



IX ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

ISSN: 2594-5688

secretaria@sbap.org.br

Sociedade Brasileira de Administração Pública

ARTIGO

A FORMAÇÃO DE DOCENTES NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

DIEGO RUSSOWSKY MARÇAL, KARINE CECILIA FINATTO BEGNINI, ESTELA MARIS GIORDANI,

**GRUPO TEMÁTICO: 23 Experiências na Administração
Pública: diálogos entre Acadêmicos e Prát**

IX Encontro Brasileiro de Administração Pública, São Paulo/SP, 5 a 7 de outubro de 2022.
Sociedade Brasileira de Administração Pública
Brasil

Disponível em: <https://sbap.org.br/>

A Formação de Docentes nos Programas de Pós-Graduação em Administração

Resumo

A formação docente é um tema que instiga a reflexão e o confronto dos princípios com a vivência destes. A pesquisa documental qualitativa trouxe reflexões da relação entre teoria e prática na formação de docentes nos Programas de Pós-Graduação em Administração, encontrando 27 Instituições Federais de Ensino Superior que ofertam Mestrado e destas 17 ofertam Doutorado. Analisando os dados de como acontece a formação docente na pós-graduação usando indicadores: carga horária total de disciplinas pedagógicas, formação dos docentes que ministram, obrigatoriedade destas disciplinas e sobre o estágio em docência. Os dados demonstram preponderância das disciplinas específicas da formação do Administrador e quando ofertada, uma disciplina de formação para a docência, possui dois ou quatro créditos, contudo em sua maioria os Mestrados e Doutorados encontrados, oportunizam os seus discentes realizar o estágio docente. Evidenciou-se que existe a preparação pedagógica na Pós-Graduação *stricto sensu*, porém não a formação do docente Administrador.

Palavras-chave: Administração. Formação docente. Programas de Pós-Graduação.

Introdução

Durante muito tempo, o papel do professor era apenas transmitir conhecimento aos seus alunos, desconsiderados e sem envolvimento no processo formativo (NEUENFELDT; DE AGUIAR ISAIA, 2007). Para os autores, com o passar dos anos, estudos foram sendo realizados, valorizando o aluno atribuindo maior consciência aos professores em suas práticas pedagógicas.

Alcaide e Garcia (2012) sustentam que as tradicionais técnicas de ensino são como barreiras no processo de aprendizagem e fomentam a necessidade de aprimoramento das práticas educacionais. Logo, faz mais sentido utilizar-se a palavra “educar”, que etimologicamente significa “ir de um lugar para o outro” ou ainda “levar junto para outro lugar” (GALLO, 2012), do que a palavra “ensinar” cujo significado para Ferreira (2010) é instruir, transmitir e mostrar.

Porém, para que o professor tenha consciência e aprenda sobre o ato de educar e não o de apenas ensinar, é necessário que ocorra uma formação considerando o conhecimento pedagógico especializado (IMBERNÓN, 2011). Neste trabalho, o foco centra-se na formação inicial de docentes para o Ensino Superior (ES), mais especificamente para atuação nos cursos de Administração.

Para os Programas de Pós-Graduação (PPGs), não há legislação que obrigue os cursos a terem uma disciplina relacionada ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Neste contexto, tem-se como problema desta pesquisa: como preparar e formar docentes para atuação no ES, tendo em vista este novo papel de educar e não apenas transmitir conhecimentos? A temática da pesquisa consiste em discutir a formação pedagógica de docentes formados pelos PPGs em Administração, em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Tendo como objetivo norteador, investigar como os PPGs em Administração estão implementando formação de docentes para atuar no Ensino Superior.

Estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: a) compreender a finalidade da Pós-

Graduação em relação à formação docente e como está sendo vivenciada nos Mestrados e Doutorados Acadêmicos das IES públicas; b) identificar quais instituições em que os PPGs em Administração ofertam disciplinas de formação de docentes, relacionando a carga horária (número de créditos) e o lugar do ensino na formação de docentes em Administração; e c) explicitar como ocorre a vivência da prática docente nos PPGs em Administração das IFES, em relação às orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Esta pesquisa insere-se no contexto de estudos acerca do processo de ensino-aprendizagem no ES e preocupações quanto às transformações sociais, especialmente da função das Instituições Públicas em sua responsabilidade em formar professores qualificados que atendam as políticas públicas do Ministério da Educação (MEC). A pesquisa expõe uma problemática relevante implicando no alerta à administração pública, no que se refere a formação de professores universitários. As conclusões remetem ainda, para uma revisão de como a comunidade científica e profissional tem proposto a Pós-Graduação em Administração no Brasil.

Parte 1. Formação docente para o Ensino Superior

Com o passar do tempo, diferentes modelos de ensino e práticas pedagógicas persuadiram as mudanças nas estruturas e objetivos nacionais no âmbito educacional (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002; FREIRE, 2017). As mudanças vivenciadas impactaram os modelos educacionais e o papel do docente no processo de ensino. Compreendeu-se que o professor não pode transferir seus próprios saberes, mas pode mediar e construir junto com o aluno o conhecimento (DAVID, 2018). Neste sentido, o ES, em especial os PPGs, tem papel fundamental na capacitação de docentes, desenvolvendo competências e habilidades profissionais, para formação de novos administradores.

David (2018) argumenta que o corpo docente que compõe as Instituições de Ensino Superior (IES) possui um significativo referencial teórico de sua área específica de conhecimento, contudo, não tem experiência prévia na função docente do ES e revelam carências relativas aos conhecimentos pedagógicos. Logo, identifica-se um profissional detentor de conhecimento específico da sua área, mas com pouca formação para ensinar.

O ambiente de atuação do docente no ES abrange a complexidade de um espaço formativo em transformação, que precisa adaptar-se constantemente às mudanças da sociedade, seja do perfil do estudante, da pluralidade dos problemas e da capacidade de aprender a aprender (AUDY, 2017). Apesar deste complexo cenário, a LDB (BRASIL, 1996) não exige formação específica para o

docente atuar no ES, expondo no Art. 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

O domínio de uma área científica do conhecimento não é suficiente para ensinar. Masetto (2003, p. 13) transcende a percepção da formação do professor do ES “[...] como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso, e competência pedagógica, pois ele é educador”. A ausência de competências pedagógicas dificulta a prática docente no ES, principalmente nos cursos que formam profissionais bacharéis, como é o caso da Administração.

A formação didático-pedagógica contribui para o desempenho docente no domínio de competências na área do conhecimento, na área pedagógica e na dimensão política. As competências pedagógicas implicam nas seguintes habilidades: a) compreender o processo de aprendizagem de adultos em sua complexidade; b) relacionar e integrar as demais disciplinas; c) planejar as disciplinas, com objetivos claros (temas e conteúdos selecionados a partir dos objetivos); com utilização de metodologias ativas que incentivem o aluno a aprender, fomenta no aluno a responsabilidade pela sua aprendizagem; processo de avaliação integrando o processo de aprendizagem com contínuas informações para corrigir os erros em direção à formação esperada; d) criar relação de parceria com os alunos, com responsabilidade, diálogo, confiança e trabalho em equipe e, e) utilizar mediação pedagógica (MASETTO; GAETA, 2013).

Estas são habilidades que qualificam o processo de aprendizagem e ampliam a visão do docente ao envolver o aluno, revelando conteúdos significativos e formativos de um discente protagonista e parceiro no processo. Assim, a formação pedagógica fundamenta-se por meio da teoria, prática e reflexão, de forma complementar. A teoria sistematiza a representação da realidade, fundamenta critérios de forma lógica, se consolida e é indissociável da prática e das vivências, logo as reflexões confrontam as teorias e as práticas, transformando-as (FONTANA; FÁVERO, 2013).

Parte 2. Elementos práticos da formação docente

Uma das críticas que se faz à atuação dos PPGs *stricto sensu*, em relação à formação docente, é a maior atenção às atividades de pesquisa. Para Neuenfeldt e De Aguiar Isaia (2007), os profissionais docentes do ES são “preparados” para priorizarem a pesquisa, tornando seus discentes pesquisadores e especialistas nos temas que estão estudando. Portanto, os programas formam os

docentes por meio da pesquisa, mas não preparam para ensinar e formar por meio da pesquisa. Estas são facetas diferentes da mesma moeda: tornar pesquisador e ensinar ou orientar a pesquisa. Demo (2006) salienta que o docente deve ser pesquisador e compartilhador de conhecimentos.

Neunfeldt e De Aguiar Isaia (2007) sugerem que um caminho possível para que os discentes tenham contato prático com a atividade de docência é o estágio em docência, ou docência orientada e, no contexto da Pós-Graduação, a Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010 da CAPES regulamenta o Programa de Demanda Social, que visa formar recursos humanos de alto nível, proporcionando condições adequadas junto aos PPGs *stricto sensu*. A Portaria define o estágio de docência como “parte integrante da formação do Pós-Graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (BRASIL, 2010, p. 32).

Para Lima e Pimenta (2018), o estágio é parte da formação e construção da identidade docente, onde é realizado o confronto entre os saberes que são aprendidos na academia e as vivências de sala de aula por meio de uma ação crítica e reflexiva. De Castro, Da Costa e Gomes (2021) sustentam que o estágio em docência tem potencial formativo e favorece a aprendizagem da docência no ES. Zabalza (2014) afirma a importância do estágio em docência pois as experiências e aprendizagens obtidas, são diferentes daquelas que ocorrem nas salas de aulas das universidades. É neste momento que o discente/futuro docente, pode confrontar a teoria com a prática (RIBEIRO, 2019).

Estes autores demonstram a importância do estágio em docência para os discentes dos cursos de Pós-Graduação. Esta relevância é corroborada com os relatos de experiências de Lima e Leite (2020), para os quais o estágio promove grande aprendizado, ultrapassando o campo teórico, validando a prática frente a teoria. Para De Castro, Da Costa e Gomes (2021) a experiência em estágio de docência permite conhecer estratégias de ensino, compartilhar com o docente da disciplina e os graduandos conhecimentos e experiências refletindo sobre a prática docente. A atividade docente é um processo complexo, que exige do futuro professor um conjunto de habilidades, valores e atitudes que não são aprendidos de forma passiva, apenas em sala de aula, pois quanto mais ocorre, mais se entende sobre o processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno.

Alguns profissionais chegam à universidade apenas reproduzindo os bons exemplos que consideraram em suas vidas escolares, descontextualizados do contexto daquela prática e, por isso, quanto antes os discentes entrarem em contato com a realidade de uma sala de aula, mais rápido pode ser modificado. E o estágio em docência é um momento ímpar, onde os discentes têm a possibilidade de viver experiências e colocar em prática conhecimentos teóricos adquiridos em sala

de aula, articulando com os saberes da docência (RIBEIRO, 2019). Segundo Masetto e Gaeta (2015) a Pós-Graduação sempre teve maior vínculo com a pesquisa do que com o ensino, contradizendo os dados encontrados por Soares (2018), indicando que a maioria dos doutores formados no Brasil atuam como docentes em IES, porém a preparação para atuar como professor, atendendo aos novos desafios do ensino-aprendizagem, não está presente nos PPGs.

Desde o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação, a preparação de docentes ficou relegada em segundo plano. Foi apenas no Circular 18/99/PR/CAPES que foi instituído o estágio em docência, sendo obrigatório a todos os bolsistas da CAPES (NOBRE-SILVA; DE LIMA TOLEDO; DA SILVA, 2019), embora não sejam obrigatórias, até os dias atuais, disciplinas que dessem conta da formação didático pedagógica dos docentes. Mesmo assim, a CAPES (2022) salienta a importância de PPGs acadêmicos no preparo de profissionais para atuar na docência superior. Tarefa esta que se torna mais complexa para os cursos de áreas que não são da Educação, como é o caso da Administração, considerando que o curso é uma modalidade de ensino voltada para o mercado, forma o egresso com o título de bacharel, ou seja, a formação em nível de graduação não prepara o profissional em Administração para atuar como educador.

Como consequência, os PPGs tornam-se ainda mais responsáveis por desenvolver competências profissionais para exercer a função docente, pois o profissional formado em Administração não entrou em contato com esta formação na Graduação, contudo muitos discentes dos PPGs irão atuar como professores nos cursos de graduação.

Parte 3. Método da Pesquisa

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e é caracterizada como documental. De acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015), nesta as informações são extraídas exclusivamente de documentos com o objetivo de compreender algum fenômeno. Os documentos, como fontes de pesquisa, podem ser escritos e não escritos, como filmes, fotografias, slides, etc. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) e o seu conteúdo é utilizado para elucidar algumas questões e servir como prova para outras, dependendo do objetivo da pesquisa e do interesse do pesquisador (FIGUEIREDO et al, 2007). Na investigação foi utilizado um site e um portal oficial do Governo Federal: o site do Ministério da Educação para consultar as Universidades Federais do Brasil e a Plataforma Sucupira - sistema de acesso público, que disponibiliza informações padronizadas acerca dos PPGs. Além destes, foram consultados os sites dos PPGs para informações complementares.

Em um primeiro momento, no site do Ministério da Educação, foi buscada a lista de Universidades Federais que o Brasil possui. Nesta busca, foram encontradas 69 Instituições. A partir deste número, procurou-se conhecer quais destas Instituições possuíam PPGs (Mestrado e/ou Doutorado) em Administração *stricto sensu*. Foram encontrados 27 programas com Mestrado e/ou Doutorado, distribuídos nas regiões brasileiras da seguinte forma; maior percentual na região sudeste (33%), seguido da região sul (26%). Logo após, seguem as regiões nordeste (22%), centro-oeste (11%) e norte (8%).

A partir deste momento, foi acessada a Plataforma Sucupira para buscar as seguintes informações em cada curso de Mestrado e Doutorado encontrados: conceito do curso, disciplinas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem, carga horária da disciplina, se esta disciplina consta como obrigatória ou não, a ementa desta disciplina, se o curso possui a disciplina de estágio em docência/docência orientada, se este estágio é obrigatório ou não, e carga horária do estágio. Além disso, os sites dos PPGs foram consultados para verificar se havia a informação do/da docente responsável pela disciplina relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, e para verificar se as informações que constavam na Plataforma Sucupira eram as mesmas do site. Em caso de desencontro de informações, consideraram-se as informações publicadas na Plataforma Sucupira, visto que é uma ferramenta oficial do Governo Federal que deve ser atualizada pelos Programas constantemente.

Diante destes dados, algumas questões que nortearam a análise da dimensão empírica da pesquisa começaram a emergir, foram elas: a) Qual a quantidade de instituições que têm componentes curriculares (CCRs) voltados para a formação de docentes nos PPGs em Administração? b) Qual a quantidade de créditos destes CCRs? c) Quais são os objetivos da Pós-Graduação? e d) Como está sendo vivenciada a prática docente nos PPGs em Administração? Para dar conta desta discussão, relacionou-se os dados aos referenciais teóricos e pesquisas desenvolvidas que possam elucidar a relação entre os fundamentos da formação de docentes nos PPGs e a prática das IES públicas.

Parte 4. Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, serão apresentados e descritos os dados encontrados relacionando-os com os objetivos da pesquisa.

Parte 4.1 Contexto da oferta das disciplinas de formação docente nos PPGs em Administração das IES públicas

Considerando as 69 IES Federais, de acordo com Plataforma Sucupira, identificaram-se 27

curso de Mestrado Acadêmico em Administração, destes, 15 (56%) possuem disciplinas teóricas voltadas para a formação de docentes, relacionadas ao processo de ensino aprendizagem. Já dentre os 17 cursos de Doutorado em Administração identificados, nove (53%) apresentam CCRs teóricos com ênfase neste processo. Em relação à obrigatoriedade das disciplinas, no Mestrado em apenas sete cursos, representando 47% do total, a disciplina é de caráter obrigatório para a formação do mestrando. Já no Doutorado, em apenas dois casos (22%) exige-se a obrigatoriedade para a titulação do acadêmico.

Destaca-se que alguns PPGs possuem disciplinas “genéricas” em sua matriz, como “Seminários”, “Tópicos especiais”, as quais apresentam ementas indefinidas/variáveis. Isso significa que, esses CCRs podem ou não abarcar temáticas relacionadas à docência no ES, assim como o processo de ensino aprendizagem. Porém, os dados apresentam percentuais expressivos de PPGs em Administração que não possuem disciplinas teóricas obrigatórias relacionadas aos conhecimentos e técnicas de ensino aprendizagem, de forma que, compromete a formação voltada à prática docente destes acadêmicos, uma vez que Fontana e Fávero (2013) consideram essencial a formação pedagógica por meio da teoria, prática e reflexão. O quadro a seguir apresenta a relação de CCRs teóricos identificados, nos cursos de Mestrado, com ênfase no processo de Ensino Aprendizagem.

Quadro 01 - Relação de CCRs teóricos pedagógicos nos Mestrados em Administração e Formação/Atuação dos docentes

Código	Componentes Curriculares	Obrigatório?	Créditos	Docente	
				Formação	Atuação
M3	Tópicos especiais em Educação, Aprendizagem e Gestão I	Não	2	-	-
	Tópicos especiais em Educação, Aprendizagem e Gestão II	Não	-	-	-
	Tópicos especiais em Educação, Aprendizagem e Gestão IV	Não	2	-	-
M4	Prática de Ensino em Administração	Sim	4	-	-
M6	Formação para o Ensino em Administração	Não	2	Educação	-
M8	Ensino de Administração e Didática	Não	3	-	Formação discente e docente
M9	Ensino em Administração	Sim	1	-	-
M10	Didática de Ensino Superior	Não	2	Não específica da área de Educação	-
M12	Didática de Ensino Superior	Sim	4	Não específica da área de Educação	-
M15	Ensino Superior em Administração	Sim	2	-	-
M16	Metodologia do Ensino Superior	Não	3	-	-
M18	Metodologia do Ensino Superior em Administração	Não	4	-	-

M19	Metodologia do Ensino Superior	Sim	4	Administração / Educação	-
M21	Metodologia de Ensino Superior	Sim	4	Educação	-
	Prática de Docência I	Sim	2		-
M22	Teoria e Prática do Ensino Superior	Não	2		-
M23	Docência no Ensino Superior	Não	4	Administração	-
M25	Metodologia do Ensino Superior	Sim	2	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Apenas duas IES Federais em seu curso de Mestrado, (M3 e M21), ofertam mais de uma disciplina com ênfase no processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, considerando os parâmetros de busca, foram encontradas 18 disciplinas, uma delas não possui quantitativo de créditos identificado, uma é composta por um crédito, oito CCRs possuem dois créditos, dois CCRs possuem três créditos e seis possuem quatro créditos. Na sequência são apresentados os dados relacionados aos Doutorados em Administração das IFES.

Quadro 02 - Relação de CCRs teóricos pedagógicos nos Doutorados em Administração e Formação/Atuação dos docentes

Código	Componentes Curriculares	Obrigatório?	Créditos	Docente	
				Formação	Atuação
D2	Prática de Ensino em Administração	Não	4	-	-
D3	Casos para o Ensino de Administração	Não	4	-	-
D5	Ensino de Administração e Didática	Não	3	Administração	Formação discente e docente
D7	Didática do Ensino Superior	Não	2	Administração	-
D10	Ensino Superior em Administração	Sim	2	-	-
D13	Metodologia do Ensino em Administração	Não	4	-	-
D14	Prática de Docência I	Sim	2	-	-
	Prática de Docência II	Sim	2	-	-
D15	Docência no Ensino Superior	Não	4	Administração	-
D17	Seminário de Docência - Método do Caso	Não	3	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Os dados sugerem que os PPGs em Administração não enfatizam a formação didático pedagógica de seus acadêmicos, pois verificam-se poucas disciplinas e cargas horárias reduzidas, voltadas para a formação docente em suas matrizes curriculares. Franco (2013) reforça que o conhecimento teórico é importante, facilita e contribui para fundamentar e direcionar as práticas didáticas pedagógicas. Apesar de não haver legislação que obrigue os PPGs a ter uma disciplina relacionada ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, é notável que bacharéis em

Administração não desenvolveram competências relacionadas a métodos de ensino e aprendizagem durante a graduação. Os dados encontrados refletem o resultado de uma realidade preocupante.

Dentre as disciplinas encontradas, relacionadas à ensino-aprendizagem, nos cursos de Pós-Graduação, foram pesquisados os docentes que atuavam em tais disciplinas. Poucos resultados foram encontrados, apenas 7 nos cursos de Mestrado e 3 nos cursos de Doutorado. De uma forma geral, observa-se que dentre todos os docentes encontrados, apenas dois possuem formação inicial na área de Educação e os demais na área de Administração. Considerando que o processo de ensino-aprendizagem é campo de estudo específico da Educação, e envolve um conjunto de saberes e fazeres para além do “passar o conhecimento”, este dado merece atenção dos PPGs. Apenas com conhecimento especializado na área é que se pode formar melhores docentes para o ES.

Os docentes responsáveis pelas disciplinas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem que não possuem qualificação na área de Educação, na formação de professores, podem levar apenas à reprodução de situações que ele julga como boa didática. Assim, o professor que não possui uma base teórica sobre questões pedagógicas terá mais dificuldade em formar os futuros professores. Fato este que pode ser explicado pela falta da formação pedagógica dos docentes. Belletati e Domingues (2015) indicam que como não há exigência legal para formação pedagógica nos cursos de Pós-Graduação, há uma negação destes conhecimentos necessários a qualquer docente e o que acaba contando é a experiência profissional e publicações de pesquisa específicas, dependendo do curso.

E, considerando que, um dos objetivos da Pós-Graduação em Administração é formar docentes para atuarem nos cursos de Graduação em Administração, esta questão vai ao encontro da seção destinada ao Corpo Docente nas Novas Diretrizes Curriculares do Curso de Administração, a qual o docente deve estar alinhado com o Projeto Pedagógico do curso “por meio do domínio conceitual e pedagógico, que engloba estratégias de ensino de aprendizagem ativa” - Resolução nº 5 de 14 de outubro de 2021, art. 12, § 1º (BRASIL, 2021). Como atingir este objetivo se os docentes que atuam nos PPGs, de acordo com sua formação inicial, não possuem este conhecimento? Porém, isto não quer dizer que as disciplinas são mal ministradas ou que há algum problema nesta formação, apenas entende-se que, uma formação na área de Educação, Pedagogia, ou mais específica em relação ao processo de ensino e aprendizagem, dos docentes ministrantes seria importante para aperfeiçoar a formação dos futuros professores e professoras.

Parte 4.2 Práticas formativas de docentes nos PPGs em Administração nas IES públicas

A Portaria nº 76, de abril de 2010, da CAPES, regulamenta o Programa de Demanda Social, nesta consta nos objetivos do Programa e o critério para Concessão de Bolsas aos PPGs *stricto sensu* no Brasil. E um dos pontos a ser regulamentado é o estágio em docência. O artigo 18 da referida Portaria diz que “O estágio de docência é parte integrante da formação do Pós-Graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social”. Ainda diz que os PPGs que possuem níveis de Mestrado e Doutorado, o estágio é obrigatório no Mestrado e facultativo no Doutorado. Já programas que possuem apenas Mestrado, a obrigatoriedade passa para este nível (BRASIL, 2010). No quadro 03 estão sistematizadas as informações encontradas.

Quadro 03 - Detalhamento dos PPGs quanto ao Estágio de Docência

Programa	Mestrado	Estágio Docência	Doutorado	Estágio de Docência
PPG1	M1	Obrigatório para bolsistas	-	-
PPG2	M2	Obrigatório para bolsistas	D1	Obrigatório para bolsistas
PPG3	M3	Obrigatório para todos	-	-
PPG4	M4	Obrigatório para todos	D2	Obrigatório para todos
PPG5	M5	Obrigatório para bolsistas	-	-
PPG6	M6	Obrigatório para todos	D4	Obrigatório para todos
PPG7	M7	Obrigatório para todos	-	-
PPG8	M8	Obrigatório para bolsistas	D5	Obrigatório para bolsistas
PPG9	M9	Obrigatório para todos	D6	Obrigatório para todos
PPG10	M10	Optativo	D7	Optativo
PPG11	M11	Obrigatório para bolsistas	D8	Obrigatório para bolsistas
PPG12	M12	Obrigatório para bolsistas	D9	Obrigatório para bolsistas
PPG13	M13	Obrigatório para bolsistas	-	-
PPG14	M14	Obrigatório para todos	-	-
PPG15	M15	Optativo	D10	Não identificado
PPG16	M16	Optativo	D11	Optativo
PPG17	M17	Obrigatório para todos	D12	Obrigatório para todos
PPG18	M18	Obrigatório para todos	D13	Obrigatório para todos
PPG19	M19	Obrigatório para todos	-	-
PPG20	M20	Não identificado	-	-
PPG21	M21	Obrigatório para todos	D14	Obrigatório para todos
PPG22	M22	Obrigatório para bolsistas	-	-
PPG23	M23	Obrigatório para bolsistas	D15	Obrigatório para bolsistas
PPG24	M24	Obrigatório para bolsistas	D16	Obrigatório para bolsistas
PPG25	M25	Obrigatório para todos	-	-
PPG26	M26	Obrigatório para bolsistas	-	-
PPG27	M27	Não identificado	D17	Não identificado

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

De acordo com a legislação vigente da CAPES e com a Plataforma do Governo Federal utilizada para pesquisa, observa-se que, 22 PPGs cumprem com as normas estabelecidas e 5 não

cumprem. Destes 5 PPGs, em 3 não foi identificada a disciplina de estágio em docência e em 2 elas constam como optativas. Ainda, sobre o estágio em docência, menos da metade dos cursos (40% no Mestrado e 37,5% no Doutorado) oferta esta disciplina como obrigatória para todos os seus discentes. Isto não é errado do ponto de vista legal, porém, pode significar a não atenção à questão prática da formação docente. Isto é corroborado por Neuenfeldt e De Aguiar Isaia (2007), que afirmam que os PPGs priorizam a formação para a pesquisa e tornam os seus alunos apenas pesquisadores e especialistas em sua área de atuação. E muitas vezes deixam de lado ou trabalham muito pouco a dimensão pedagógica (BATISTA; SILVA, 2020), porém, conforme as mesmas autoras, é responsabilidade dos programas a formação de professores.

Para Neuenfeldt e De Aguiar Isaia (2007) a docência orientada, ou estágio em docência, torna-se um caminho possível para a formação destes profissionais. É um momento único para os discentes terem um acompanhamento de um docente mais experiente, que vai orientá-los e provocá-los em sua prática pedagógica. É importante que os PPGs incentivem os seus discentes a prática docente, só assim terão estas vivências, talvez a única que ocorre em sua formação.

Neste contexto, a questão é: como formar bons docentes universitários? Por um lado, é recente a regulamentação da CAPES, a qual foi em 2010 (e obriga os programas a ofertarem a disciplina de docência orientada apenas para bolsistas), indicando que, os docentes formadores hoje atuantes na Pós-Graduação, com raras exceções, tiveram esta experiência, de serem acompanhados por outro docente. Por outro lado, embora o formador possa não ter a experiência da docência orientada, raramente teve uma formação pedagógica nos Programas *stricto sensu*, uma vez que, também a própria CAPES não regulamentou com clareza essa dimensão formativa na pós-graduação, dando prioridade para a pesquisa. Ou seja, como será realizada a formação pedagógica dos estudantes da Pós-Graduação, se nem os seus professores formadores possuem a formação pedagógica? Além disso, o fato de ter a vivência da docência orientada, não implica que esta esteja articulada aos conhecimentos pedagógicos específicos da docência e, ao invés de terem uma teoria desprovida de prática, possuem uma prática desprovida da teoria do processo de ensino-aprendizagem.

Conclusões

O objetivo desta pesquisa foi discutir a relação teoria e prática na formação do professor universitário do curso de Administração na Pós-Graduação *stricto sensu*. Realizou-se um estudo documental, a partir da abordagem qualitativa buscando dados disponibilizados em sites oficiais do

governo Federal, publicizados na Plataforma Sucupira e das próprias IES públicas que possuem Programas de Mestrado e Doutorado em Administração. Foram relacionados dados empíricos com a teoria acerca da formação docente para o ES em Administração. A amostra da pesquisa constitui-se de 27 Programas *stricto sensu* dentre os quais, todos possuem Mestrado e 17 Doutorado.

Analisando a relação teoria e prática na formação docente, Zabalza (2014) argumenta da necessidade da prática uma vez que, apenas o aporte teórico da docência não é o suficiente para abarcar a riqueza formativa que a vivência da experiência da docência oportuniza. Além disso, Belletati e Domingues (2015) sustentam que na Pós-Graduação *stricto sensu* não existe a obrigatoriedade da formação pedagógica, e que se sobrepõe a esta a experiência profissional e a produção acadêmica oriundas das pesquisas específicas.

Por sua vez, também os Planos Nacionais de Pós-Graduação em poucos momentos apresentaram referências e estratégias para a formação docente, pois foi apenas no ano de 2010, com a Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010 da CAPES que se institui a docência orientada de forma obrigatória para bolsistas. Neste sentido, Masetto e Gaeta (2015) concluíram que a Pós-Graduação sempre teve maior vínculo com a pesquisa do que com o ensino.

Em relação ao primeiro objetivo deste estudo, compreender a finalidade da Pós-Graduação em relação à formação docentes, demonstrou-se que a Pós-Graduação possui duas funções: ensino, formar docentes, e pesquisa, formar especialistas em suas áreas. Porém, historicamente, sempre esteve mais conectada à pesquisa do que com o ensino, pois os Planos Nacionais de Pós-Graduação do Brasil, apesar de trazerem referências à formação docente, sempre buscaram priorizar o desenvolvimento nacional por meio da pesquisa. Estes dados podem indicar uma lacuna nos cursos de graduação, visto que grande parte dos doutores estão atuando em IES como docentes, mas não possuem formação específica para atuar como tal.

Nas instituições em que os PPGs em Administração ofertam disciplinas de formação docente, evidenciaram-se percentuais expressivos de PPGs que não possuem disciplinas teóricas obrigatórias relacionadas aos conhecimentos e técnicas de ensino e aprendizagem, indicando que o lugar do ensino na formação de docentes em Administração está comprometido. Portanto, neste contexto, cabe a vivência prática do estágio de docência suprir e desenvolver competências docentes aos pós-graduandos destes PPGs. Notou-se ainda a ampla adesão das orientações da CAPES, uma vez que o estágio de docência é regulamentado e caracteriza-se como parte integrante da formação dos acadêmicos de Pós-Graduação.

Os resultados retratam uma realidade preocupante, fazem refletir quanto a didática dos educadores que compõem o corpo docente dos cursos de Administração estão em defasagem, considerando as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, aprovadas no ano de 2021. Estas evidenciam a necessidade da preparação de um docente conhecedor de metodologias mais ativas, que possua habilidades e atitudes de transformar os alunos em protagonistas do processo de construção do seu saber. Porém, como preparar este docente do curso de Administração sendo que, as disciplinas pedagógicas que favorecem a sustentação teórica de sua prática se constituem na menor carga horária dos currículos da Pós-Graduação *stricto sensu*?

Em relação aos limites desta pesquisa, pode-se identificar o desencontro de dados entre os sites institucionais dos PPGs e a Plataforma Sucupira, bem como a falta de publicização de algumas informações. Também pode ser um limite a busca de dados secundários e não buscar os dados nos próprios Programas de Pós-Graduação.

Para estudos futuros, indica-se realizar a mesma pesquisa em relação aos demais PPGs que não são ligados à Licenciatura, Educação e Pedagogia, para ver se há formação para a docência nestes cursos. Outros estudos podem incluir instituições privadas de Pós-Graduação, além disso, os trabalhos podem avançar com outras formas de coleta de dados, entrevistas, questionários, entre outros.

Referências

ALCAIDE, Denise Elena Vaillant; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

AUDY, Jorge. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Estudos avançados**, v. 31, p. 75-87, 2017.

BATISTA, Nildo Alves; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A função docente em medicina e a formação/educação permanente do professor. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 22, p. 31-36, 2020.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes; DOMINGUES, Isaneide. Da negação da didática à didática crítica. **Revista Metalinguagens**, n.3, 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 de abril de 2010. Seção 1, p. 31-32.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm > Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração**. Resolução da Câmara de Educação Superior nº 5, de 14 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-5-de-14-de-outubro-de-2021-352697939>. Acesso em 19 jan. 2022.

CAPES, **Sobre a CAPES**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap> Acesso em: 11 jan. 2022.

DAVID, Ricardo Santos. Formação de professores para o ensino superior: docência na contemporaneidade. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 18, n. 1, 2018.

DE CASTRO, Janaína Luiza Moreira; DA COSTA, Francisca Mônica Silva; GOMES, Adriana Leite Limaverde. O processo formativo no estágio de docência na Pós-Graduação. **VI Congresso Nacional de Educação**, 2021.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo** (12a). 2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.

FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida de et al. **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Paulo: Yendis, v. 3, 2007.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, n. 17, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior. **Práxis Educacional**, v. 9, n. 15, p. 147-166, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALLO, Sílvio et al. As múltiplas dimensões do aprender. In: **Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo**. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 1-10.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **CIAIQ2015**, v. 2, 2015.

LIMA, José Ossian Gadelha de; LEITE, Luciana Rodrigues. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, p. 753-768, 2020.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2018.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos T.; GAETA, Cecilia. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, v. 8, n. 2, 2015.

NEUENFELDT, Manuelli Cerolini; DE AGUIAR ISAIA, Silvia Maria. A Docência Orientada em Universidades Federais Brasileiras: o caso da UFSM e da UFRGS. **IV Simpósio de Educação Superior: Desenvolvimento Profissional Docente e I Fórum de Pesquisadores em Educação Superior, Anais eletrônicos... Santa Maria/RS. Trajetórias de Formação na Educação Superior: perspectivas teórico-metodológicas**, v. 1, p. 1-9, 2007.

NOBRE-SILVA, Nara Alinne; DE LIMA TOLEDO, Evelyn Jeniffer; DA SILVA, Roberto Ribeiro. O Estágio em Docência no Ensino Superior: a utilização de um ciclo formativo para a realização de atividades contemplando o tema “sala de aula”, **IV Congresso Nacional de Educação**, 2019.

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

RIBEIRO, Mayara Fabriny de Barros Silva. Formação pedagógica nos programas de pós-graduação stricto sensu da Unioeste/campus Cascavel-PR: um estudo sobre o estágio de docência. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SOARES, Paulo César. Contradições na pesquisa e pós-graduação no Brasil. **Estudos avançados**, v. 32, p. 289-313, 2018.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014.