

## **Problemas Percebidos pelos Professores na Docência em Administração**

**Rafael Araújo Sousa Farias<sup>1</sup>**  
**Universidade de Brasília (UnB)**  
[farias-rafael@hotmail.com](mailto:farias-rafael@hotmail.com)

**Marcelo Machado de Freitas**  
**Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**  
[mmf.marcelofreitas@gmail.com](mailto:mmf.marcelofreitas@gmail.com)

**Jonatas Dutra Sallaberry**  
**Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**  
[jonatas.sallaberry@hotmail.com](mailto:jonatas.sallaberry@hotmail.com)

**Fabrcia Silva da Rosa**  
**Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**  
[fabriciasrosa@hotmail.com](mailto:fabriciasrosa@hotmail.com)

**João Barbosa França**  
**Universidade de Brasília (UnB)**  
[profjoaofranca@gmail.com](mailto:profjoaofranca@gmail.com)

**Data do recebimento do artigo: 29/08/2018**

**Data do aceite de publicação: 10/09/2018**

### **RESUMO**

O objetivo da presente pesquisa é identificar a relevância sobre como os problemas da docência são percebidos pelos professores de Administração. A literatura apresenta muitos trabalhos que debatem as dificuldades dos docentes no exercício da profissão e, para a condução da presente pesquisa, destaca-se a colaboração advinda dos estudos de Veenman (1984), Huberman (2000) e Araújo et al. (2015). Para alcançar o objetivo proposto, optou-se pela Pesquisa Empírica com metodologia survey, pela qual formulou-se um questionário eletrônico que foi enviado para 378 docentes do curso de Administração de diversas universidades do Brasil, obtendo-se 68 respostas. Pôde-se evidenciar que o tempo e a experiência acumulados da docência em Administração minimizam os problemas percebidos na prática docente ao longo dos anos. Foram apontadas como as principais dificuldades: (i) a falta de motivação discente; ii) a quantidade de trabalho administrativo; e iii) a falta de tempo. A percepção sobre esses problemas varia conforme o perfil dos docentes, ou seja, conforme a fase do ciclo profissional em que se encontra, a sua vinculação com a instituição, a sua titulação, ser ou não de dedicação exclusiva e a sua formação pedagógica. Conforme os resultados encontrados, compreende-se que uma formação pedagógica complementar é importante

---

<sup>1</sup> Autor para correspondência: UnB - Brasília, DF, 70910-900.

para diminuir os problemas percebidos pela prática docente. Por fim, ressalta-se que uma das limitações da pesquisa se deve à característica da amostra, pois 16,2% dos respondentes eram de Instituições de Ensino Superior privadas, o que limita a generalização dos resultados encontrados.

**Palavras Chave:** Docência; Administração; Dificuldades; Formação Pedagógica

### **Problems Perceived by Teachers in Teaching in Administration**

#### **ABSTRACT**

The aim of the present research is to identify the relevance of how teaching problems are perceived by management professors. The literature presents many works that discuss the difficulties of teachers in the practice of the profession and, for the conduction of the present research, the collaboration coming from the studies of Veenman (1984), Huberman (2000) and Araújo et al. (2015) stands out. To reach the proposed objective, an electronic questionnaire was formulated and sent to 378 professors of the Administration course of several universities in Brazil, obtaining 68 answers. It could be evidenced that the accumulated time and experience of the teaching in Administration minimizes the problems perceived in the teaching practice over the years. The main difficulties were: (i) lack of student motivation; ii) the amount of administrative work; and iii) lack of time. The perception of these problems varies according to the profile of the teachers, that is: according to the stage of the professional cycle in which they are; their link with the institution; their degree; whether they are exclusively dedicated; and their pedagogical training. According to the results, it is understood that a complementary pedagogical formation is important to reduce the problems perceived by the teaching practice. Finally, one of the limitations of the research is due to the characteristic of the sample, since 16.2% of respondents were from private Higher Education Institutions, which limits the generalization of the results found.

**Key Words:** Teaching; Administration; Difficulties; Pedagogical Training

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país tradicionalmente deficiente nos indicadores de ensino, e no Ensino Superior isso não é diferente. O percentual de graduados em 2014 era de 16,3% entre adultos com 25 a 34 anos, índice menor do que países como Chile, Colômbia, México e Rússia (INEP, 2017). Entre os maiores cursos de graduação em 2016, encontra-se o de Administração, com cerca de 710 mil matriculados, atrás apenas da graduação em Direito, com cerca de 860 mil discentes. O INEP (2017), ao comparar os dados de 2016 com anos anteriores, demonstra que houve um aumento: da participação das instituições particulares, no universo de Instituições de Ensino Superior (IES), do número de alunos matriculados em cursos à distância e do número de alunos cotistas.

A expansão do ensino superior levou ao aumento no interesse por pesquisas que se propõem a compreender o funcionamento do processo de ensino-aprendizagem nas universidades e como melhorá-lo (ARAÚJO et al., 2015; ARAÚJO; MIRANDA; PEREIRA, 2017). Os estudos sobre a educação em Administração costumam abordar as dificuldades dos alunos, mas poucos refletem sob a ótica do docente e as dificuldades por estes enfrentadas.

Pierre et al. (2009) ressaltam a importância de pesquisadores conduzirem estudos em suas áreas de atuação – no caso da presente pesquisa, a Administração e a Docência. Diferentes áreas do conhecimento possuem suas lacunas próprias das quais precisam ser preenchidas. Contudo, há um tema em comum entre todas as áreas que pode ser visto como unificador entre aqueles que realizam pesquisas: o papel dos educadores (BECHER, 1994). O processo educativo relaciona-se à transferência e construção do conhecimento para e pelo aluno. A evolução das tecnologias da informação e da comunicação possibilitou o uso de novas formas de ensino e aprendizagem, mas demanda a atualização contínua dos docentes (ALBASTROIU; FELEA; VASILIU, 2014).

Nesse caminho, o docente, que é elemento relevante, enfrenta diversos desafios para gerir uma turma e o conteúdo da disciplina. As diversas dificuldades enfrentadas pelos docentes são apresentadas e discutidas no referencial teórico, a partir do mapeamento das fases da vida profissional do professor (HUBERMAN, 2000). Diante disso, o objetivo da presente pesquisa é identificar quais os principais problemas da docência percebidos pelos professores de Administração, nos diferentes perfis.

Para alcançar o objetivo proposto, formulou-se um questionário eletrônico com dificuldades apontadas em estudos de Veenman (1984) e Araújo et al. (2015). A partir dos resultados encontrados na pesquisa, instituições de ensino podem selecionar aqueles problemas efetivamente relevantes aos professores e buscar estratégias para sua solução, aprimorando a ação docente (ARAÚJO et al., 2015).

Além deste capítulo introdutório, o referencial teórico discute os problemas enfrentados pelos docentes do ensino superior, em especial no curso de Administração. No terceiro capítulo, a metodologia utilizada é apresentada, seguida pela análise dos resultados. Ao final, são apresentadas as conclusões da pesquisa e as referências consultadas.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Ciclo de Vida Profissional do Professor na Carreira Docente**

Garcia (1999) explica que há na literatura diferentes óticas que podem ser utilizadas para categorizar os conteúdos, métodos e estratégias relacionadas ao ciclo de vida profissional dos professores. Quando se estuda o tema, ressalta-se a importância da noção de trajetória (ORTEGA; GASSET, 1970). Há tendências na forma como se desenvolve o ciclo de vida dos professores de modo que pode ser dividido em uma sequência de fases, na qual a ordem das fases se relaciona com o seu tempo de carreira (CAVACO, 1995). Como apontado por Gonçalves (2009, p. 23) “a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias”.

Nesse sentido, o trajeto e o ciclo de vida profissional dos docentes tem sido tema de diferentes estudos (FULLER, 1969; VEENMAN, 1984; PATRICIA SIKES, 1985; BURKE, 1987; HUBERMAN, 1989, 1995, 2000; VONK, 1989; BOLAM, 1990; KREMER-HAYON; FESSLER, 1991; GONÇALVES, 1992, 2009; BARONE et al. 1996; STROOT, 1996; FERNÁNDEZ CRUZ, 1998; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; JESUS; SANTOS, 2004; RICHTER et al., 2011; ARAÚJO; LIMA; OLIVEIRA; MIRANDA, 2015; LIMA; OLIVEIRA; ARAÚJO; MIRANDA, 2015). Parte da literatura se empenhou em desenvolver modelos para descrever as fases em que o ciclo profissional do docente pode ser dividido. O Quadro 1 apresenta um resumo de diferentes modelos.

Quadro 1 – Modelos de ciclo de vida profissional dos docentes

Autor	Ciclo de vida do docente					
	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6
Fuller (1969)	Pré-ensino	Inicial de ensino	Das preocupações tardias			
Feiman (1982)	Pré-formação	Pré-serviço	Indução	Serviço ou Carreira		
Patricia e Sikes (1985)	21-28 anos de idade	28-33 anos de idade	30-40 anos de idade	40-50/55 anos de idade	50-55 anos de idade	
Burke (1987)	Introdução na carreira docente	Construção da competência	Motivação e crescimento na carreira docente	Frustração com a carreira docente	Estabilização na carreira docente	Desaceleração e saída da carreira docente
Huberman (1989)	Entrada (0-3)	Estabilização (4-6)	Diversificação (7-25)	Serenidade (25-35)	Desinvestimento (35-40 anos)	
Vonk (1989)	Fase pré-profissional e Fase inicial	Fase de crescimento na carreira docente	Primeira fase profissional	Fase da reorientação	Segunda fase profissional	Fase da desaceleração
Bolam (1990)	Estádio de preparação	Estádio para encontrar um lugar para trabalhar	Estádio de indução	Estádio de serviço	Estádio de transição	
Kremer-Hayon e Fessler (1991)	Pré-serviço e Indução	Competência e Construção	Entusiasmo e crescimento	Frustração da carreira e Estabilidade e estagnação	Declínio da carreira	Saída da carreira
Gonçalves (1992)	O início (1-4)	Estabilidade (5-7)	Divergência (8-15)	Serenidade (15-20/25)	R.Interesse e desencanto (25-40)	
Barone <i>et al.</i> (1996)	Novato (0-1)	Avançado (2-3)	Competência (3-4)	Proficiente (5-)	Especialista	
Stroot (1996)	Sobrevivência (0-2)	Consolidação (2-3)	Renovação (3-4)	Maturidade (5-)		
Fernández Cruz (1998)	Fase da introdução na carreira docente	Fase da estabilização na carreira docente	Fase profissional	Fase de desaceleração	Fase do encerramento da carreira docente	
Nascimento e Graça (1998)	Entrada (0-3)	Consolidação (4-6)	Diversificação (7-19)	Estabilização (20-35)		
Richter <i>et al.</i> (2011)	O Início da vida docente (1ª e 2ª fases/até 6 anos)	O Início da vida docente (1ª e 2ª fases/até 6 anos)	O Meio da vida docente (3ª e 4ª fases/de 7 a 30 anos)	O Meio da vida docente (3ª e 4ª fases/de 7 a 30 anos)	O Final da vida docente (5ª fase/mais de 30 anos)	

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Todos os trabalhos apresentados no Quadro 1 são, em maior ou menor grau, importantes para o desenvolvimento do debate acerca do tema. Contudo, é pertinente apontar que alguns dos modelos citados são mais frequentemente utilizados pela literatura. Os modelos de Huberman (1989) e Gonçalves (1992) estão entre os mais utilizados pela academia (ARAÚJO et al., 2015).

Para Huberman (1989) é na primeira fase da profissão em que, o aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial e exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade. É na fase inicial que acontecem dois estágios distintos: a sobrevivência e a descoberta (HUBERMAN, 1989).

A fase dois do modelo refere-se à “estabilização” – entre 4 a 6 anos de carreira. Nessa fase o professor adquire: estabilidade profissional, mais capacidade de se relacionar com os alunos, mais domínio do conteúdo lecionado e de técnicas de docência, mais segurança em relação à profissão e se observa a sensação de aumento da competência pedagógica (HUBERMAN, 1989). Ainda segundo o autor, nessa fase o profissional tende a assegurar-se no emprego e a assumir cargos administrativos nas instituições.

A terceira fase apontada por Huberman (1989) – a diversificação – caracteriza-se como a mais longa. Nessa fase dois fenômenos são recorrentes (HUBERMAN, 1989): (i) a diversificação – na qual os docentes buscam conduzir diferentes experiências pessoais, diversificam o material didático utilizado, altera os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, a sequência do programa e etc.; e (ii) questionamentos – momento no qual o docente faz uma avaliação da sua vida profissional e pessoal e conduz questionamentos acerca de suas metas e objetivos. Ademais, nessa fase ocorre o distanciamento afetivo entre o professor e os discentes, promovido por ambas as partes (HUBERMAN, 1989).

A quarta fase do ciclo de vida do docente vai depender de como foi a terceira fase. Caso a terceira fase tenha se caracterizado mais fortemente pela diversificação, a fase seguinte tende a ser a serenidade. Por sua vez, caso a fase três tenha sido marcada pelo questionamento, a quarta fase tende a ser marcada pelo conservadorismo (HUBERMAN, 1989). A fase da serenidade é marcada pela diminuição de vulnerabilidades dos docentes, reconciliação entre as expectativas e realidade da atuação como docente. No

conservadorismo os professores tendem a manter as coisas como estão (HUBERMAN, 1989).

Por fim, a última etapa da carreira do docente é a chamada fase de desinvestimento (HUBERMAN, 1989). É o momento em que o docente está finalizando suas atividades como docente e inicia o processo de retirada. Segundo Ferreira (2008, p. 33) “é um fenômeno que se pode considerar de ‘desinvestimento’ nos planos pessoal e institucional, um recuo perante as ambições ou ideais presentes à partida”.

Referindo-se agora ao modelo de Gonçalves (1992), o autor conduziu um estudo com professores do ensino primário. O autor analisa o percurso dos professores e propõe um modelo no qual divide a carreira do docente em cinco etapas, sendo elas: (i) início; (ii) estabilidade; (iii) divergência; (iv) serenidade e renovação do interesse; e (v) desencanto.

Na primeira fase, é recorrente um sentimento de falta de preparação e uma percepção de falta de condições para trabalhar. E, ao mesmo tempo, um sentimento advindo das “descobertas” da profissão (GONÇALVES, 2009). Na fase seguinte, o docente se sente capaz de desempenhar suas atividades e de promover o processo de ensino-aprendizagem, sendo comum nesse momento o sentimento de satisfação com suas atividades (GONÇALVES, 2009). Na terceira fase ocorre a chamada divergência. Gonçalves (2009) explica que nesse momento os docentes podem ser divididos em dois grupos: (i) aqueles que dedicam mais empenhadamente à profissão e buscam, inclusive, valorização da classe; e (ii) os professores que se cedem às dificuldades e saturação da profissão e acabam por aceitar a rotina profissional. A fase seguinte – a quarta – se caracteriza por um momento de calma, advindo principalmente de um distanciamento afetivo e de um ganho de inteligência emocional. Gonçalves (2009) explica que o docente, nessa fase, possui discernimento para avaliar o seu trabalho e, ainda, tende a manter certo conservadorismo em seu trabalho. Por fim, na quinta fase a maioria dos docentes demonstra-se cansada e saturada da atividade (GONÇALVES, 2009). A aposentadoria passa a ser vislumbrada. Ainda segundo Gonçalves (2009), a minoria dos professores dessa fase renova o interesse pela profissão, sendo natural a retirada.

Ao analisar conjuntamente os dois modelos (HUBERMAN, 1989; GONÇALVES, 2009), Lima et al. (2014) apontam que há diferenças e semelhanças importantes entre eles. Os autores ressaltam que Huberman (1989) compreende às fases finais mais tempo de

duração e discorrem os problemas enfrentados em cada uma das fases do modelo. Por sua vez, Gonçalves (2009) modifica alguns períodos de cada uma das fases e consideram mais os sentimentos e as reações dos docentes para explicar cada um dos momentos vivenciados. Ferreira (2017) ressaltam que os dois modelos (HUBERMAN, 1989; GONÇALVES, 2009) descrevem o ciclo de vida vivenciado pelos docentes em duas realidades europeias. Contudo, cumpre destacar que as fases de uma carreira não são determinadas por dada localidade, mas sim, se diferenciam de um lugar para outro.

Cabe destacar que apesar de um modelo ser estruturado a partir de uma sequência, não se pode afirmar que o desenvolvimento da carreira de um docente vai seguir etapas pré-estabelecidas, tendo em vista que o desenvolvimento da carreira vai se relacionar com as condições sociais e com o período histórico em que se encontra (HUBERMAN, 1989). Ademais, o desenvolvimento profissional está relacionado com o desenvolvimento pessoal de cada docente, que sofre influências da sua ambiência de trabalho, do contexto social, cultural e institucional (CHAKUR, 2005). Ainda, a apresentação de um modelo em etapas pode fazer com que os leitores imaginem que o desenvolvimento da profissão se dê de forma linear a partir de uma sucessão de acontecimentos, quando da verdade se caracteriza como um processo não linear, repleto de oscilações e regressões (HUBERMAN, 1989). Nem mesmo há garantia de que todas as etapas vão necessariamente ocorrer. Como apontado por Huberman (1989), a carreira de um docente é um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns professores, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, momentos de arranque e descontinuidades. Infere-se, ainda, que a profissão pode ser analisada como um processo. Para Gonçalves (2009, p. 23) “tornar se professor” é um processo – por isso contínuo. O professor passa por “desafios e exigências da sociedade, da escola, dos alunos, das famílias e das comunidades” (GONÇALVES, 2009, p. 23). Gonçalves (2009) defende que a maneira de ser professor varia de um caso para outro, tendo em vista que a profissão se desenvolve por um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude.

## **2.2 Problemas Percebidos pelos Professores na Carreira Docente**

A literatura apresenta muitos trabalhos que debatem as dificuldades dos docentes no exercício da profissão (HUBERMAN, 1989; JESUS; SANTOS, 2004; KRASILCHIK, 2008; BARRETO; SOUZA; MARTINS, 2009; CUNHA, 2009; GONÇALVES, 2009;

OLIVEIRA, 2009; MASETTO, 2010; PANUCCI-FILHO et al., 2011; BOUZADA; KILIMNIK; OLIVEIRA, 2012; LAFFIN, 2012; MIRANDA et al., 2012; CAVALCANTE; SANTOS JUNIOR, 2013; LIMA et al., 2014; MALUSÁ et al., 2014; VENDRUSCOLO; BERCHT, 2014; ARAÚJO et al., 2015; OLIVEIRA; CASTRO; LIMONGI-FRANÇA, 2015; NASCIMENTO et al., 2016; NASCIMENTO; SILVA; COSTA, 2016; ARAÚJO; MIRANDA; PEREIRA, 2017). Apesar de ser grande o número de pesquisas que estudam o tema, Araújo et al. (2015) apontam que Veenman (1984) é uma das principais referências sobre o assunto. O autor (VEENAMN, 1984) sintetizou os achados de várias pesquisas e identificou uma série de problemas percebidos por docentes – demonstrada no Quadro 1.

Quadro 1 – Principais Dificuldades dos Docentes

<b>Dificuldades de Docentes</b>	
Disciplina em Sala de Aula (falta)	Determinação do Nível de Aprendizado
Motivação dos Alunos (falta)	Domínio sobre o Conhecimento
Lidar com as Diferenças Individuais	Grande Carga de Trabalho
Avaliação do Trabalho dos Alunos	Relação com a Diretoria
Relação com os Pais	Estrutura Escolar Inadequada
Organização dos Trabalhos na Classe	Lidar com Alunos Lentos
Materiais Insuficientes	Lidar com Alunos Diferentes (cultura)
Problemas Individuais dos Alunos	Uso do Material Didático
Carga de Ensino Pesada (tempo insuficiente)	Falta de Tempo Livre
Relações com os Colegas	Orientação Inadequada
Planejamento das Aulas	Tamanho Grande da Classe
Uso de Métodos Diferentes	Falta de Condições para se Qualificar
Políticas Escolares	

Fonte: Adaptado de Veenman (1984)

Além do estudo de Veenamn (1984), aponta-se outros trabalhos que identificaram as dificuldades mais recorrentes dos docentes: (i) condições de trabalho; (ii) exigências de produção; (iii) dificuldades em avaliar os alunos; (iv) falta de reconhecimento; (v) cobranças institucionais; (vi) esforço e cobrança pessoal para desempenhar um bom trabalho e para interagir de forma positiva com os alunos e colegas de trabalho; (vii) não saber como conduzir o programa da disciplina ou como implementar a ementa indicada; (viii) falta de apoio por parte das instituições de ensino superior; (ix) falta de estabilidade no cargo (BARRETO; SOUZA; MARTINS, 2009; BOUZADA; KILIMNIK; OLIVEIRA, 2012); (x) é comum a falta de tempo para os profissionais com maior titulação; (BARRETO; SOUZA; MARTINS, 2009; ARAÚJO et al., 2015); (xi) a pequena ou precária formação dedicada à docência (BOUZADA; KILIMNIK; OLIVEIRA, 2012; MALUSÁ et al., 2014); (xii) Falta de recursos ou dificuldade em utilizar os recursos

pedagógicos da IES; (xiii) a sobrecarga de trabalho; (xiv) salas superlotadas; (xv) falta de motivação discente; (xvi) heterogeneidade das classes; (KRASILCHIK, 2008; BARRETO; SOUZA; MARTINS, 2009; OLIVEIRA, 2009; BOUZADA; KILIMNIK; OLIVEIRA, 2012; ARAÚJO et al., 2015).

Cabe destacar que algumas dificuldades podem ser relacionadas a grupos específicos, como os professores horistas e os professores que estão no fim de carreira. Barreto, Souza e Martins (2009) apontam que os professores horistas tendem a lidar com problemas como: (i) dificuldade avaliar os alunos e administrar o tempo; (ii) o descompasso entre a remuneração recebida e às exigências das instituições de ensino; (iii) falta de incentivos por parte das instituições; e (iv) as incertezas que permeiam suas ações – tendo em vista a sua falta de estabilidade. Referindo-se à aposentadoria dos docentes, Nascimento et al. (2016) afirmam que a idade pode trazer algumas dificuldades. Os autores identificaram a existência de preconceito em relação aqueles professores com 60 anos ou mais. Ademais, a aposentadoria se apresenta como uma ameaça para o professor idoso que deseja continuar exercendo a profissão (NASCIMENTO et al., 2016).

Independentemente das dificuldades ou dos grupos específicos analisados, há estudos que apontam que grande parte dos professores não está preparada para desempenhar a de docente (LIMA et al., 2014). As instituições, muitas vezes, pouco exigem dos professores em termos pedagógicos. O currículo e o conhecimento acerca do tema que vai lecionar na instituição tem sido as exigências para se admitir um docente na instituição (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002). Como apontado por Behrens (2011), muitos profissionais “dormem” como profissionais liberais e “acordam” como professores. É bastante comum que os profissionais liberais ingressem na docência no ensino superior devido à sua destacada atuação profissional ou qualificação na área que atua. Contudo, esses mesmos profissionais, muitas vezes, não possuem formação pedagógica (BEHRENS, 2011). Segundo Remesh (2013), as salas de aula não podem ser usadas como uma plataforma de aprendizagem para adquirir habilidades de ensino. A formação de professores em habilidades de ensino específicas é um grande desafio nos programas de educação e a habilidade pedagógica para o ensino só pode ser adquirida através de técnicas de treinamento de professores (REMESH, 2013).

Essa situação tende a agravar as dificuldades enfrentadas pelos docentes. O fato de os docentes possuírem o conhecimento teórico e/ou prático acerca de determinado assunto

não é fator suficiente para exercer a profissão. Além do mais, pode-se apontar que muitos professores possuem dificuldade em conciliar o seu conhecimento prático com a teoria acadêmica (BOUZADA; KILIMNIK; OLIVEIRA, 2012; LAFFIN, 2012; MALUSÁ et al., 2014; NASCIMENTO; SILVA; COSTA, 2016). Malusá et al. (2014) citam uma série de estudos que reforçam essa ideia e ainda, ressaltam a importância de o professor desenvolver uma metodologia didático-pedagógica para o exercício do ensino-aprendizagem (SHULMAN, 1986; VEIGA; CASTANHO, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2003; ALMEIDA; PIMENTA, 2009; EZCURRA, 2009; SEVERINO, 2009). A busca por formação em docência não deve se limitar ao fato de se cursar disciplinas do tipo estágio em docência que são promovidas pelos cursos strictosensu. Após cursar as disciplinas do tipo estágio em docência, ou metodologia do ensino superior, é recorrente o relato de professores que ainda se sentem despreparados para exercer a profissão (OLIVEIRA, 2009). Uma das formas de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos professores pauta-se na chamada formação continuada (LIBÂNEO, 2004; ARAÚJO, 2005).

O cenário formado pelas dificuldades advindas da profissão e pela falta de formação em docência pode gerar um ambiente de sala de aula tenso e conflituoso (KRASILCHIK, 2008). Contudo, cumpre ressaltar que há outras variáveis que interferem nesse ambiente, como a atuação das instituições de ensino. Para que o docente consiga desempenhar sua atividade de maneira profissional – e não amadora – necessita de apoio das instituições de ensino (PERRENOUD, 2002). Cordeiro (2006) aponta que as instituições podem exercer demasiada cobranças aos professores e, até mesmo, exigências “irracionais” podem ser realizadas pelo mercado da educação. Outra situação ocorre quando as instituições de ensino disponibilizam uma grande quantidade de alunos por professor (KRASILCHIK, 2008). Além disso, muitos problemas podem estar relacionados com questões e interesses políticos, econômicos e sociais (PACHANE, 2007; CUNHA; SILVA, 2008; GIL, 2009) – o que ressalta a importância das instituições de ensino no apoio aos docentes.

Por fim, ressalta-se que o estudo de Araújo et al. (2015) vai ser um material útil para fazer comparações com os achados da presente pesquisa. Os autores identificaram os principais problemas enfrentados pelos professores, tanto no início da carreira como em etapas posteriores, na área da Contabilidade. De maneira resumida, os resultados revelaram que

os problemas experimentados pelos professores de Contabilidade são muito semelhantes aos identificados por Veenman (1984), sendo o início da docência a fase mais crítica. Os principais problemas identificados na fase de entrada na carreira foram os seguintes (ARAÚJO et al., 2015): (1) falta de motivação dos alunos; (2) classes heterogêneas; (3) quantidade de trabalho administrativo; (4) tamanhos de turmas muito grandes; (5) falta de tempo; e (6) dificuldade em determinar os níveis de aprendizagem. Quando os problemas são analisados considerando o grau de formação do professor pode-se identificar diferenças. Os professores que possuem menos graus acadêmicos citam como problemas a falta de treinamento adicional, falta de orientação da universidade e conhecimento de padrões acadêmicos. Por sua vez, a falta de tempo e grande quantidade de trabalho administrativo são problemas mais comuns aos professores com graus mais elevados

### 3 METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto pela pesquisa, um questionário adaptado da pesquisa de Araújo et al. (2015) foi aplicado. As questões empregam a escala likert de 1 a 10 pontos, na qual 1 indica a discordância total para o problema e, conseqüentemente, tal situação não se apresenta como um problema percebido pelo docente. Por sua vez, 10 indica concordância total para o problema, indicando que essa situação afeta fortemente a sua atividade de docência.

Araújo et al. (2015) elaboraram seu questionário com base no estudo de Veenman (1984), que investigou a atuação de professores do ensino Fundamental e Médio. Para adaptar o estudo à realidade do ensino superior, os autores validaram tal instrumento de pesquisa com 18 especialistas da área (ARAÚJO et al., 2015). Ao final dos procedimentos de validação, restaram 11 itens considerados importantes na prática docente do ensino superior e que foram utilizados pelos autores para elaboração final do questionário. Os itens podem ser visualizados na Figura 2. Além disso, a pesquisa avaliou os problemas percebidos pelos docentes nas diferentes fases do ciclo de vida, conforme proposto por Huberman (2000).

Figura 2 – Problemas na docência no Ensino Superior

1. Falta de disciplina discente	7. Conhecimento das normas acadêmicas
2. Falta de motivação discente	8. Falta de condições para se qualificar
3. Heterogeneidade das classes	9. Quantidade de trabalho administrativo
4. Dificuldade para determinar o nível de aprendizado	10. Salas muito grandes
5. Falta de tempo	11. Falta de orientação das instituições de Ensino Superior

6. Domínio de diferentes métodos de ensino	
--	--

Fonte: adaptado de Araújo et al. (2015).

A presente pesquisa foi direcionada aos docentes do curso de Administração de diversas universidades Federais, Estaduais e privadas do Brasil. Ao todo, o questionário foi enviado para 378 professores de Administração, sendo contemplados professores dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais, Goiás, Pará e o Distrito Federal. Além disso, o questionário foi compartilhado nas redes sociais dos autores, direcionado exclusivamente aos professores de Administração, com o objetivo de aumentar o número dos dados coletados. Os endereços eletrônicos dos professores foram coletados diretamente dos sites oficiais das universidades ou solicitados aos seus departamentos.

O questionário foi organizado por meio do Formulário do Google Docs e enviado diretamente a todos os professores durante o mês de janeiro de 2018. Aos professores que não responderam à pesquisa no primeiro envio, o questionário foi reenviado uma única vez ainda nesse mesmo mês. As respostas foram coletadas até o dia 02 de fevereiro de 2018. Os dados obtidos foram tabulados numa planilha de Excel®.

#### **4 ANÁLISE DE RESULTADOS**

A amostra foi composta por 68 respondentes, dos quais 63,2% são do sexo masculino e 36,8% do sexo feminino. Esta representação de gênero coincide com a evidenciada pelo Conselho Federal de Administração (CFA) no ano de 2015, de que aproximadamente 34% desses profissionais são do sexo feminino (CFA, 2015). Dos docentes, 20,6% possuem o Pós-Doutorado como maior titulação, 54,5% o Doutorado, 16,2% o Mestrado e 8,8% a Especialização ou MBA. Esses números podem estar relacionados ao fato de que 83,8% dos respondentes eram professores de IES públicas e 16,2% de IES privadas. Dos docentes das IES públicas, 89,5% atuam sobre o regime de Dedicção Exclusiva.

Também foi evidenciado que 63,2% dos professores possuem a docência como sua única atividade profissional. Dos 36,8% que possuem outras atividades, 40% são Funcionários/Servidores Públicos, 44% são Empresários/Consultores/Autônomos e o restante (16%) atuam em outras atividades. Apesar disso, somente 10,3% não consideram a docência como sua principal atividade. A pesquisa evidenciou que 55,9% não possuem nenhum tipo de formação pedagógica complementar e 44,1% possuem algum tipo de

formação como pós-graduações *latu sensu* ou *stricto sensu*, cursos pedagógicos específicos, cursos de complementação pedagógica, graduações específicas ou disciplinas isoladas sobre docência. Na Tabela 1 pode ser visualizada a distribuição da amostra dentro das diferentes fases do ciclo de vida profissional, conforme Huberman (2000).

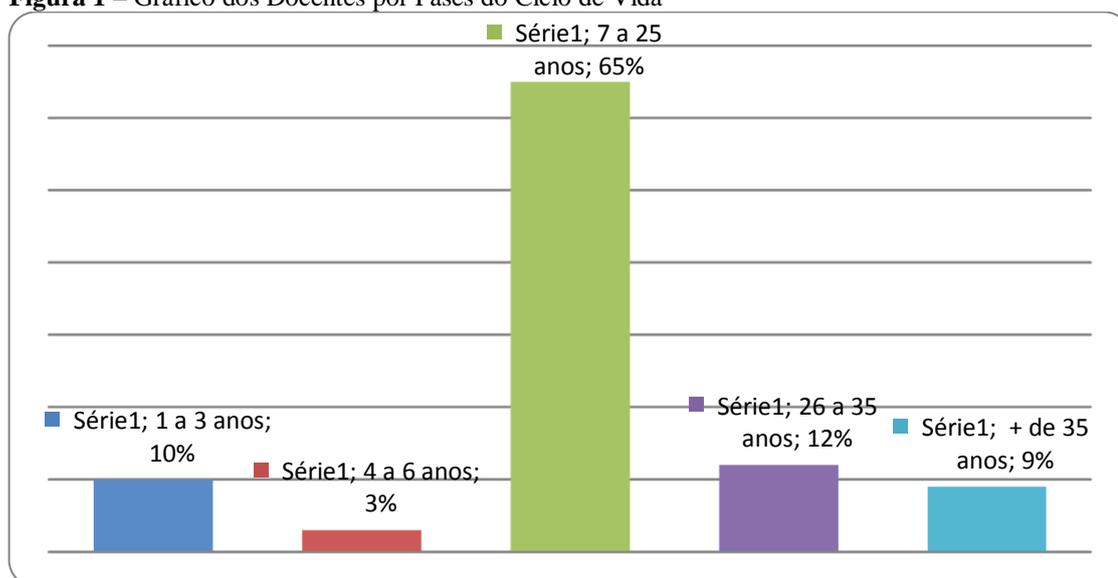
**Tabela 1** - Tempo de atuação na docência de acordo com as fases do ciclo de vida

Tempo de atuação na docência	Fases do ciclo de vida	Quantidade	Percentual
De 1 a 3 anos	Entrada	7	10%
De 4 a 6 anos	Estabilização	3	4%
De 7 a 25 anos	Diversificação ou Questionamento	44	65%
De 26 a 35 anos	Serenidade ou Conservantismo	8	12%
Mais de 35 anos	Desinvestimento	6	9%
<b>Total</b>		<b>68</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pelos autores.

Percebe-se, que a maioria dos respondentes da pesquisa encontra-se na fase de Diversificação ou Questionamento (65%). Desses, 28 professores possuem entre 7 e 15 anos de experiência e 16 possuem entre 16 e 25 anos de experiência. As duas últimas fases (serenidade e desinvestimento) correspondem a 21% dos docentes, enquanto que as duas primeiras (entrada e estabilização), correspondem a 14% dos respondentes.

**Figura 1** – Gráfico dos Docentes por Fases do Ciclo de Vida



Fonte: elaborado pelos autores.

A figura 1 demonstra o gráfico de distribuição dos docentes da amostra por ciclo de vida. A maior concentração persiste no estamento central devido também ao fato de abranger uma lacuna de 18 anos. Ainda assim, a borda superior, a partir de 26 anos de experiência docente encontram-se 14% dos respondentes, e tende a aumentar devido a fatores como maior expectativa de vida, reforma da previdência e entrada de docentes jovens. Isso pode

sinalizar a necessidade dos atores educacionais pensarem políticas de manutenção e motivação desses docentes.

Na Tabela 2, são apresentados os problemas enfrentados pelos docentes, segregando-os também por suas diferentes fases do ciclo de vida (HUBERMAN, 2000). Na Tabela 2 é possível visualizar que a falta de motivação dos discentes permanece como um dos principais problemas durante todas as fases da docência, com exceção da fase de estabilização e de desinvestimento profissional.

**Tabela 2** – Nota média dos problemas enfrentados pelos docentes por fases do ciclo de vida

Variáveis	Mé- di- a	1 <sup>a</sup> Fas- e	2 <sup>a</sup> Fas- e	3 <sup>a</sup> Fas- e	4 <sup>a</sup> Fas- e	5 <sup>a</sup> Fas- e
1. Falta de motivação discente	6,24	6,2 9	6,3 3	6,4 1	6,3 8	4,6 7
2. Quantidade de trabalho administrativo	5,50	2,7 1	5,3 3	6,4 3	4,7 5	3,0 0
3. Falta de tempo	5,42	5,3 6	8,3 3	5,8 5	4,3 8	2,0 0
4. Falta de orientação das instituições de Ensino Superior	4,43	4,0 0	5,3 3	4,7 5	4,1 3	2,5 0
5. Salas muito grandes	4,28	4,4 3	4,0 0	4,7 0	3,8 8	1,6 7
6. Falta de disciplina discente	4,25	5,0 0	4,0 0	4,1 8	5,6 3	2,1 7
7. Dificuldade para determinar o nível de aprendizado	4,12	4,7 1	4,6 7	4,2 7	3,6 3	2,6 7
8. Heterogeneidade das classes	3,51	2,7 1	2,9 2	3,8 4	3,1 3	2,8 8
9. Domínio de diferentes métodos de ensino	3,24	3,7 1	3,6 7	3,5 1	2,1 3	2,0 0
10. Conhecimento das Normas Acadêmicas	2,93	3,7 1	3,0 0	3,2 3	1,6 3	1,5 0
11. Falta de condições para se qualificar	2,82	3,8 6	1,0 0	2,8 4	2,2 5	3,1 7
<b>Média</b>	<b>4,25</b>	<b>4,2</b> <b>3</b>	<b>4,4</b> <b>2</b>	<b>4,5</b> <b>5</b>	<b>3,8</b> <b>1</b>	<b>2,5</b> <b>6</b>

Fonte: elaborado pelos autores.

Esses resultados também evidenciam alguns dos principais problemas na fase de entrada no estudo de Araújo et al. (2015). Entretanto, na 2<sup>a</sup> fase do ciclo de vida, a falta de tempo aparece como o problema mais percebido pelos docentes, e na 3<sup>a</sup> fase o problema mais comum é a carga de trabalho administrativa dada a esses profissionais, possivelmente pela maturação profissional. A falta de condições para se qualificar não parece ser um problema significativo para os docentes, muito embora isso possa ser justificado pela quantidade de professores que já possuem pelo menos o título de Mestre na presente

pesquisa (91,2%). No estudo de Araújo et al. (2015), por outro lado, a falta de condições para se qualificar foi um dos principais problemas percebidos pelos professores.

O segundo maior problema percebido no grupo foi a quantidade de trabalho administrativo. Como salienta Araújo et al. (2015, p. 101), professores assumem diversas atividades fora da sala de aula, como “coordenações, diretorias, supervisões, projetos de pesquisa, projetos de extensão, comissões, bancas, relatos de processos, orientações etc.”. A falta de tempo (tanto o tempo livre, como o tempo para lidar com as atividades da docência) aparece como o terceiro maior problema percebido e essa situação impacta todas as fases, ainda que melhore na última fase do ciclo devida. Porém, é na fase de estabilização que o docente percebe tal fator como o mais crítico. Parece ser justamente nesse período que os docentes passam a acumular outras atividades além da docência e isso pode ocorrer pois eles já passaram pelo “choque inicial” e, portanto, estão mais aptos a acumularem outras atividades. Isso pode ser corroborado visualizando os dados da 1ª fase, onde a quantidade de trabalho administrativo ocupa a 10ª posição dos problemas percebidos.

A quantidade de trabalho administrativo é considerada o maior problema na 3ª fase, ainda que a falta de motivação discente seja maior, na média, que nas outras fases. Esse maior problema com a motivação discente pode estar relacionado ao que Huberman (2000) chama de distanciamento afetivo entre professor e aluno, que costuma ocorrer nessa fase. No estudo de Araújo et al. (2015) os principais problemas evidenciados foram: i) falta de motivação discente; ii) heterogeneidade das classes; e iii) quantidade de trabalho administrativo. De acordo com os autores, o problema sobre a heterogeneidade das turmas pode ser explicado pela expansão no acesso ao Ensino Superior que ocorreu nas últimas décadas.

O nível de titulação é um fator percebido que indica, em tese, a aquisição de competências e habilidades do docente que poderiam influenciar positivamente no desempenho em sala de aula, e naturalmente na sua percepção sobre o processo. Os professores foram separados em três grupos: i) doutores e pós doutores; ii) mestres; e iii) especialistas e na Tabela 3, pode ser visualizado os problemas em cada um desses grupos.

**Tabela 3** – Média dos problemas dos docentes por Titulação

Titulação	Média "Doutorado +	Média "Mestres"	Média "Especialista"	Média Geral
-----------	-----------------------	--------------------	-------------------------	----------------

	Pós-Doutorado"			
1. Falta de motivação discente	6,16	6,45	6,5	6,24
2. Quantidade de trabalho administrativo	6,22	3,82	2,5	5,44
3. Falta de tempo	5,45	6,18	3,75	5,45
4. Falta de orientação das instituições de Ensino Superior	4,47	4	4,83	4,43
5. Salas muito grandes	4,37	4	4	4,27
6. Falta de disciplina discente	4,14	4,82	4,17	4,26
7. Dificuldade para determinar o nível de aprendizado	3,98	4,73	4,17	4,12
8. Heterogeneidade das classes	3,37	3,82	4,13	3,37
9. Domínio de diferentes métodos de ensino	3,08	4,27	2,67	3,24
10. Conhecimento das Normas Acadêmicas	2,73	4	2,67	2,94
11. Falta de condições para se qualificar	2,27	3,82	5,67	2,87
N	51	11	6	68
%	75	16	9	100

Fonte: elaborado pelos autores.

Embora os resultados sejam dispersos, vários indicadores corroboram os estudos de Huberman (2000) a partir da maior percepção dos problemas nas fases do ciclo de vida inicial com profissionais de maior titulação como mestres ou especialistas. Alguns indicadores de especialistas, porém, apresentam percepções bastante reduzidas devido ao fato de que se tratam de professores com bastante tempo de docência permitindo a consolidação e conforto quanto ao domínio dos métodos e o conhecimento das normas acadêmicas. Essa característica é comum e mais acentuada nos docentes de Contabilidade (ARAÚJO et al., 2015), do que apurado entre docentes do curso de Administração.

No nível de especialistas tendem a existir menos queixas quanto ao acúmulo de trabalhos administrativos, visto que as IES buscam compor suas comissões e coordenadorias com profissionais de maior titulação para melhorarem seus índices perante o Ministério da Educação (MEC). Embora a reduzida demanda administrativa pudesse ser um fator de conforto, o indicador de falta de oportunidade para qualificação mais acentuado para os especialistas revela frustração pela ausência de oportunidades para alavancar sua titulação.

A motivação dos discentes é melhor percebida pelos docentes que possuem a titulação mínima de doutorado evidenciando a importância da busca e ampliação da qualificação no processo evolutivo do docente (GONÇALVES, 2009). Entretanto, esse é o grupo que tipicamente acumula mais tarefas administrativas, o que torna esse o problema o mais relevante para esses profissionais (BARRETO; SOUZA; MARTINS, 2009). A

insatisfação entre os mestres pode ser observada principalmente na falta de tempo, que pode ser causado pelo fato de muitos mestres estarem no mercado de trabalho, cumulativamente ao esforço para o doutoramento bem como pelo afunilamento das vagas na pós-graduação stricto sensu.

Além da titulação que evidencia seus esforços acadêmicos, a formação pedagógica complementar é capaz de transmitir conhecimento e competências ao docente que oportunizem uma melhor postura e expressão perante os alunos e conseqüentemente sobre seu desempenho. A Tabela 4 demonstra que os docentes que possuem alguma formação pedagógica, seja por curso próprio, ou por disciplinas de estágio curriculares, são menos impactados pelos problemas da prática docente.

**Tabela 4** – Média dos problemas dos docentes por Formação Pedagógica

Titulação	Média "Sem Formação"	Média "com Formação"	Média Geral
1. Falta de motivação discente	6,66	5,62	6,21
2. Quantidade de trabalho administrativo	5,89	4,93	5,48
3. Falta de tempo	5,78	4,79	5,35
4. Falta de orientação das instituições de Ensino Superior	4,5	4,21	4,37
5. Salas muito grandes	4,76	3,55	4,24
6. Falta de disciplina discente	4,53	3,9	4,25
7. Dificuldade para determinar o nível de aprendizado	4,5	3,52	4,07
8. Heterogeneidade das classes	3,47	3,41	3,44
9. Domínio de diferentes métodos de ensino	3,61	2,54	3,15
10. Conhecimento das Normas Acadêmicas	2,89	2,79	2,85
11. Falta de condições para se qualificar	2,87	2,59	2,75
N	38	29	67
%	27	43	100

Fonte: elaborado pelos autores.

Em virtude desta pesquisa possuir como principal referência de design a pesquisa Araújo et al. (2015), que estudou a percepção dos docentes em Contabilidade, é preciso refletir que docentes em Administração podem apresentar percepções distintas. Os docentes foram segregados entre aqueles exclusivos de cursos de administração e professores que lecionam disciplinas em outros cursos. Predominantemente, os docentes não exclusivos ao curso têm uma percepção maior sobre os problemas, exceto no que tange a motivação dos discentes e a correspondente falta de disciplina, conforme pode ser visualizado na Tabela 5.

**Tabela 5** – Média dos problemas dos docentes por Exclusividade Curso de Administração

Titulação	Média "Não Exclusivos"	Média "Exclusivos"	Média Geral
1. Falta de motivação discente	6,2	6,26	6,24
2. Quantidade de trabalho administrativo	6,24	5,07	5,5
3. Falta de tempo	6	5,08	5,43
4. Falta de orientação das instituições de Ensino Superior	5,04	4,07	4,43
5. Salas muito grandes	4,48	4,16	4,28
6. Falta de disciplina discente	3,76	4,53	4,25
7. Dificuldade para determinar o nível de aprendizado	4,2	4,07	4,12
8. Heterogeneidade das classes	3,84	3,32	3,52
9. Domínio de diferentes métodos de ensino	3,64	3	3,24
10. Conhecimento das Normas Acadêmicas	3,28	2,72	2,93
11. Falta de condições para se qualificar	4,2	2,02	2,83
N	25	43	68
%	37	63	100

Fonte: elaborado pelos autores.

Os grupos de docentes, por diferentes recortes, têm distintas percepções de dificuldades evidenciando que a heterogeneidade social presente no corpo discente também é refletida nos docentes, demandando atenção especial das coordenações de ensino. Assim como as percepções das dificuldades é heterogênea, as potencialidades ou resistência às dificuldades também é dinâmica podendo ser gerenciada como potencial atrativo para otimizar o processo de ensino nas muitas formas de interação entre os atores envolvidos (KUBO; BOTOMÉ, 2001).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo identificar quais os principais problemas da docência são percebidos pelos professores de Administração e para isso, fez-se o uso de questionários estruturados que foram enviados a 378 professores do Brasil. Os resultados alinham-se em diversos aspectos com outros estudos que abordaram o tema em áreas afins, como o de Araújo et al. (2015). Assim como a presente pesquisa, os autores evidenciaram que a percepção sobre o problema é maior nas fases iniciais do ciclo de vida (HUBERMAN, 2000) e o tempo e a experiência acumulados da docência em Administração diminuem a intensidade dos problemas percebidos.

As principais dificuldades identificadas foram: i) a falta de motivação discente; ii) a quantidade de trabalho administrativo; e iii) a falta de tempo. Divergente do trabalho de Araújo et al. (2015), a falta de condições para se qualificar não aparece como um problema relevante na presente pesquisa, porém, deve-se atentar que a grande maioria

dos respondentes desta pesquisa já possuem pelo menos o título de Mestre (91,2%). A falta de motivação discente permanece como um dos principais problemas durante quase todas as fases da docência, com exceção da fase de estabilização e de desinvestimento profissional.

Algumas características parecem diminuir a percepção dos docentes sobre esse problema, como a vinculação administrativa em instituições privadas (6,18 / 6,25), titulação do docente a partir de doutor (6,16 / 6,50), docentes não exclusivos de cursos de Administração (6,20 / 6,26) e com dedicação exclusiva ao ensino (6,18 / 6,33) e principalmente a formação pedagógica (5,62 / 6,66). Dessa forma, parece ser importante que os docentes em Administração complementem sua formação profissional com algum tipo de formação pedagógica.

É possível perceber que assim como as diferentes fases do ciclo de vida dos profissionais possuem diferenças nos problemas percebidos, os diferentes tipos de vínculos e as diferentes formações pedagógicas também afetam a percepção sobre tais problemas. Por fim, ressalta-se que uma das limitações da pesquisa se deve ao fato de que 82,4% dos administradores no Brasil são formados por IES privadas (CFA, 2015), e no presente estudo 16,2% dos docentes respondentes eram dessas instituições. Esse viés, bem como outros percebidos decorre da necessidade de ampliação da amostra, que além de mitigar esse problema, numa segunda rodada de questionamentos, torna possível a inclusão de novas variáveis explicativas de características apontadas, principalmente daqueles problemas que mais foram percebidos como críticos.

## REFERÊNCIAS

ALBĂSTROIU, Irina; FELEA, Mihai; VASILIU, Cristinel. Geographic Information System – Modern teaching method in business administration. **Amfiteatru Economic**, v. 16, n. 37, p. 770-783, 2014.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **Os saberes docentes dos professores iniciantes no ensino superior**: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco. 2005. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

ARAÚJO, Tamires Sousa; et al. Problemas percebidos no exercício da docência em Contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 26, n. 67, p. 93-105, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/rcf.v26i67.98101>. Acesso em: 5 jan. 2018.

ARAÚJO, Tamires Sousa; MIRANDA, Gilberto José; PEREIRA, Janser Moura. Satisfação dos professores de Contabilidade no Brasil. **R. Cont. Fin. – USP**, v. 28, n. 74, p. 264-281, mai-ago. 2017. DOI: 10.1590/1808-057x201703420. Acesso em: 5 jan. 2018.

ARENDS, Richard. **Aprender a ensinar**. Lisboa: MacGraw Hill, 1995.

BARONE, T.; BERLINER, D. C.; BLANCHARD, J.; CASANOVA, U.; MCGOWAN, T. A future for education: developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton. (Org.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, p.1108-1149. (1996).

BARRETO, Maria da Apresentação; SOUZA, Tereza de; MARTINS, Joana D’Arc Medeiros. Docência universitária: condições de trabalho, estresse e estratégias de enfrentamento. **Revista de Estudos de Administração**, v. 9, n. 19, art. 5, p. 121-143, 2009. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/7329/docencia-universitaria--condicoes-de-trabalho--estresse-e-estrategias-de-enfrentamento/i/pt-br>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BECHER, Tony. The significance of disciplinary differences. **Studies in Higher Education**, Londres, v. 19, n. 2, p. 151-162, 1994.

BECHER, Tony; TROWLER, Paul R. **Academic Tribes and Territories**. 2. ed. Londres: Open University Press, 1989.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência Universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, v. 36, n. 3, p. 441-454, 2011.

BEUREN, Ilse Maria; LONGARAY, André Andrade; RAUPP, Fabiano Maury; SOUSA, Marco Aurélio Batista; COLAUTO, Romualdo Douglas; PORTON, Rosimere Alves de

Bona. **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BLASE, J. J.; GREENFIELD, W. On the meaning of being a high school teacher: The beginning years. **High School Journal**, n. 65, p. 263-271, 1982.

BOLAM, R. Recent developments in England and Wales. In: Joyce, B. (Ed.). **Changing School Culture through Staff Development, the 1990**. Virginia: ASCD Yearbook, 1990. p. 147-167.

BOUZADA, Valéria Christina Parreiras Costa; KILIMNIK, Zélia Miranda; OLIVEIRA, Luiz Cláudio Vieira de. Professor iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho. **ReCaPe – Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 2, n. 1, p. 1-18, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.20503/recape.v2i1.9336>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRILL et al. Facilitando a aprendizagem na era da interação. **Jornal Internacional de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior**, v. 20, n. 1, p. 70-78, 2008.

BURKE, Peter J. **Teacher development: Induction, renewal and redirection**. New York: Falmer Press, 1987.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão Professor**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

CAVALCANTE, Carmem Haab Lutte; SANTOS JUNIOR, Pedro Aureliano dos. Fatores que influenciam o desempenho escolar: a percepção dos estudantes do curso Técnico em Contabilidade do IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre. **Revista Liberato**. Novo Hamburgo, v. 14, n. 21, p. 1-112, jan-jun. 2013. Disponível em: <[http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista\\_SIER/v.%2014,%20n.%2021%20\(2013\)/03Desempenho.pdf](http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2014,%20n.%2021%20(2013)/03Desempenho.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2018.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Paidéia**, v. 15, n. 32, p. 397-407, 2005.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/09.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

CORDEIRO, Telma Santa Clara. **A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências**: um ninho tecido com muitos fios. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 110- 128, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 226, p. 571-591, set-dez. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.90i226.474>. Acesso em: 5 jan. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da; SILVA, Cátia R. de Marco da. O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 1., 2008, Feira de Santana. **Anais...** Feira de Santana: UEFS/UNISINOS, 2008.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os Desafios da Aprendizagem Permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

EZCURRA, Ana Maria. Os estudantes recém-ingressados: democratização e responsabilidade das instituições universitárias. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP,

FEIMAN-NEMSER, S. Staff development and learning to teach. In: ANNUAL MEETING OF THE EASTERN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1982, Detroit. **Anais...** Detroit: AERA, 1982. p. 1-18.

FERNANDEZ CRUZ, M. Ciclos de vida em La enseñanza. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 266, p. 52-57, 1998.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum Education**, v. 39, n.1, p. 79-89, 2017.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 50, p. 103-119, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLER, Frances F. Concerns of Teachers: A developmental Conceptualization. **American Educational Research Journal**, v. 6, n. 2, p. 207-226, 1969.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente-fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 23-36, 2009. Disponível em: <[http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3\\_2\\_formacao\\_professores/32\\_20\\_desenv\\_profis\\_carreira\\_docente\\_jagoncalves.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2017.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente-fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2009. Disponível em: <[http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3\\_2\\_formacao\\_professores/32\\_20\\_desenv\\_profis\\_carreira\\_docente\\_jagoncalves.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2018.

GUTERRES, Maria Filomena Lay. **Choque de realidade dos professores principiantes em Díli**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011.

HUBERMAN, Michael. **Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires: résumé d'une recherche démentielle**. Geneve: Cahiers de La Section dès Sciences de l'Education -Université de Genève, 1989.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org). Vida de professores. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206)>. Acesso em: 01 de janeiro de 2018.

ISAIA, S. Desafios para a docência superior: pressupostos a considerar. In. RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (orgs). **Docência na Educação Superior**. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Brasília: INEP, 2006a, p. 63-84.

ISAIA, S. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 241-251.

JESUS, Saul Neves de; SANTOS, Joana Conduto Vieira. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, v. 27, n. 1, p. 39-58, 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/373/270>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

KRAMER, Marlene. Reality shock: why nurses leave nursing. **American Journal of Nursing**, v. 75, n. 5, p. 891, mai. 1975. Disponível em: <[http://journals.lww.com/ajnonline/Citation/1975/05000/REALITY\\_SHOCK\\_\\_Why\\_Nurses\\_Leave\\_Nursing\\_.41.aspx](http://journals.lww.com/ajnonline/Citation/1975/05000/REALITY_SHOCK__Why_Nurses_Leave_Nursing_.41.aspx)>. Acesso em: 5 jan. 2018.

KRASILCHIK, Myriam. Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças. **Cadernos de Pedagogia Universitária. São Paulo**, n. 12, mai. 2008. Disponível em: <[http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_4\\_PAE.pdf](http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_4_PAE.pdf) >. Acesso em: 5 jan. 2018.

KREMER-HAYON, L.; FESSLER, R. The inner world of school principals: reflections on career life stages. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHER THINKING, 4., 1991, Surrey. **Anais...** Surrey: University of Surrey, 1991, p. 23-27.

LAFFIN, Marcos. Currículo e trabalho docente no curso de Ciências Contábeis. **Revista de Contabilidade da UFBA**, v. 6, n. 3, p. 66-77, set-dez. 2012. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/rcontabilidade/article/view/6979>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

LIMA, Francielly Dornelas C.; et al. O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v. 13, n. 1, p. 49-67, 2014. Disponível em: <<http://148.215.2.10/articulo.oa?id=55133776004>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

LIMA, Francielly Dornelas C.; OLIVEIRA, Ana Clara Lacerda de; ARAÚJO, Tamires Sousa; MIRANDA, Gilberto José. O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v. 13, n. 1, p. 49-67, 2015.

MALUSÁ, Silvana; et al. Ensino superior: concepções de pedagogia universitária no curso de ciências contábeis. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 27, p. 289-319, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/653/638>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 51-75, 1998.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 9, p. 51-75, set-dez. 1998. Disponível em: <[https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31832/Pesquisa\\_sobre\\_a\\_forma%EA7ao\\_de\\_profesores.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31832/Pesquisa_sobre_a_forma%EA7ao_de_profesores.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 5 jan. 2018.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 9, p. 51-75, set-dez. 1998. Disponível em: <<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31832/>

Pesquisa\_sobre\_a\_forma%EAo\_de\_profesores.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 jan. 2018.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... In: Lima, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

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

MASETTO, Marcos T. Docência no Ensino Superior voltada para a aprendizagem faz a diferença. **Cadernos de Pedagogia Universitária**. São Paulo, n. 12, mai. 2010. Disponível em: <[http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_12\\_PAE.pdf](http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_12_PAE.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2018.

MIRANDA, Gilberto José. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil**. São Paulo, 2011. 203 pl Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. 2011. DOI: 10.11606/T.12.2011.tde-16032012-190355. Acesso em: 5 jan. 2018.

MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa; CORNACCHIONE JÚNIOR, Edgard Bruno. Os saberes dos professores-referência no ensino de Contabilidade. **R. Cont. Fin.**, v. 23, n. 59, p. 142-153, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rcf/article/download/48086/51856>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

MÜLLER-FOHRBRODT, G.; CLOETTA, B.; DANN, H. D. **Der Praxis schock bei junger Lehrern**. Stuttgart: Klett, 1978.

NASCIMENTO, Ítalo Carlos Soares do; SILVA, Jandeson Dantas da; COSTA, Wênika Preston Leite Batista da. Formação e estratégias de ensino do professor de Contabilidade: uma visão dos discentes do curso de Ciências Contábeis das IES de Mossoró/RN. **Revista Conhecimento Contábil**. Mossoró, Rio Grande do Norte, UERN; UFERSA. V. 3, n. 2, p. 16-31, jul-dez. 2016. Edição especial. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/ccontabil/article/viewFile/2013/1103>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A evolução da percepção de competência profissional de professores ao longo da sua carreira docente. In: VI Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa. **Anais...** Coruña, Espanha, 1999. Disponível em: <[https://sigarra.up.pt/fadeup/en/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=45793](https://sigarra.up.pt/fadeup/en/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=45793)>. Acesso em: 5 jan. 2018.

NASCIMENTO, Rejane Prevot; COSTA, Débora Vargas Ferreira; SALVÁ, Maria Nair Rodrigues; MOURA, Renan Gomes de; SIMÃO, Lutumba António Sebastião. Trabalhar é Manter-se Vivo: Envelhecimento e Sentido do Trabalho para Docentes do Ensino Superior. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 118-138, 2016.

OLIVEIRA, Márcia Mineiro de. Metodologia do ensino superior: subsídios para o ensino de Ciências Contábeis. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, n. 5/6, p. 131-149, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/view/853/860>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

OLIVEIRA, Rodrigo Ribeiro de; et al. Qualidade de vida no trabalho (QVT): um estudo com professores dos institutos federais. **Holos**, ano 31, v. 6, p. 432-447, 2015. DOI: 10.15628/holos.2015.1726. Acesso em: 5 jan. 2018.

ORTEGA Y GASSET, José. **Obras completas**. Madrid: Ediciones de La Revista Del Occidente, 1970.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da Unicamp. Rio de Janeiro: Sotese, 2007.

PAGUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na vídeoformação. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-158.

PANUCCI-FILHO, Laurindo; et al. Dificuldades dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública. **Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 16, n. 1, p. 49-72, jan-jun. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.17765/1516-2664.2011v16n1p%25p>. Acesso em: 5 jan. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIERRE, Kent St; et al. The role of accounting education research in our discipline: an editorial. **Issues in Accounting Education**. Sarasota, v. 24, n. 2, p. 123-130, may 2009. DOI: <https://doi.org/10.2308/iace.2009.24.2.123>. Acesso em: 5 jan. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

REMESH, Ambili. Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching. **Journal of Research in Medical Sciences**, v. 18, n. 2, p. 158-163, 2013. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3724377/>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

RICHTER, Dirk; KUNTER, Mareike; KLUSMANN, Uta; LÜDTKE, Oliver; BAUMERT, Jürgen. Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 1, p. 116-126, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>. Acesso em: 13 fev. 2018.

RIEGEL, Klaus F. **Foundations of dialectical Psychology**. New York: Academic Press, 1979.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y La formación de maestros. In: \_\_\_\_\_. **La escuela, lugar del trabajo docente**: descripciones y debates. Cidade do México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Ensino e pesquisa na docência universitária**: caminhos para a integração. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

SHARMA, M. D.; Swan G. Física de ensino e aprendizagem nas universidades australianas. **CAL-Internacional**, v. 17, n. 1, 2009.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, feb. 1986. Disponível em:

<[http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman\\_1986.pdf](http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2018.

SIKES, P. The life cycle of the teacher. In: Ball, S. J.; Goodson, I.F. (Eds.) **Teachers' Lives and Careers**. Londres: The Falmer Press, 1985. p. 67-70.

SILKES, P. J. **The life cycle of teacher**. Cidade: Editora, 1985.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M.T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 37-56.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.), **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 51-80.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.), **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 51-80.

SMITH, Mike U. Counterpoint: Belief, Understanding and the teacher evolution. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 31, ed. 5, p. 591-597, mai. 1994. DOI: 10.1002/chá.3660310512. Acesso em: 5 jan. 2018.

SOUZA, A. P. G. **Contribuições da ACIEPE histórias infantis e matemática na perspectiva de egressas do Curso de Pedagogia**. 2002. 246 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

STROOT, S. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, S.T.; ENNIS, C. (Org.). **Student learning in physical education: human Kinetics**, 1996. p. 339-365.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, J.K.; DALE, I. R. **Uma pesquisa de professores em seu primeiro ano de serviço**. Bristol: Universidade de Bristol, 1971.

TORRES, Vicência Barbosa de Andrade. **Os saberes docentes do professor universitário do curso de direito expressos no discurso e na prática: limites e**

possibilidades. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>. Acesso em: 5 jan. 2018.

VEIGA, Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugênia L. (Org.). **Pedagogia universitária – a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice; BERCHT, Magda. Educação e pesquisa em Contabilidade: estado da arte do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade do Período de 2004 a 2012. **Revista Ambiente Contábil**. Natal, RN. V. 6, n. 1, p. 83-98, jan-jun. 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/104359>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

VONK, J. H. C. Beginning teacher's professional development and its implications for teacher education and training. **The Irish Journal of Education**, Dublin, v. XXIII, n. 1, p. 5-21, 1989.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**. Porto Alegre: Artmed, 2007.