aqueles que não têm formação específica ou formação pedagógica para a prática do magistério. Esses professores não realizaram um curso de licenciatura (FONTANINI, 2014).

Muito se tem escrito sobre a formação do professor conforme Altet (2001), Arroyo (2004), Veiga (2009), Tardif e Lessard (2009b), Cunha (2011), porém, essas produções debruçam-se principalmente sobre os que deverão atuar ou já o façam nos níveis iniciais do ensino e, com muito menos frequência, à dos que atuam na educação superior (MASETTO, 2006; ENRICONE, 2007; BOLZAN, 2012). Poucas são as pesquisas que se preocupam com o processo ingresso de docentes nesse nível de ensino, sobre os efeitos da presença de especialistas que não tenham o preparo pedagógico necessário para conduzirem a formação das novas gerações, ou mesmo acerca dos efeitos da sua experiência docente (CUNHA, 2005).

A ausência de formação pedagógica é frequente entre professores que atuam em cursos superiores da área de negócios. Esses profissionais iniciam a carreira docente na educação superior como se estivessem habilitados para tal, mas sem uma formação específica, mesmo em cursos de curta duração, como por exemplo, em uma especialização.

A falta de formação pedagógica é muito comum com os professores que atuam nos cursos superiores da área de negócios.

Os docentes iniciam a carreira na educação superior como se estivessem habilitados para tal, mas sem uma formação específica, mesmo em cursos de curta duração, como por exemplo, em uma

especialização. Aptos ou não, eles interagem, em sala de aula e em outros espaços das instituições em que trabalham, com dezenas de alunos e demais professores, carregando apenas a experiência adquirida durante os anos da graduação ou as do seu dia a dia profissional para o qual foram certificados. Acreditam que isso é o suficiente para, pelo menos, iniciar sua carreira docente (MOROSINI, 2001; TIMPSON; BENDEL-SIMSO, 2003; BEHRENS, 2008).

A atenção e o cuidado com a formação do administrador exigem o uso de estratégias de ensino que fomentem e instiguem espaços/tempos que demandem o desenvolvimento de pensamento crítico, e que preparem os alunos para trabalhar com realidades distintas que demandem ações adequadas e eficientes. Para isso, é necessário contemplar, nos cursos, superiores, disciplinas que despertem nos futuros administradores o papel de transformadores da realidade social (AKTOUF, 2005).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

A qualidade do ensino é o fator mais crítico que interfere no aprendizado do aluno (CHONG, 2014).

Os futuros administradores, além das competências inerentes à sua formação e profissão de administrador, precisam aprender a pensar de forma mais racional-analítica e desenvolver habilidades para resolver conflitos de crise moral, financeira e pobreza global (ZAO, 2010, SHRIVASTAVA; STATLER, 2012).

Pesquisas realizadas nos Estados Unidos, Canadá e França, indicam que aspectos como o elevado grau de especialização, rigidez, ausência de consciência crítica, falta de comunicação e interação profissional entre os estudantes são fatores que não contribuem para uma formação adequada dos administradores (CHANLAT, 2012). Cassel et al. (2009) relatam que, poucas são as pesquisas que analisam as habilidades e os processos que contribuem com a formação e o desenvolvimento de gestores.

Uma formação pedagógica completa e fundamentada na ética é o que se propõe para a melhoria dos professores na educação superior, pois “de que, então, serviria formar excelentes profissionais se eles carecem de uma visão harmônica do saber e do mundo, se não estão preparados para enfrentar os problemas éticos básicos” (JULIATTO, 2013, p.46).

Envolvidos com a rotina diária das atividades em sala de aula, o professor consome o seu tempo com diversas outras atividades. Às vezes, com o objetivo de cumprir o programa da disciplina, ou o plano de ensino, nem sempre atualizado, o professor não tem condições de pesquisar novos tópicos, que tragam informações relevantes à formação dos seus alunos.

A atividade em sala de aula é apenas um dos aspectos complexos da atividade do magistério na educação superior. Para ensinar, o professor tem uma série de outras atividades a serem realizadas. Algumas dessas tarefas, como, por exemplo, planejamento e preparação das aulas, correção de provas e outras atividades em sala de aula, que compõem as atividades avaliativas, fazem parte também do dia a dia do professor.

Além dessas, inúmeras outras atividades que não estão diretamente ligadas à sala de aula fazem parte do processo, como atividades administrativas, reuniões, participação em eventos pela e na instituição na qual leciona e isso também consome boa parte do tempo do professor (PHILIPP; KUNTER, 2013).

A preocupação com o aluno e a qualidade de ensino fazem parte do dia a dia dos professores, porém, o refletir sobre si mesmo desaparece na rotina tão configurada com provas, trabalhos, seminários, aulas, queixas de alunos, cobrança de coordenadores, baixas remunerações [...] (GABRIADES, 1996, p. 85).

Tendo em vista esta rotina, por vezes tensa, estressante, é compreensível que o professor não perceba a necessidade de rever a sua prática docente e de buscar um aprimoramento na área pedagógica. Sobre a necessidade de o professor estar mais focado em suas atividades docentes, Estrela (2010, p. 11) afirma:

A desorientação dos professores torna-se compreensível por razões muito diversas, como por exemplo: a crescente atribuição de papéis que são chamados a desempenhar e conseqüente multiplicação das suas responsabilidades, perturbadora da sua identidade profissional; a limitação da sua autonomia através de uma incompreensível torrente de produção normativa, burocratizante e nem sempre coerente, geradora de dilemas de acção.

Dentro dessa perspectiva, o tempo para que os professores efetivamente ministrem suas aulas acaba por ser muito limitado, o que compromete seu desempenho e, principalmente, o aprendizado de seus alunos, isso porque o planejamento das aulas, o tempo dedicado ao estudo do conteúdo e a própria formação continuada do professor deverá dar espaço às tarefas burocráticas, que muitas vezes não agregam valor nenhum às suas aulas. Como consequência, irá lhe faltar tempo para se dedicar a questões diretamente ligadas à aprendizagem dos alunos. Assim, o professor passará a lançar mão da reprodução, pois não tem tempo para produzir o que será utilizado dentro de sala de aula, muito menos para pesquisar.

A aprendizagem do aluno está diretamente associada à formação pedagógica dos professores. Não é diferente com os professores de cursos de administração (FONTANINI, 2014).

Sob essa ótica, parece que a formação do professor está sendo relegada a um segundo plano. Mesmo que fosse exigida tal formação como um atributo para o correto desenvolvimento das atividades acadêmicas e posteriormente para o desempenho do administrador dentro das organizações, seria difícil encontrar professores de cursos de administração com formação pedagógica, além da formação específica obtida no bacharelado. É pertinente ressaltar que não defendemos a contratação de professores sem a formação pedagógica, no entanto é difícil encontrar um bacharel com especialização em, por exemplo, formação pedagógica do professor universitário, didática na educação superior, metodologia de ensino para a educação superior ou outros semelhantes.

Ainda em relação à aprendizagem dos alunos, as percepções que eles têm em relação a um bom ambiente de ensino, que seja agradável, com sentimento de acolhida por parte dos professores e demais alunos, influenciam o aprofundamento dos temas estudados, ao motivá-los para continuarem a estudar.

Ao contrário, e conseqüentemente, quando existe uma percepção ruim sobre um determinado ambiente de ensino, no qual o professor não consegue desempenhar a docência de forma adequada, mesmo que busque construir os conhecimentos com os alunos e torna-se apenas mais um professor preocupado em transmitir simplesmente os conteúdos, os alunos são influenciados de forma negativa. Essa condição leva-os a tratar os estudos com superficialidade, o que resultará em baixo aproveitamento e rendimento (LIZZIO;

WILSON; SIMONS, 2002; ENTWISTLE; McCUNE; HOUNSELL, 2002; MINTZBERG; GOSLING, 2003; CUNHA, 2005; HANDAL; WOOD; MUCHATUTA, 2011; JULIATTO, 2013; DUARTE, 2013; MITCHELL; BRADSHAW, 2013).

Não só na educação superior, mas em toda a educação básica, a preocupação é a mesma: transmitir conteúdos e aprender significa demonstrar a memorização destes conteúdos, que em geral não fazem o menor sentido para os alunos, pois não foram contextualizados e não tem significado. Desta forma, o bom professor é aquele que consegue fazer com que o aluno memorize os conteúdos que serão cobrados em todas as avaliações e processos seletivos existentes na sociedade.

A DOCÊNCIA EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Os resultados de uma pesquisa apresentada por Meyers (2012) mostram, num primeiro momento, que professores de uma escola de negócios, de uma universidade pública nos Estados Unidos, foram avaliados por seus pares. Inicialmente, utilizou-se a técnica grupo focal com uma amostra de seis professores, três do sexo feminino e três do masculino. Dessa amostra, alguns deles estavam iniciando suas atividades como docentes na educação superior e outros já tinham experiência com a docência.

Todos os professores foram questionados sobre a importância de se avaliar diferentes fatores que qualificavam o ensino dos professores de cursos da área de negócios e que podiam influenciar no desempenho desses professores em sala de aula. Como resultado, foram identificados doze fatores: 1.º nível de preparação dos professores; 2.º clareza nas explicações; 3.º conhecimento profundo da disciplina lecionada; 4.º entusiasmo do professor para lecionar a disciplina; 5.º autoconfiança; 6.º profissionalismo; 7.º senso de humor; 8.º possibilidade de discussão de resultados de pesquisa durante as aulas; 9.º como motivar os alunos a pensar; 10.º meios para deixar os alunos confortáveis para fazer questionamentos durante as aulas; 11.º facilidade de acesso por parte dos alunos ao professor; e 12.º a possibilidade de os alunos realizarem atividades extraclasse para a melhoria da aprendizagem.

De posse desses resultados, o autor da pesquisa aplicou um questionário com os doze itens coletados na primeira etapa da pesquisa, a um grupo de professores de cursos da área de negócios,

durante duas conferências internacionais, uma na cidade da Flórida e outra em Las Vegas, ambas nos Estados Unidos. Nessa etapa, foi pedido ao grupo de professores que avaliassem, entre os doze fatores apresentados, quais poderiam ser utilizados por professores de cursos da área de negócios para ajudá-los a tornar suas atividades docentes melhores e percebidas como qualidade do professor, do ponto de vista dos seus pares. Para tanto, deveriam utilizar uma escala de 1 a 5, em que um significava pouco importante, e cinco, muito importante.

A variável mais importante considerada pelos respondentes foi o nível de preparação dos professores que lecionam em cursos da área de negócios, seguida pelo conhecimento profundo da disciplina lecionada por parte dos professores. O fator menos importante, segundo a pesquisa, foi a possibilidade de discussão de resultados de pesquisa durante as aulas.

O autor, ao concluir a pesquisa, discorre sobre a importância da preparação dos professores de cursos da área de negócios. Assim, pode ressaltar como essa preparação influencia no desempenho dos professores em sala de aula, o que resultou em melhoria do desempenho dos seus alunos.

Em outra pesquisa intitulada *Boas práticas em educação de graduação*, Chickering e Gamson (1987,1999), com o apoio da Associação Americana de Ensino Superior, relatam mais de dois anos de pesquisa sobre alunos apáticos, graduados analfabetos, ensino de baixa qualidade e outras tantas críticas à educação superior. Segundo esses mesmos autores, não existem “nem cenouras nem varas” suficientes para melhorar o ensino de graduação, sem o compromisso e a ação de estudantes e membros do corpo docente. Alunos e professores são os recursos mais preciosos para quem quer a melhoria do ensino de graduação. Mas como a participação de alunos e professores pode melhorar o ensino de graduação?

Chickering e Gamson (1987, 1999) apresentam sete princípios baseados em pesquisas sobre a boa prática pedagógica em faculdades e universidades americanas: 1.º incentivar o contato aluno-professor; 2.º encorajar a cooperação entre os alunos; 3.º incentivar a aprendizagem ativa; 4.º dar *feedback* imediato aos alunos; 5.º enfatizar tempo dedicado a cada tarefa; 6.º comunicar-se com grandes expectativas em relação aos resultados; e 7.º respeitar os diversos talentos em sala de aula e suas formas de aprendizagem. Isso levou à contestação de

que alguns estudos realizados sobre a prática pedagógica utilizada por professores de diversas escolas de negócios apresentam-se de forma inadequada para a aprendizagem eficaz dos futuros administradores (PFEFFER; FONG, 2002, 2004; STARKEY; HATCHUEL; TEMPEST, 2004; MINTZBERG, 2006; VAARA; FAY, 2012).

Nohria (2012) comparou o método de ensino utilizado com os alunos de cursos de medicina, em que esses, sempre sob a supervisão de professores, eram encaminhados a hospitais e expostos a pacientes com os mais diversos sintomas. Com base no que já tinha sido estudado, deveriam tomar algumas decisões para o restabelecimento do paciente. Já no caso dos alunos de cursos de administração, a situação é diferente.

É quase impossível que esses alunos, durante suas formações acadêmicas, sejam expostos a situações semelhantes aos alunos de cursos de medicina, no que diz respeito ao enfrentamento de situações reais. Para o autor, com o uso do método de estudos de caso, é possível que os alunos de cursos de administração desenvolvam algumas competências, como, por exemplo, a capacidade de tomar decisões ocupando, mesmo que de forma irreal, uma função gerencial, para resolver problemas. É o que o autor chama de saber fazer para estreitar o longo caminho entre a academia e o mercado. Por isso, é necessário que os alunos participem de projetos interdisciplinares, em pequenos grupos, e que os professores tenham um perfil e atuem mais como facilitadores no processo, para que os alunos tenham iniciativa, tomem decisões assertivas, façam experimentações e dividam responsabilidade com o grupo (GOROZIDIS; PAPAIOANNOU, 2014).

Chia (1996) faz uma crítica aos métodos tradicionais de ensino de administração. Ele considera que são pouco úteis, à medida que contribuem fortemente para um pensamento reducionista do professor de como tratar questões complexas, sem que haja aprofundamento e uma forma adequada de trabalhar com os assuntos ministrados.

Professores de cursos de administração perceberam que a forma de avaliar seus alunos tem influenciado diretamente no desempenho dos alunos, cujo aproveitamento dos conteúdos tem sido muito baixo. No entanto, esses professores estão começando a repensar o conceito de avaliação, estimulados por situações diversas, com o objetivo de melhorar os resultados na aprendizagem. Passaram

a considerar a criatividade, o pensamento crítico e a comunicação (BRIGHTMAN, 2009).

Algumas competências docentes são inerentes à formação específica de professores, como, por exemplo, organizar e dirigir situações de aprendizagem, trabalhar em equipe, utilizar novas tecnologias, envolver alunos no processo de aprendizagem (PERRENOUD, 2000). Observa-se, porém, que alguns, mesmo sem essa formação, acabam desenvolvendo tais competências durante a carreira docente. Muitos professores, sem nunca terem passado por uma preparação para a carreira docente, são mais capazes que outros para o exercício do magistério (HUBERMAN, 1975), contudo, isso deve ser considerado um caso à parte, uma exceção.

A adoção e o aprendizado das competências docentes estão relacionados à formação pedagógica do professor. "Toda estratégia que tenha em vista uma mudança pedagógica passa obrigatoriamente pelo desenvolvimento da formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior" (BIREAUD, 1995, p. 176).

Além de conteúdo, o professor precisa de habilidades que somente serão trabalhadas e aprendidas com uma formação específica (CLAXTON, 2005). Pozo (2005) trata da capacidade de aprendizagem ou da aquisição do conhecimento científico gerado na cultura. Isso requer a instrução para a mudança cultural e uma verdadeira redescoberta representacional. Huberman (1998), apud Tardif (2000, p. 13), afirma: "Ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita exploração". Para muitos professores, esse processo de aprender a trabalhar na prática, ou tateando, é uma forma de forjar uma didática que o acompanhará por toda a vida.

O professor do curso de administração sem uma formação pedagógica que possa auxiliá-lo no seu dia a dia de sala de aula, poderá comprometer a carreira profissional dos futuros egressos com consequências irreversíveis para a sociedade (FONTANINI, 2014). Há que se considerar que esses futuros profissionais estarão à frente de organizações, em que, cada vez mais e de forma acelerada, problemas tenderão a ter um cunho mais econômico. Isso exigirá que os professores estejam mais bem preparados para lidar com questões como essas.

Ainda sobre a docência, Cunha (2011) analisou um grupo de professores universitários considerados com bom desempenho por

seus alunos. Segundo a autora, não foram encontrados professores que pudessem desenvolver, junto a seus alunos, habilidades intelectuais. Por exemplo, os professores são capazes de apresentar o melhor esquema do conteúdo para as aulas, mas não sabem como fazer para que seus alunos cheguem ao mapeamento próprio da aprendizagem que estão realizando. O bom professor utiliza suas pesquisas em aula, mas, de modo geral, não estimula o aluno para que ele faça a sua própria pesquisa.

Para os professores de cursos de administração, a falta de uma formação pedagógica contribui de forma significativa para a reprodução do conhecimento. Com esse foco da aula, não se incentiva o aluno ao desenvolvimento da pesquisa, até mesmo por não saber fazê-la. Assim, o trabalho com pesquisa fica muito restrito, como afirma Freire (2013), quando se refere ao modelo bancário de educação.

A necessidade de aprimoramento do professor na área pedagógica é ponto fundamental para evitar a reprodução do conhecimento, para que seja possível uma prática mais alinhada às demandas atuais. Os professores não podem ser considerados técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (TARDIF, 2002). O professor é um ator. Ele é o sujeito que assume sua prática com base nos significados que ele mesmo lhe dá. Portanto, é um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade (RAULI; TESCAROLO, 2009).

Com o processo de profissionalização dos professores, e considerando que o objeto de seu trabalho são pessoas, conseqüentemente, os saberes profissionais dos professores serão importantes e fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Tardif (2000), existem algumas características dos saberes profissionais dos professores: os saberes são temporais; os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos; os saberes dos profissionais são personalizados e situados; e o objeto do trabalho do docente são pessoas e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas próprias dos seres humanos.

Esses saberes são necessários à formação pedagógica do professor de administração, considerando que o foco do trabalho docente são seres humanos. Por outro lado, parece existir, por parte dos professores, uma resistência cultural em relação à formação pedagógica. Consideram eles que apenas o saber técnico é suficiente

e necessário para a boa prática docente. Bacellar, Ikeda e Angelo (2005) ressaltam que existe a crença entre os docentes de que os dotes pedagógicos podem ser aprendidos com a prática cotidiana da docência. “Vale ressaltar que ensinar administração é tão complexo e desafiador quanto ensinar outras áreas de ciências sociais que lidam com a dimensão humana em sua grandeza, vilanias e paixões” (FISCHER et al., 2007, p.938).

A profissão docente, segundo Tardif e Lessar (2009a), deve evoluir conforme uma lógica de profissionalização. Essa lógica é entendida, ao mesmo tempo, no sentido de um reconhecimento de *status* pela sociedade e também como um repertório de competências específicas e de saberes próprios desenvolvidos pelo corpo docente. É isso que contribui para o sucesso da educação do maior número possível de jovens e adultos.

Ensinar exige segurança, como enfatiza Freire (2013), além de competência profissional, generosidade, comprometimento, liberdade, autoridade, tomada de decisões consciente, disponibilidade para o diálogo, além da formação pedagógica. Assim, com relação aos docentes que atuam na educação superior, se partimos do pressuposto de que uma formação pedagógica voltada ao ensino e pesquisa pode melhorar seu desempenho em sala de aula, será necessário repensar seu processo de formação para a prática pedagógica (FONTANINI et al., 2011).

Tardif (2010, p. 36) completa esse modo de ver e de pensar este tema:

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Segundo Claxton (2005), qualquer situação difícil e complexa na docência pode ser percebida e explorada por meio da intuição. É isso o que parece que tem acontecido com muitos professores de cursos de administração, sem formação pedagógica.

O ensino é uma atividade complexa. É claramente definido dentro de um contexto, num cenário que pode abranger diversas variáveis e, na maioria das vezes, com resultados imprevisíveis.

Dentro dessa perspectiva, o professor deve ser visto como um artesão, artista ou profissional experiente, que desenvolve uma sabedoria experiencial e criativa para enfrentar as situações conflitantes e as incertezas que compõem o dia a dia da sala de aula (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Como já nos referimos, a formação específica na área pedagógica tornará os professores de cursos de administração mais aptos ao magistério e também para enfrentar as dificuldades, num cenário que se encontra carregado de incertezas, além é claro, de ajudá-lo como profissional na empresa. É possível comparar a formação precária dos professores de cursos de administração, como indica Pozo (2005), com um jogo de lego, no qual nem todas as peças se encaixam corretamente e, às vezes, acontece de encaixarem de forma arbitrária.

O professor é submetido a regras como docente. Muitas vezes, pela falta de formação pedagógica, deve segui-las sem ter como mensurar se, como age, é a melhor forma de gerenciar seu espaço pedagógico. Assim, perde o professor, a Instituição de Educação Superior e o futuro egresso perderão também, o que traz graves consequências para o futuro desses profissionais e para o mercado de trabalho. Arroyo (2002) refere-se às imagens e autoimagens confusas que temos dos mestres. Esse autor ainda se remete, como exemplo, à tarefa de um artífice, pois se trata de um fazer qualificado e profissional.

A importância de um professor bem preparado em sala de aula, segundo Ginott (1973), *apud* Etcheverry (1999, p.156):

Cheguei a uma conclusão aterradora: eu sou o elemento decisivo na aula. É a minha atitude pessoal que cria o clima. É o meu humor diário que determina o tempo. Como professor, possuo um poder tremendo de fazer com que a vida de um menino seja miserável ou feliz. Posso ser o instrumento de humor, de lesão ou cicatrização. Em todas as situações, a minha resposta é que decide se uma crise se agudizará ou se apaziguará e um menino se humanizará ou desumanizará.

Num segundo momento, os reflexos da preparação precária dos professores tornam-se mais claros, sendo possível traduzi-los pelo baixo rendimento acadêmico, com sucessivas reprovações dos

alunos, ausência dos professores em reuniões de colegiados de curso e resultados negativos nas avaliações institucionais. Um dos principais componentes da educação é a restauração de um senso comum crítico (O'SULLIVAN, 2004).

Para alguns professores, a aderência que têm com o curso que lecionam e por experiência adquirida ao longo das suas carreiras, percebe-se que estão em uma fase que o desempenho está associado à sua formação. Por outro lado, alguns professores, em início de carreira, acabam tendo um desempenho superior aqueles num estágio mais avançado. Talvez justamente pela preocupação desses professores com uma possível estabilização na carreira ou, segundo Huberman (2007), quando ele alcança a fase da estabilização.

Em geral, para os professores de cursos de administração, os primeiros anos de atuação na docência podem levar a alguns ajustes e decepções na carreira. Diante de problemas pertinentes à profissão, os professores, muitas vezes, podem desanimar ao perceberem os inúmeros obstáculos que devem superar. De modo geral, isso acontece durante a transição de uma carreira de gestores para uma carreira docente (SIMENDINGER et al., 2000).

Por isso, é fundamental que os professores que atuam em cursos de administração melhorem seu desempenho em sala de aula, de modo a responder aos desafios resultantes da transformação dos sistemas educacionais exigidos pelas mudanças sociais. O desempenho de um professor não depende apenas do domínio de alguma experiência, geralmente adquirida durante sua formação acadêmica, como também a partir de sua atuação em outras atividades profissionais. O desempenho está associado à sua capacidade de mobilizar habilidades para analisar situações complexas e escolher a estratégia mais adequada para o alcance dos objetivos acadêmicos.

Além dos objetivos acadêmicos, nesse processo, é necessário também avaliar suas ações e resultados e garantir-lhe a aprendizagem contínua ao longo da sua carreira. É imprescindível ainda que esses professores desenvolvam não somente o conhecimento técnico, mas também habilidades e competências necessárias à docência, pois é durante esse processo que os mecanismos de adaptação ao mundo acadêmico serão tratados. Esse processo é a formação específica à docência.

A formação de professores é um tema muito importante para a sociedade, pois seu impacto sobre a preparação dos cidadãos para um mercado de trabalho altamente competitivo na área de gestão funcionará como um facilitador na identificação dos estudantes em sua vocação profissional (PERRENOUD *et al.*, 2001). De qualquer forma, no caso de cursos de administração, professores iniciantes ou veteranos no magistério, com ou sem vivência gerencial, experientes ou não na docência, têm tido dificuldades de aprimoramento no que diz respeito à formação pedagógica.

Devemos repensar a formação do professor de cursos de administração para não contribuir e corroborar com o que nos expõe Shulman (1986, p. 4),

Eu não sei onde se encaixa o aforismo infame escrito por George Bernard Shaw e que têm atormentado os docentes há quase um século. Aquele que sabe, faz. Aquele que não sabe, ensina'. Isto é um insulto calamitoso para a nossa profissão, e que, infelizmente, vem sendo repetida prontamente até mesmo por professores.

Se o professor de cursos de administração não tem uma formação específica à docência, seria necessário pelo menos que antes do início das atividades docentes na educação superior, fosse exigida, desse profissional, uma formação específica para tal. Não importa se essa falha seja por conta dos cursos de mestrado e doutorado não contemplarem tal formação, ou devido a outras situações, como, por exemplo, encararem muitas das vezes a docência como um meio complementar de renda, ou até mesmo pela falta de oportunidade profissional. Essa formação específica e necessária deveria ser provida pela própria IES. Como indica Marcelo Garcia (1999), o futuro docente deveria passar por programas de formação por meio de mentores ou tutores.

○ ESTUDO DE CASO

Nesta pesquisa, um estudo de caso, foi utilizado como recurso para a coleta de dados, a entrevista em profundidade, que é uma técnica de coleta de dados que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre pessoas (RICHARDSON, 1999).

A entrevista em profundidade ou entrevista não estruturada, em vez de responder à questão por meio de diversas alternativas pré-formuladas, tem como objetivo obter do entrevistado o que ele considera mais importante em determinada situação em estudo (RICHARDSON, 1999). Entre outros objetivos, estão os de conhecer a opinião do entrevistado, o de obter informações dele e o de mudar opiniões, atitudes, ou seja, a busca de modificação de comportamentos.

A população escolhida é de professores que atuam no curso de administração da Escola de Negócios de uma instituição de educação superior privada de grande porte.

Com um total de noventa e um professores, quarenta são lotados no curso de administração e destes quatorze fizeram parte da amostra. Além de serem graduados em administração, são mestres e doutores também em administração e atuam como professores na educação superior há mais de oito anos.

Foi perguntado aos professores que fizeram parte da amostra, a respeito do conhecimento didático geral que possuíam para lecionar na educação superior, em especial, no curso de administração.

Foi utilizada nesta pesquisa a amostra não probabilística por julgamento. Uma amostra não probabilística por julgamento “[...] ocorre quando um pesquisador seleciona membros da amostra para atender alguns critérios” (COOPER; SCHINDLER, 2003, p. 169). De certo modo, ela torna-se uma amostra direcionada por fatores, como, por exemplo, a facilidade de acesso aos professores.

Graduados, mestres e doutores em administração, frequentemente, não dispõem de formação específica para a docência, seja na licenciatura ou em cursos de mestrado e doutorado que realizem em sua área. Foi ainda apresentado que o conhecimento didático inclui estratégias para a criação de uma aprendizagem eficaz e quais eram as estratégias que utilizavam com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos seus alunos.

O processo de análise e interpretação dos dados, por meio de análise de conteúdo, envolve extrair sentido dos dados coletados na entrevista em profundidade. É a etapa de preparação dos dados para análise. Fazem-se diferentes análises, vai-se cada vez mais fundo no processo de compreensão dos dados e, por fim, interpreta-se o significado mais amplo desses dados (CRESWELL, 2010).

Todos os professores entrevistados afirmaram não ter dificuldade em aplicar ou desenvolver os conteúdos que lecionam, o que fica evidenciado principalmente pelo tempo que esses professores têm na docência na educação superior, em suas respectivas especialidades.

O entrosamento e o comprometimento em desenvolver os conteúdos necessários e previstos no projeto pedagógico do curso é uma característica de todos os professores entrevistados.

Sobre o conhecimento didático geral, que inclui as estratégias para a criação de uma aprendizagem eficaz, ou as estratégias utilizadas pelo professor com o objetivo de melhorar a aprendizagem do aluno, as respostas obtidas nessa questão mostraram a preocupação de todos os professores com a criação de estratégias que contribuam de maneira satisfatória com a aprendizagem dos alunos.

Dentre as estratégias utilizadas pelos professores, podem ser citados: os fóruns de discussão em sala de aula; sala invertida, que é a técnica em que os alunos interagem um com os outros a partir das suas experiências profissionais; *peer tutoring*; o professor que se utiliza da sua experiência profissional para contextualizar determinado assunto; o estímulo à participação dos alunos; a própria motivação do professor em sala de aula. Tudo isso para que seja visto e reconhecido pelos alunos como um facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

Observou-se ainda que esses professores demonstram em suas falas serem capazes de desenvolver e utilizar estratégias para incentivar o contato aluno-professor; encorajar a cooperação entre os alunos; incentivara aprendizagem ativa; mediar *feedback* imediato aos alunos; enfatizar tempo dedicado a cada tarefa; comunicar-se com grandes expectativas em relação aos resultados; respeitar os diversos talentos em sala de aula e suas formas peculiares de aprendizagem.

Todos os entrevistados foram unânimes em ressaltar como é fundamental o professor dispor de conhecimento profundo sobre a disciplina que leciona, pois para ele isso faz toda a diferença em sala de aula, no desempenho do professor e de seus estudantes.

Verificou-se ainda que todos os entrevistados informaram que utilizam diversas formas para fazer com que os conteúdos se tornem de fato compreensíveis para os alunos, porém, destacou-se, de modo especial, o estudo de caso.

O estudo de caso estimula o engajamento dos estudantes. Eles se envolvem, interagem uns com os outros e não apenas leem o material e analisam o que pode ser feito. Eles nesses espaços e tempos, também aprendem a tomar decisões, além de observarem e poderem avaliar os resultados das decisões tomadas.

Outro fator citado por todos os professores foi em relação à importância do professor saber o que os alunos já sabem, bem como suas características pessoais, em vista de só assim poderem envolvê-los durante as aulas.

Um dos elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem é a interação do professor com seus alunos. Conhecer o aluno e seus potenciais contribuirá definitivamente para a melhoria do desempenho acadêmico.

Se compararmos os conteúdos das respostas dos professores entrevistados com os resultados e interpretações apresentados por Chickering e Gamson (1987,1999), nomeadamente quando falam dos sete princípios sobre a boa prática pedagógica em IES americanas, percebemos o quanto os professores entrevistados estão conscientes dos principais temas enfocados em alguns itens daquele trabalho, mesmo que alguns deles, nos parece, por pura intuição.

Acreditamos que tais habilidades, muitas delas, tenham sido adquiridas durante a preparação para a carreira docente, principalmente no mestrado, como já foi referido anteriormente. Outras situações foram identificadas no dia a dia como docente, que como refere Huberman (1998), *apud* Tardif (2000, p. 13), "Ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita exploração".

Para muitos professores, esse processo de aprender a trabalhar na prática, ou *tateando*, é uma forma de forjar uma didática que poderá acompanhá-lo por toda a vida.

Para a maioria dos professores entrevistados, a questão do conhecimento didático geral, para saber quais estratégias são mais adequadas para a criação de ambientes nos quais possam ocorrer aprendizagens significativas, parece estar latente, presente e forte na vida dos professores, o que tem contribuído significativamente para seus respectivos desempenhos como docentes, bem como para o aprendizado dos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as estratégias utilizadas pelos professores, podem ser citados: os fóruns de discussão em sala de aula; sala invertida, que é a técnica em que os alunos interagem um com os outros a partir das suas experiências profissionais; *peer tutoring*; o professor que se utiliza da sua experiência profissional para contextualizar determinado assunto; o estímulo à participação dos alunos; a própria motivação do professor em sala de aula. Tudo isso para que seja visto e reconhecido pelos alunos como um facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

Observou-se ainda que os professores pesquisados são capazes de desenvolver e utilizar estratégias para incentivar o contato aluno-professor; encorajar a cooperação entre os alunos; incentivara aprendizagem ativa; dar *feedback* imediato aos alunos; enfatizar tempo dedicado a cada tarefa; comunicar-se com grandes expectativas em relação aos resultados; respeitar os diversos talentos em sala de aula e suas formas de aprendizagem.

No item seguinte, conhecimento didático do conteúdo, a pergunta abordada foi como o professor faz a transposição didática.

Verificou-se, então, que todos os entrevistados utilizam-se de diversas formas para fazer com que os conteúdos tornem-se de fato compreensíveis para os alunos, porém, destacou-se, em especial, o estudo de caso.

O estudo de caso estimula o engajamento dos estudantes. Eles se envolvem, interagem uns com os outros e não apenas leem o material e analisam o que pode ser feito. Eles também tomam decisões e observam os resultados das decisões que foram tomadas.

Com a categoria conhecimento dos alunos e suas características, foi possível levantar informações muito relevantes sobre os alunos. Todos os entrevistados foram unânimes ao responderem sobre a importância de envolver os alunos durante as aulas.

Um dos elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem é a interação do professor com seus alunos. Conhecer o aluno e seus potenciais contribuirá definitivamente para a melhoria do desempenho acadêmico.

Cabe ainda ressaltar a necessidade de investimento por parte das Instituições de Educação Superior na formação continuada de todos os professores dos cursos de graduação, quer sejam os bacharelados, tecnólogos e licenciaturas.

Somente a formação inicial não é suficiente para garantir um desempenho adequado na docência, mesmo para os licenciados que já tiveram as disciplinas pedagógicas para a atuação na educação básica.

Cursos de especialização voltados para a formação pedagógica na educação superior pode ser o início de um programa voltado para a docência, com a continuidade em programas de mestrado e doutorado.

A Instituição pesquisada disponibiliza uma disciplina da área de educação para os alunos do programa de mestrado e doutorado da área de negócios, que contribui para o desempenho docente dos egressos.

No entanto, nem todos os professores da graduação chegam aos programas de mestrado e doutorado. Há um número grande de professores com especialização e nem sempre na área da docência, portanto o ideal seria que para o ingresso no magistério da educação superior, um dos critérios estabelecidos fosse a formação continuada em metodologia do ensino. O domínio do conteúdo específico em administração ou outra área não garante o desempenho adequado para o magistério da educação superior.

REFERÊNCIAS

AKTOUF, Omar. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. *Organizações & Sociedade*, Salvador - UFBA, v. 12, n. 35, p. 152-159, jul/set 2005.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-32.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2004.

BACELLAR, Fátima C. T.; IKEDA, Ana A.; ANGELO, Margareth. Professores de marketing e a docência em ensino superior: revelando trajetórias e compreendendo perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, Brasília: *Anais...ANPAD*, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BIREAUD, Annie. *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto

Editora, 1995.

BOLZAN, Deris P. V. Aprendizagem docente: movimentos da profissionalidade no ensino superior. In: PULLIN, Elsa Maria m. p.; BERBAEL, Neusi Aparecida N. (Orgs.) *Pesquisas em educação: inquietações e desafios*. Londrina: Eduel, 2012. p. 243-259.

BRIGHTMAN, Harvey J.; NARGUNDKAR, Satish. Implementing comprehensive teacher training in business doctoral programs. *Decisions Sciences Journal of Innovative Education*, v. 11, n. 4, p. 296-304, 2013.

CASSEL, C. et al. Learning to be a qualitative management researcher. *Management Learning*, v. 40, n. 5, p. 513-533, 2009.

CHANLAT, J. F. Por uma antropologia da condição humana nas organizações. In: CHANLAT, J. F. (Coord.). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012, p. 21-45.

CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. Seven principles for good practice in undergraduate education. *TheWingspreadJournal*, v.9, n.2, p.1-10, 1987. Disponível em: <<http://www.uis.edu/liberalstudies/students/documents/sevenprinciples.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2014.

CHONG, Sylvia. Academic quality management in teacher education: a Singapore perspective. *AcademicQuality Management*, n. 1, v. 22, p. 53-64, 2014. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/0968-4883.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. *Métodos de pesquisa em administração*. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CLAXTON, Guy. *O desafio de aprender ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 24. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

_____. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

DUARTE, Fernanda P. Conceptions of good teaching by good teachers: case studies from an Australian University. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, v. 10, n. 1, p. 1-15, 2013. Disponível em: <<http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol10/iss1/5>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria

Isabel (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 145-159.

ENTWISTLE, Noel; McCUNE, Velda; HOUNSELLI, Jenny. Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments:

concepts, measures and preliminar findings. *Occasional Report*. Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses Project, Higher and Community Education, School of Education, University of Edinburgh, September 2002. Disponível em: <<http://www.ed.ac.uk/etl>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

ESTRELA, Maria Teresa; CAETANO, Ana Paula. *Ética profissional docente: do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa, Portugal: Educa, 2010.

ETCHEVERRY, Guillermo Jaim. *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1999.

FISCHER, Tânia. et al. Razão e sensibilidade no ensino de administração: a literatura como recurso estético. *Revista de Administração Pública (on-line)*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 5, p. 935-956, set./out. 2007.

FONTANINI, C. A. C. A cultura didática na ação docente na educação superior: o caso de uma escola de negócios. 2014. 217 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2014.

FONTANINI, C. A. C. et al. A formação pedagógica dos professores de cursos de administração. In: X Congresso Nacional de Educação – Educere, 2011, Curitiba. Anais do X Congresso Nacional de Educação – Educere, Curitiba: Champagnat, 2011, p. 10231-10244.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GABRIADES, Rita H. N. O “ser” professor iniciante no 3.º grau. In: QUELUZ, Ana Gracinda (Org.). *Educação sem fronteiras: em discussão o ensino superior*. São Paulo: Pioneira, 1996, p.85-97.

GOROZIDIS, Georgios; PAPAIOANNOU, Athanasios G. Teachers’ motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, n. 39, p. 1-11, 2014. Disponível em: <[http://www.elsevier.com/locate.tate](http://www.elsevier.com/locate/tate)>. Acesso em: 24 jun. 2014.

HANDAL, Boris; WOOD, Leigh; MUCHATUTA, Michelle. Students’ expectations of teaching: the business, accounting and economics experience. *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2011. Disponível em: <<http://www.ejbest.org>>. Acesso em: 30 maio 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. p. 31- 61. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

_____. La formation et l’évaluation de l’enseignant universitaire: pourquoi et comment? *Revue Française de Pédagogie*, Genève, Suisse, v. 30, p. 49-54, 1975.

JULIATTO, Clemente Ivo. *De professor para professor: falando de educação*. Curitiba: Champagnat, 2013.

- LIZZIO, ALF; WILSON, Keithia; SIMONS, Roland. University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, v. 27, n. 1, p. 27-52, 2002. Disponível em: <<http://reforma.fen.uchile.cl/Papers>>. Acesso em: 6 maio 2013.
- MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- MASETTO, Marcos T. Formação pedagógica do docente do ensino superior e paradigmas curriculares. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.) *Formação de educadores: ates e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: Ed UNESP, 2006. p. 471-485..
- MEYERS, Martin. How business faculty evaluate teaching effectiveness. *Proceedings of Academy of Marketing Studies*. In: *Allied Academies International Conference*, v. 17, n. 1, p. 17-20, New Orleans, USA, 2012.
- MINTZBERG, Henry. *MBA? Não obrigado: uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes*. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- _____.; GOSLING, Jonathan. Educando administradores além das fronteiras. *RAE-SP*, v. 43, n. 2, p. 29-43, abr/maio/jun 2003.
- MITCHELL, Mary M.; CATHERINE P. Examining classroom influences on student perceptions of school climate: the role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, v. 51, p. 599-610, 2013. Disponível em: <<http://www.elsevier.com/locate/jschpsyc>>. Acesso em: 7 out. 2014.
- MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. Brasília: Plano, 2001, p. 11-20.
- O'SULLIVAN, Edmund. *Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 161-183.
- _____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PFEFFER, Jeffrey; FONG, Christina T. The business school "business": some lessons from the us experience. *Journal of Management Studies*, n. 41, v. 8, p. 1501-1520, December 2004.
- _____. The end of business schools? Less success than meets the eye. *Academy of Management Learning & Education*, n. 1, v. 1, p. 1560-1582, September 2002.
- PHILIPP, Anja; KUNTER, Mareike. How do teachers spend their time? As study on teachers' strategies of selection, optimization, and compensation over their career cycle. *Teaching and Teacher Education*, n. 35, p. 1-12, 2013. Disponível

- em: <<http://www.elsevier.com/locate/tate>>. Acesso em: 5 jul. 2013.
- POZO, Juan I. *Aquisição de conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- RAULI, Patrícia M. F.; TESCAROLO, Ricardo. Formação de professores na área da saúde: perspectivas de investigação a partir das abordagens qualitativas. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. Curitiba: PUCPR, 2009.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SACRISTÁN, Gimeno J.; GÓMEZ, ANGEL, I. P. *Comprender e transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata, 1996.
- SHRIVASTAVA, Paul; STATLER, Matt. *Learning from the global financial crisis: creatively, reliably and sustainably*. Stanford, USA: Stanford University Press, 2012.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986. Disponível em: <<http://www.jstor.org>>. Acesso em: 26 out. 2013.
- SIMENDINGER, Earl et al. Attributes of effective business teachers. *Academy of Education Leadership Journal*, v. 13, n. 3, p. 107-130, 2009.
- STARKEY, Ken; HATCHUEL, Armand; TEMPEST, Sue. Rethinking the business school. *Journal of Management Studies*, n. 41, v. 8, p. 1521-1531, December 2004.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- _____.; LESSARD, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.
- _____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.
- _____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.
- THE ASSOCIATION TO ADVANCE COLLEGIATE SCHOOL OF BUSINESS. *Business Accreditation Standards 2013*. Disponível em: <<http://www.aacsb.edu/accreditation/business/standards/preamble.asp>>. Acesso em: 30 jul. 2013.
- TIMPSON, W. M.; BENDEL-SIMSO, P. *Concepts and choices for teaching: meeting the challenges in higher education*. Madison, USA: Magna Publications, Inc., 1996.
- VAARA, Eero; FAY, Eric. Reproduction and change on the global scale: a bourdieusian perspective on management education. *Journal of Management Studies*, n. 49, v. 6, p. 1023-1051, September/2012.

Professores de Cursos de... - Carlos Augusto C. Fonatnini et al.

VEIGA, Ilma Passos A. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.

ZHAO, Yong. Preparing globally competent teachers: a new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 61, n. 5, p. 422-431, 2010.

Submetido em Abril 2017

Aceito em junho 2017

Publicado em Setembro 2017