



ELIZA REZENDE PINTO NARCISO

**FORMAÇÃO DOCENTE E
PROFISSIONALIZAÇÃO SOB A ÓTICA DE
PÓS-GRADUANDOS *STRICTO SENSU* EM
ADMINISTRAÇÃO DE DUAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS**

**LAVRAS – MG
2015**

ELIZA REZENDE PINTO NARCISO

**FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONALIZAÇÃO SOB A ÓTICA DE
PÓS-GRADUANDOS *STRICTO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO DE
DUAS UNIVERSIDADES FEDERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, para a obtenção do título de mestre.

Orientadora
Dra. Cléria Donizete da Silva Lourenço

**LAVRAS – MG
2015**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Narciso, Eliza Rezende Pinto.

Formação docente e profissionalização sob a ótica de pós-graduandos *stricto sensu* em administração de duas universidades federais / Eliza Rezende Pinto Narciso. – Lavras: UFLA, 2015.
141 p.

Dissertação (mestrado acadêmico)–Universidade Federal de Lavras, 2015.

Orientador(a): Cléria Donizete da Silva Lourenço.
Bibliografia.

1. Profissionalização docente. 2. Docência. 3. Ensino Superior.
4. Administração. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

ELIZA REZENDE PINTO NARCISO

**FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONALIZAÇÃO SOB A ÓTICA DE
PÓS-GRADUANDOS *STRICTO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO DE
DUAS UNIVERSIDADES FEDERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, para a obtenção do título de mestre.

APROVADA em 29, de junho, de 2015.

Dra. Flávia Luciana Naves Mafra UFLA

Dr. Roberto Patrus Mundim Pena PUC MINAS

Dr. Dany Flávio Tonelli UFLA

Dra. Cléria Donizete da Silva Lourenço
Orientadora

**LAVRAS – MG
2015**

Dedico,

A Deus, infinito em seu amor e misericórdia.

*A Jesus Cristo, a quem ofereço honras e glórias pela graça de poder
realizar este trabalho.*

E ao Espírito Santo, que me acompanha e inspira em todas as horas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas graças que todos os dias recebo e por mais esta que me concede.

Aos meus pais Celso e Rosa por sempre acreditarem em meus esforços e esperar por esse dia junto comigo.

Aos meus irmãos Carol e Felipe por serem meus companheiros e estarem presentes em todos os momentos da minha vida.

Aos meus queridos amigos, pelo apoio e momentos que vivemos juntos: Cristiane, Jéssica, Letícia, Michelle pelos inúmeros momentos de alegria e consolo.

Ádila, Bárbara, Luiz Paulo e Matheus pelo afeto e carinho.

Andreina e Larissa pela companhia, conselhos e apoio regados de serenidade e café.

Lilia, por sempre acreditar que eu conseguiria seguir na vida acadêmica e me incentivar.

Isabella, querida amiga, que muito me auxiliou para a execução da pesquisa e mais uma vez provou que nossa amizade é incondicional.

E a todos os colegas mestrandos 2013/1 e alunos do PPGA UFLA.

Ao meu amor, Paulo Victor, que sempre está ao meu lado.

Agradeço também à Universidade Federal de Lavras, ao Departamento de administração e Economia e ao Programa de Pós-graduação em administração, pela oportunidade concedida para a realização do mestrado.

Aos servidores, funcionários e professores que possibilitaram a estrutura para que a realização do curso fosse possível, agradeço em nome da querida Deila.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pela bolsa de estudos concedida.

Ao Laboratório de Estudos Transdisciplinares (LETRA) e seus membros, porto seguro e local de aprendizado na pós-graduação.

À Professora Cléria pela orientação, paciência, dedicação e por me possibilitar realizar meu trabalho com alegria, e por demonstrar-me que a docência é um projeto de vida.

À Professora Flávia, pelos conselhos e ensinamentos de grande relevância para este trabalho e para o meu crescimento profissional e pessoal.

Por fim, agradeço a todos os pós-graduandos que aceitaram participar desta pesquisa e compartilhar suas experiências, sem vocês seria impossível a realização deste trabalho.

O meu muito obrigada a todos vocês que contribuíram para que este trabalho pudesse ser concretizado.

*“Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos
tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas.*

*Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que
conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre,
olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove.*

*E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais,
mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar.*

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

Cora Coralina

RESUMO

A Educação Superior brasileira vem passando por transformações em seu sistema ao longo dos últimos anos. Especificamente no que refere ao curso de graduação em administração, este é apontado como o que sofreu maior expansão no número de instituições que o oferecem e no número de alunos matriculados. Diante desse cenário, o papel do docente que atua no ensino superior não deve ser negligenciado. Sendo assim, a pesquisa resgata aspectos importantes sobre a docência, incorporando à literatura nacional as teorias da educação sobre a profissionalização docente, sendo esta, baseada na constituição de saberes reflexivos sobre o exercício da docência. Nesse sentido, neste trabalho procura-se identificar aspectos da profissionalização na fase de formação inicial, entendida como a pós-graduação em administração, e responder a seguinte questão: Qual é a compreensão dos pós-graduandos sobre a profissionalização para a docência no ensino superior? Por meio da revisão de literatura e da análise da atual legislação brasileira, ficou claro que a formação pedagógica de docentes para o ensino superior é assunto pouco abordado nas políticas públicas brasileiras. O tema ainda padece de reflexões que envolvam diretamente o ensino superior e perspectivas de valorização da atividade e da formação docente continuada. Por meio do uso da técnica de grupo focal, foi possível identificar as ações de formação promovidas pelos programas de pós-graduação em administração e conhecer sobre a experiência de formação dos pós-graduandos. Assim, temas como ambiente de formação, processo de formação, vivência e experiência na pós-graduação foram abordados.

Palavras-chave: Profissionalização docente. Docência. Ensino Superior. Administração.

ABSTRACT

Brazilian college education has undergone changes in its system over the past years. Specifically as regards the degree course in Business administration, this is touted as the suffered further expansion in the number of institutions that offer and the number of students enrolled. In this scenario, the role of the teacher who works in higher education should not be overlooked. Thus, the search rescues important aspects of teaching incorporating the national literature, theories of education on teacher professionalization, which is based on the constitution of reflective knowledge about the practice of teaching. In this sense, the work seeks to identify aspects of professionalization in the initial training phase, understood as the graduate in business administration, and answer the following question: What is the understanding of graduate students on professional for teaching in higher education? Through literature review and analysis of the current Brazilian legislation, it was clear that the pedagogical training of teachers for higher education is a subject rarely addressed in Brazilian public policies. The theme still suffers from reflections directly involving college education and prospects for appreciation of activity and continuing teacher education. Through the use of focus group technique, it was possible to identify training actions promoted by graduate programs in administration and know about the training experience of graduate students. Thus, issues such as training environment, training process, experience and expertise in graduate school were addressed.

Keywords: Professor professionalization. Teaching/Professor. College education. Administration.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.2	Objetivos	17
1.2.1	Objetivo geral	17
1.2.2	Objetivos específicos	18
1.3	Justificativa	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	Formação pedagógica para o ensino superior: um panorama da legislação, da literatura em educação e em administração	21
2.1.1	A pós-graduação na legislação brasileira	22
2.1.2	A formação docente para o ensino superior	35
2.1.3	Formação pedagógica docente na administração	44
2.2	Profissionalização docente	52
2.3	Saberes para a docência profissional	56
2.4	O professor do ensino superior: docência e identidade	65
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	81
4	A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: O QUE DIZEM OS PÓS-GRADUANDOS?	89
4.1	O ambiente da pós-graduação	89
4.2	O Processo de formação na pós-graduação	99
4.3	Saberes e concepções sobre a docência	111
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	130
	ANEXOS	139

1 INTRODUÇÃO

Discussões sobre a educação brasileira, em todos seus níveis, envolvem diversas questões, como o acesso ao ensino, sua democratização e expansão; a qualidade do ensino e da educação; as condições de trabalho dos professores e sua formação para a atuação na docência, e estão presentes de maneira constante na sociedade contemporânea.

Sobre o ensino superior, pode-se destacar que as políticas públicas têm se voltado para ampliação do acesso às instituições de ensino superior, direcionando-se também para assuntos como a diversidade de perfis de discentes e para o desenvolvimento científico dessas instituições, através do incentivo à pesquisa. No entanto, a docência universitária tem sido omitida pelas políticas públicas, que desconsideram o processo do ensinar (MOROSINI, 2000) e a política que orienta a condução de ações voltadas para a formação de professores universitários é demasiadamente tímida tornando enormes as lacunas de formação docente em todos os níveis de ensino (BASTOS et al., 2011).

A Educação Superior brasileira passou por uma sequência de transformações e modificações em seu sistema, as quais envolveram a ampliação do número de *campus* e de vagas nas instituições públicas de ensino superior, a criação de novas instituições no ensino particular e o aumento do número de matriculados. Essa expansão do ensino superior, no entanto, não veio acompanhada de uma preparação para permitir que, com o crescente número de alunos, a qualidade dos cursos e do ensino oferecido fosse mantida, mediante a preocupação com estrutura, professores qualificados, qualidade dos materiais didáticos, entre outros. Por isso, pode-se afirmar que a expansão, da maneira como aconteceu e ainda acontece, traz também, por exemplo, o aumento da evasão escolar no nível superior. Assim, os questionamentos sobre a educação

superior pautam-se na qualidade do ensino oferecido e na capacidade dos profissionais formados atenderem às exigências do mercado de trabalho.

Ademais, outras mudanças podem ser elencadas: a expansão e a diversificação do sistema de ensino superior; a instituição de um estado avaliativo; a mudança do perfil do estudante ingressante e no perfil esperado do egresso do ensino superior (e conseqüentemente do papel a ser desempenhado por estas instituições e respectivos professores); as mudanças no paradigma científico e pedagógico; a emergência de um novo perfil de professor universitário, o que poderá se refletir na exigência de sua formação pedagógica; a pouca formação atualmente oferecida em cursos de pós-graduação; a melhoria da qualificação do professor; e a crescente percepção/conscientização dos docentes a respeito da necessidade de formação para a atuação como professores (BASTOS, 2007; PACHANE; PEREIRA, 2004; TARDIF, 2000), o que não quer dizer que a formação esteja ocorrendo.

Sobre o curso de graduação em administração, Souza-Silva e Davel (2005) afirmam que foi o que mais cresceu em número de instituições que o oferecem e de alunos matriculados. Sobre as implicações dessa expansão, Alcadipani e Bresler (2000) afirmam ter ocorrido uma *mcdonaldização* do ensino, em comparação da lógica das instituições de ensino, sobretudo privadas, com uma rede de *fast food*. Os fatores que levaram os autores a fazer essa comparação relacionam-se a seleção menos rigorosa, ao entendimento do processo educacional como a prestação de um serviço, o que levam a crer em um empobrecimento da qualidade do ensino superior em administração. Souza-Silva e Davel (2005) reiteram essa crítica ao afirmarem que relaciona-se a este cenário a ocorrência da perda de valores essenciais sobre a noção de educação universitária e a banalização do processo de ensino-aprendizagem nas relações entre instituição-aluno, instituição-professor e professor-aluno. Além disso, os profissionais que assumem a função de professores, nem sempre receberam uma

formação adequada para encarar a realidade da sala de aula, bem como, promover o processo ensino-aprendizagem de maneira satisfatória.

Libâneo (2011, p. 188) destaca as transformações recentes da docência afirmando que “a atividade docente no ensino superior se defronta com dilemas frente a necessidades sociais e individuais de formação profissional num mundo em mudança”. Segundo o autor, as transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, éticas, em nível global e local, repercutem na organização do trabalho, nas formas de produção, na formação profissional e por isso afetam as escolas e o exercício profissional dos professores.

Paquay e Wagner (2001) também apontam para mudanças no ofício do professor provocadas pela transformação das funções da escola e conseqüentemente dos professores, o que implica em um envolvimento do docente em projetos coletivos e exige um perfil novo baseado em competências que permitam saber analisar o sistema em suas múltiplas dimensões (interpessoais, organizacionais, legais, políticas, econômicas, ideológicas, etc.), fundar as bases de um projeto sobre essa análise, colocar em prática este projeto, organizá-lo coletivamente, geri-lo, ajustá-lo e avaliá-lo. Os autores sustentam a ideia de que essas recentes transformações na profissão docente dificultam o desenvolvimento de uma identidade profissional dos docentes.

A dinâmica da atual lógica do ensino superior e de suas instituições direciona-se para uma realidade acadêmica em que a qualidade no ensino superior está relacionada ao investimento na pesquisa como incentivo à criação de conhecimento, sendo suficiente para promover a qualidade no ensino (PACHANE; PEREIRA, 2004). A formação do professor universitário permanece entendida como referente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino, é assim nas tradições dos cursos de formação e também na legislação. Espera-se que o professor seja um especialista por meio da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu

campo científico (CUNHA, 2006). No entanto, pouco se considera o docente como profissional, sendo este, muitas vezes, visto como um coadjuvante deste sistema.

Assim, entende-se que ser docente no ensino superior não é apenas uma questão de domínio de conteúdo em determinado campo. A prática pedagógica em tal nível de ensino é complexa, contextualizada e se configura por escolhas éticas e políticas.

A visão da docência como profissão é importante nesse ponto, pois a profissionalização permitiria conceber profissionais com competências e saberes adquiridos ao longo de sua formação capazes de organizar situações de aprendizagem para a transmissão dos saberes escolares (PERRENOUD, 2001b; TARDIF; LESSARD, 2008).

Nesse sentido, entende-se que a docência demanda um processo formativo que pode ter como fase inicial a pós-graduação *stricto sensu* (CORRÊA; RIBEIRO, 2013; CUNHA, 2010; ISAIA, 2006; MASETTO, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008; SOARES; CUNHA, 2010). Bastos (2007, p.104) é bastante categórica ao afirmar que “é na pós-graduação o *locus* de formação do professor para o ensino superior”. No entanto, conforme entendimento de Vasconcelos (2009, p. 86), há “pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos cursos de pós-graduação do país”.

Vários autores opinam sobre a formação pedagógica para os docentes atuarem no ensino superior. Bastos (2007) e Behrens (2006) defendem a criação de espaços coletivos de discussão, reflexão e produção de saberes e valores, num processo continuado e participativo de compartilhamento de avanços, sucessos e dificuldades, que levem à reflexão sobre o significado pedagógico da ação docente na universidade. Esses autores se aproximam muito da profissionalização docente por defenderem a ideia da reflexão e da valorização docente na constituição de uma identidade profissional ancorada no prazer de

ensinar (BÉLAIR, 2001; CHARLIER, 2001; PAQUAY; WAGNER, 2001; PERRENOUD, 2001; PERRENOUD et al., 2001b; TARDIF; LESSARD, 2008).

Com relação aos Programas de Pós-graduação em administração (PPGA's), as iniciativas de formação pedagógica – que se tem conhecimento – são bastante tímidas se limitando, na maioria das vezes, à oferta de disciplinas como metodologia do ensino superior e estágio docência. Há que se considerar, contudo, que tais iniciativas não têm sido objeto de estudo por parte dos pesquisadores da área de administração, embora haja trabalhos (LIMA; RIEGEL, 2011; PATRUS; LIMA, 2014) defendendo a formação pedagógica para o ensino superior e estudando tentativas de se promover tal formação.

Lima e Riegel (2011) chamam a atenção para a pouca familiaridade de pós-graduandos e docentes da administração com autores, textos e temas da área da educação, criando-se uma expectativa quanto à formação docente que abarque disciplinas que possibilitem a aproximação com fundamentos epistemológicos da atividade docente por meio de reflexões críticas acerca de suas práticas enquanto docentes. Assim, defende-se a importância de iniciativas, no âmbito dos programas pós-graduação, que permitiriam a criação de espaços de discussão, reflexão e crítica sobre a prática docente.

Cabe esclarecer que o conceito utilizado neste trabalho para referir-se à capacitação de docentes para o ensino superior será o de formação (*building*), que de acordo com Adorno (1995) remete à formação social como sujeito, envolvendo a consciência de si. Adorno (1995, p. 25) reforça a importância da experiência como um processo autorreflexivo e entende que a experiência formativa seria “um movimento pelo qual a figura realizada seria confrontada com sua própria limitação” através da formação crítica que “[...] implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade”.

Também é importante esclarecer que são consideradas como ações de formação docente: a promoção de oficinas, seminários, colóquios, encontros,

congressos, *work shops*; oferecimento de disciplinas; estágio docente; atuação em grupos e linhas de pesquisa sobre a formação docente; criação de espaços de discussão e debate sobre o tema da docência. Além disso, considera-se que e o interesse por conteúdos da legislação como o PNE (Plano Nacional da Educação), o PNPG (Plano Nacional da Pós-Graduação), a LDB (Lei de Diretrizes Básicas da Educação), as Diretrizes do curso de graduação em administração e por conteúdos ligados às práticas e saberes pedagógicos, às teorias de ensino-aprendizado, entre outros, evidencia a preocupação do pós-graduando com a formação.

Acredita-se que ações de formação pedagógica, pautadas na profissionalização da docência, têm o potencial de levar o pós-graduando e os docentes a ampliarem a visão sobre a docência de forma a se considerarem educadores profissionais.

Com base nesse entendimento, nesta pesquisa, o problema pode ser delineado nos seguintes termos: Qual é a compreensão dos pós-graduandos sobre a profissionalização para a docência no ensino superior? A partir dessa indagação, são definidos os objetivos da pesquisa.

1.2 Objetivos

Baseados no contexto e problema de pesquisa, estabeleceu-se como objetivos deste trabalho:

1.2.1 Objetivo geral

Compreender como se dá o processo de formação para a docência no ensino superior nos programas de pós-graduação em administração.

1.2.2 Objetivos específicos

I. Conhecer como a literatura e a atual legislação brasileira delineiam a formação pedagógica de docentes para o ensino superior.

II. Identificar as ações de formação promovidas pelos programas de pós-graduação em administração.

III. Conhecer sobre a experiência de formação dos pós-graduandos.

1.3 Justificativa

A formação de docentes para o ensino superior merece destaque nas discussões que envolvem a educação superior, e de maneira específica neste trabalho, o ensino superior de administração, pois segundo Pimenta e Anastasiou (2005), a importância da formação política, científica e pedagógica dos docentes do ensino superior está relacionada à preocupação com a qualidade dos resultados e da educação.

O destaque dado ao docente justifica-se pelo processo de complexificação e recomposição da docência ao longo da história em uma evolução de vocação, passando a ofício, até o nível de profissão (TARDIF; LESSARD, 2008), em todos os níveis de ensino e áreas de conhecimento, inclusive na administração. Esse processo coloca o professor a serviço do ensino, como um profissional da aprendizagem ou do ensino-aprendizagem, através de um processo interpessoal e intencional, possibilitando encarar a docência como uma profissão de interações humanas, conforme Tardif e Lessard (2008) pressupõem.

Essa mudança de concepção da docência deveria estar acompanhada da preocupação em se desenvolver a profissionalização da docência.

A profissionalização da docência, baseada em competências e saberes e na reflexividade sobre, para e na ação, é um caminho para que o professor assuma sua formação como contínua e passe a construir suas competências para atuar nas dimensões inerentes ao trabalho docente (BÉLAIR, 2001; CHARLIER, 2001; PAQUAY; WAGNER, 2001; PERRENOUD, 2001; PERRENOUD et al., 2001b; LESSARD; TARDIF, 2008).

O desenvolvimento das habilidades, saberes e competências necessárias ao exercício da docência profissional ocorrem ao longo de sua vivência e carreira e deve-se assumir a postura de uma formação continuada (BRANCHER et al., 2007; BEHRENS, 2006; FERNANDES, 2006; LEITE et al., 2006; SALM et al., 2007) para que constantemente o docente se atualize e reflita sobre suas ações e experiências. Para muitos autores, o momento inicial de formação é a pós-graduação (BASTOS, 2007; CORRÊA; RIBEIRO, 2013; CUNHA, 2006; FREITAS; FISCHER, 2007; PACHANE, 2005; PATRUS; LIMA, 2014).

Sobre a pós-graduação em administração, Fischer (2006) afirma que, na maioria dos casos, os programas de pós-graduação não se voltam à formação docente porque não sabem como fazê-lo. Assim, a formação pedagógica de docentes para o ensino superior de administração envolve mais indagações do que respostas. Essas indagações sem respostas, se por um lado geram desconforto, por outro, indicam que a reflexão sobre a prática docente é um tema que tem ganhando força.

A formação de docentes para o ensino superior trata-se, portanto, de uma questão complexa, que requer estudos continuados, ampliação dos debates e reflexões mais cuidadosas por seu potencial impacto na qualidade do ensino (BASTOS et al., 2011).

O presente trabalho alinha-se a esta perspectiva, de avançar nos estudos sobre formação de docentes para o ensino superior de administração, para promover reflexões sobre o tema. Além disso, pouco se sabe sobre a formação

pedagógica docente porque os estudos ainda são tímidos na literatura e na área da administração também há essa carência e pouco se conhece sobre a formação de docentes na pós-graduação. Espera-se, assim, que este trabalho contribua para incentivar estudos e novas pesquisas sobre o tema e aprofundar a discussão e a reflexão sobre a formação pedagógica para o ensino superior de administração. Além disso, o trabalho aborda em seus resultados temas pouco problematizados pela academia acerca da pós-graduação, como exemplo, as relações de poder existentes neste ambiente e o relacionamento entre pós-graduandos e orientadores.

Ainda a respeito dos estudos sobre o tema, este trabalho inova, em termos teóricos, ao adotar a perspectiva da profissionalização docente.

Com relação à contribuição empírica, considera-se que o presente trabalho é fonte de importantes informações sobre o processo de formação para a docência sob a ótica dos pós-graduandos, o que representa uma via promissora no sentido de refletir sobre a formação docente para o ensino superior e as situações inerentes a ela. Tais reflexões podem instigar a promoção mais clara e estruturada de ações voltadas à formação pedagógica no ensino superior. Os resultados podem servir de subsídios para que os PPGA's melhorem a oferta de atividades voltadas à formação pedagógica, uma vez que, pode ser o primeiro passo de um caminho que conduza à conscientização sobre a elaboração de políticas educacionais voltadas para a formação docente no nível superior, que envolvam a profissionalização da docência, a importância da formação continuada e a adoção do pensamento de que a docência é um projeto de vida pessoal e profissional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação pedagógica para o ensino superior: um panorama da legislação, da literatura em educação e em administração

Nesta subseção, apresenta-se o resultado da revisão de literatura sobre a formação pedagógica para o ensino superior e da pesquisa documental, dividida em três subtópicos: a pós-graduação na legislação brasileira; formação docente para o ensino superior; e formação pedagógica na administração.

Com o intuito de responder a um dos objetivos específicos deste trabalho que é conhecer como a literatura e a legislação atual brasileira delineiam a formação pedagógica de docentes para o ensino superior, foi feita uma **revisão de literatura** em que se buscou abarcar o máximo de conteúdo possível sobre a formação pedagógica para o ensino superior. Para isso, a literatura revisada conta com conteúdo da área de Educação, Pedagogia e administração.

Além desta revisão, considerou-se pertinente realizar também uma **análise documental** do aparato legal sobre o tema, tendo sido analisados: a Constituição Federal Brasileira, as Leis de Diretrizes Básicas para a Educação, o Plano Nacional da Educação, o Plano Nacional da Pós-Graduação e outras resoluções e decretos pertinentes ao tema.

A intenção de conhecer a legislação e literatura sobre o tema surge da necessidade de organizar ideias e conhecer o que vem sendo tratado, de maneira a garantir que o estudo apresente avanços para o tema. Além do que se mostrou de suma importância para suplementar o referencial teórico do presente estudo.

2.1.1 A pós-graduação na legislação brasileira

Para compreender os desafios em torno da formação do professor em administração no Brasil, é importante conhecer o contexto no qual tais desafios se formam e evoluem (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005). Assim, faz-se necessário conhecer historicamente o processo de surgimento das universidades e dos cursos de pós-graduação no Brasil antes de adentrar na legislação brasileira e na forma como contempla a formação pedagógica para a docência no ensino superior. Com isso, pretende-se apresentar como o chamado tripé - ensino, pesquisa e extensão - foi concebido e, ao mesmo tempo, alertar para o destaque que a pesquisa vem tendo em comparação aos outros dois aspectos. Além disso, para tratar da formação pedagógica dos docentes para o ensino superior, no âmbito das políticas públicas e da legislação brasileira, serão apresentadas as diretrizes previstas na Constituição Federal Brasileira (CFB), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), para se conhecer como este tema tem sido abordado e contemplado.

O sistema universitário brasileiro, que contempla as instituições do regime de ensino universitário no Brasil, surgiu após a Revolução de 1930. O surgimento da pós-graduação foi tardio a esse processo, ocorrendo a partir da década de 1960, trinta anos após a instituição do sistema universitário, com o objetivo de estabelecer nas universidades a pesquisa sistemática e os programas de formação de pesquisadores e professores de alto nível (BASTOS, 2007).

Após a influência da concepção educacional jesuítica, em que a essência da ação docente consistia na transmissão do conteúdo e cabia aos alunos memorizar tais conteúdos, a universidade no Brasil também sofreu interferências do modelo francês, baseado em configuração centralizadora e profissionalizante das instituições de ensino superior, e mais adiante com a reforma universitária

de 1968, feita pelo governo militar brasileiro, que determinava a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, do modelo alemão (BASTOS, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008; SOUZA-SILVA, 2001).

Tal indissociabilidade foi mantida na CFB de 1988 elaborada durante o processo de redemocratização do país, que apresenta em seu Artigo 207 o seguinte texto: “As universidades gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Mesmo existindo tal indissociabilidade, as universidades se dividem na orientação para a atividade de ensino através dos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* (*socialização de conhecimento*), e no direcionamento para o fomento à atividade de pesquisa através dos programas de pós-graduação *stricto* (*produção de conhecimento*) (PATRUS; LIMA, 2014, p. 4). Sendo assim, os diferentes níveis de ensino existentes nas universidades tendem a tratar a atividade de ensino de maneiras distintas.

Retomando a reforma universitária de 1968, já durante esse período conferia-se à graduação a responsabilidade de formar os quadros profissionais, e à pós-graduação o encargo da pesquisa científica sem oportunidades sistemáticas de reflexão sobre atuação docente, reforçando uma pedagogia baseada na “transmissão de saberes, num papel docente centralizador, numa relação de reprodução do conhecimento tido como verdadeiro e na não problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica”. Essas orientações perduraram até 1996 quando foi aprovada a LDB (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 153).

Com a criação da LDB (Lei 9.394/1996), houve grandes mudanças no sistema educacional brasileiro. Em seu capítulo IV sobre Educação Superior, o Artigo 52 que trata sobre as universidades traz a seguinte redação:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Especificamente sobre a formação de docentes para o ensino superior, o Artigo 66 afirma que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Pachane e Pereira (2004) observam que, no processo de “enxugamento” na elaboração da LDB, omitiu-se do texto final o seguinte trecho deste Artigo: “acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias de ensino”. Portanto, diferentemente da versão original proposta pelo senador Darcy Ribeiro, a LDB publicada em 1996 é considerada omissa sobre a política de formação pedagógica do professor universitário porque foi empobrecida ao ter importante trecho retirado.

Dessa maneira, a LDB considera como exigência a titulação de mestrado ou doutorado como necessária à atuação dos docentes nas universidades do país, não contemplando a formação pedagógica como necessária ou obrigatória.

No contexto atual das universidades e da pós-graduação *stricto sensu*, a atividade de pesquisa tem sido valorizada em detrimento do ensino e da extensão, em termos de avaliação, exigência e requisitos dos órgãos competentes e programas de pós-graduação, estando os mestres e doutores mais capacitados para o desenvolvimento de pesquisas e menos preparados para exigências próprias da educação em nível superior (FISCHER, 2006).

Nessa direção, o trabalho de Pachane e Pereira (2004) constata uma realidade acadêmica em que a qualidade no ensino superior está voltada ao investimento na pesquisa como incentivo à criação de conhecimento, sendo o suficiente para promover a qualidade no ensino. Corroborando, Pachane (2005) afirma que a pós-graduação tem priorizado o objetivo de formar o pesquisador, desconsiderando a formação docente.

Patrus e Lima (2014, p. 4) afirmam que “permanece subjacente o pressuposto de que para o exercício da docência basta o domínio do conhecimento específico, aliado a alguma competência para a atividade de pesquisa” e destacam que nem sempre um pesquisador que contribui com as concepções teóricas existentes terá um bom desempenho pedagógico. Contudo, na concepção de Bastos (2007), a preocupação com a qualidade do ensino na graduação passa fundamentalmente pela excelência da qualidade da aula, assim como a sua relação com a pesquisa e a extensão, evidenciando a necessidade de uma formação voltada aos demais aspectos do exercício da docência.

A Resolução 12/83 publicada em 1983 pelo Conselho Federal de Educação (CFE) estabelece que um sexto (1/6) da carga horária dos cursos de especialização oferecidos no país será dedicado à oferta de disciplinas de conteúdo pedagógico (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1983). Na intenção de suprir essa exigência legal, os currículos dos referidos cursos passaram a incluir a disciplina de *Metodologia do Ensino Superior*. Atualmente, os programas de pós-graduação existentes no país, muitas vezes têm restringido a formação para a docência do ensino superior ao oferecimento desta disciplina, que na prática não ultrapassa sessenta horas de atividade. Assim, é difícil perceber seu impacto nos programas de pós-graduação e na formação dos pós-graduandos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008; MASETTO, 2006, grifos das autoras).

Outro fato importante para o ensino superior e para a pós-graduação brasileira foi a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no

Ensino Superior (CAPES) em 1951 como Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e que, a partir de então participou de todo o processo de criação, avaliação e expansão do ensino superior e da pós-graduação no Brasil. Em 2007, após 57 anos de fundação, criou-se a Nova Capes, que além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL NO ENSINO SUPERIOR - CAPES, 2013). No que diz respeito ao mestrado acadêmico, segundo a instituição, sua prerrogativa é formar pesquisadores e professores para atuar na universidade (BASTOS, 2007).

No entanto, a definição de pós-graduação apresentada pela CAPES, não contempla a formação para a docência, apenas o desenvolvimento de competências científicas ou técnicas:

Pós-graduação é um sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. Seu objetivo imediato é proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de se adquirir no âmbito da graduação. Para além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos necessários para que se realize a livre investigação científica na qual possa afirmar-se a criação nas mais altas formas da cultura universitária (CAPES, 2009).

Uma iniciativa da CAPES muito presente na literatura sobre formação pedagógica docente nas universidades diz respeito ao *Estágio Docência* (JOAQUIM et al., 2011; JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2012; PACHANE, 2005). Através da circular n. 028/99/PR/CAPES, publicada em 28 de fevereiro de 1999, a

CAPES tornou obrigatório que os seus bolsistas participem de estágio docente, por pelo menos um semestre, entendendo que esse estágio é parte integrante da formação de mestres e doutores. Vale ressaltar que os programas de pós-graduação possuem autonomia para determinar o formato e organização do referido estágio.

A pós-graduação no Brasil, portanto, somente vai preocupar-se com a questão pedagógica, nos programas de mestrado e doutorado, 40 anos depois de instituída no país (BASTOS, 2007). Infelizmente, essa preocupação vinculou-se muito mais à resolução do problema de falta de professores nas universidades federais, do que propriamente à formação pedagógica do aluno da pós-graduação (BASTOS, 2007; PATRUS; LIMA 2014).

Além disso, não é incomum que os orientadores repassem aos orientados a condução de aulas e disciplinas através do estágio docente, assim “o estágio docente ocorre não como um momento de aprendizagem assistida, mas como um exercício de ensaio e erro [...]” (PATRUS; LIMA, 2014, p. 3). Fischer (2006) afirma que a formação de professores através do estágio não ocorre de fato, pois é tratada apenas como uma atividade complementar. O fato de se colocarem alunos da pós-graduação no lugar de seus orientadores nas salas de aula da graduação sem preparo adequado na organização e desenvolvimento do ensino não é estágio e sim um exercício precário da docência, comprometendo a qualidade do ensino oferecido.

Além da CFB e da LDB, é importante analisar o PNE. Para fazer isso, consideraram-se as duas versões: a primeira encontra-se vigente e é correspondente ao decênio 2000-2010 (Lei n. 10.172/2001) e a segunda versão refere-se ao período de 2011-2020¹. O PNE é elaborado com vistas ao cumprimento do disposto no Artigo 214 da Constituição, incluído pela Emenda Constitucional número 59, de 2009:

¹ As discussões em torno da aprovação do PNE (2011-2020) não contemplaram alterações de conteúdo e sim a percentagem do PIB que deverá ser destinada a investimentos na educação, incluindo também o uso dos *royalties* do petróleo. <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/04/comissao-aprova-texto-principal-do-plano-nacional-de-educacao.html>

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Na versão 2000-2010 do PNE, as universidades são concebidas como espaços de reflexão e pesquisa em que o conhecimento é desenvolvido, e assim como na CFB também está prevista a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a autonomia universitária nas dimensões: didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Em relação à formação dos professores podemos destacar que no capítulo que trata sobre o ensino superior, o documento prevê:

A ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior; Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais; Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados; Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%; Estimular, com recursos públicos federais e estaduais, as instituições de educação superior a constituírem programas especiais de titulação e capacitação de docentes, desenvolvendo e consolidando a pós-graduação no País (BRASIL, 2001, p. 43-45).

Há ainda um capítulo que trata exclusivamente da formação de professores. No entanto, ele está mais voltado para a educação em níveis fundamental e médio, trazendo apenas o seguinte trecho que aponta para outros níveis de ensino:

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 78).

Observa-se, portanto, que apesar de tratar de todos os níveis de ensino não há nada específico que aborde a exigência de formação para a docência no nível superior.

Ademais o PNE para o decênio 2000-2010, em nenhum dos objetivos do documento explicita a preocupação e a atenção com a formação pedagógica dos docentes para o ensino superior de forma mais direta.

Na versão em vigor, aprovada pela Lei 13.005 em 25 de junho de 2014, correspondente ao decênio 2011-2020, tem-se entre suas diretrizes principais, a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014). Entre as vinte metas previstas e suas respectivas estratégias pode-se afirmar que apenas três abordam de

forma direta o ensino superior, sendo que apenas uma abarca a formação dos docentes para essa categoria de ensino, como veremos a seguir.

A meta 13 aborda mais diretamente a formação dos docentes do ensino superior, porém, no que diz respeito à titulação almejada: “elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores” (BRASIL, 2010, p. 42). As estratégias para o alcance dessa meta envolvem:

13.1) Aprofundar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão.

13.2) Ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a que mais estudantes, de mais áreas, sejam avaliados no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação.

13.3) Induzir processo contínuo de auto-avaliação das instituições superiores, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente.

13.4) Induzir a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela CONAES, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das competências necessárias a conduzir o processo de aprendizagem de seus futuros alunos, combinando formação geral e prática didática.

13.5) Elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, na forma de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

13.6) Substituir o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação.

13.7) Fomentar a formação de consórcios entre universidades públicas de educação superior com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p. 42).

Observa-se que, as estratégias para o alcance do objetivo estão mais diretamente relacionadas à avaliação dos cursos de graduação, os processos de aprendizagem e seus resultados quantitativamente, não sendo abordados aspectos qualitativos tampouco aqueles ligados aos docentes e sua formação, limitando-se a titulação.

Em 2000, Morosini (2000) afirmava que, no Brasil, a política que orientava a condução de ações voltadas para a formação de professores universitários era demasiadamente tímida. Dez anos após essa afirmação e da elaboração da primeira versão do PNE analisada, ainda pode-se perceber a falta de exigência nas políticas públicas de uma formação para o professor da educação superior que contemple os saberes específicos da prática docente (SOARES; CUNHA, 2010).

Em conformidade com a meta 13 e suas estratégias, está a meta 14 que almeja “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores” (BRASIL, 2010, p. 44). Para isso, o PNE prevê aumento no financiamento da pós-graduação *stricto sensu* através da integração e da atuação articulada entre a CAPES, e as agências estaduais de fomento à pesquisa; a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileira; a promoção de intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão; e a ampliação da oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Valente e Romano (2002) consideram que o PNE, sobretudo a versão 2000-2010, não é um plano de ação com diretrizes claras que permitiriam avanços na educação brasileira. Para os autores, a maneira como foi modificado para a aprovação o tornou uma carta de intenções. Partindo de uma análise semelhante, Bollmann (2010) compara a forma como o PNE foi concebido pela

sociedade e por associações de professores e profissionais da educação com a maneira como se tornou lei. A autora ressalta que, tantas alterações modificaram o verdadeiro ideal almejado e alerta para que não ocorra o mesmo com o PNE do decênio 2011-2020.

Quanto às modificações de que tratam os autores, Valente e Romano (2002, p. 8) apontam que o plano conhecido como PNE da Sociedade Brasileira previa em suas diretrizes gerais: “Garantir a valorização dos profissionais da educação (professores, técnicos e funcionários administrativos) em sua formação básica e continuada, carreira e salário”. Já o texto aprovado e sancionado como lei prevê, segundo os autores:

Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação de aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

Retira-se, portanto, a garantia que os docentes, em todos os níveis de ensino, teriam que se formar para a docência e durante o seu exercício de maneira continuada, tornando a preocupação com a formação pedagógica uma intenção do plano sem nenhuma ação prevista que pudesse concretizá-la. Novamente pode-se afirmar que não são previstas formas claras de formação pedagógica para os futuros docentes do ensino superior, considerando-se apenas aspectos relacionados à titulação e a produção de conhecimento. A titulação (aumento do número de mestres e doutores) dos docentes para o ensino superior é tratada com um fator determinante para a qualidade do ensino oferecido nas universidades e instituições de ensino superior. Portanto, a pós-graduação pode ser considerada como determinante da formação docente para a qualidade e expansão do ensino superior.

Assim como foi feito com o PNE, procurou-se também analisar o PNPG – decênio 2011-2020. Este plano trata especificamente dos cursos de pós-graduação e da formação por eles oferecida e tem como objetivo “definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil”. Ele foi elaborado em conjunto com o PNE pela CAPES (BRASIL, 2010).

As diretrizes e temas tratados na versão atual não tratam da formação pedagógica dos docentes do ensino superior no âmbito da pós-graduação como objetivos principais. No entanto, este tema foi central nos objetivos do I PNPG (1975-1979) e do II PNPG (1982-1985), que tinham como diretrizes a capacitação docente e a qualificação de recursos humanos para a qualidade docente e a elevação de sua qualidade, no entanto não abordando a formação pedagógica. A versão anterior o V PNPG (2005-2010) teve como objetivo principal “o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender com qualidade às diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país” (BRASIL, 2010, p. 29).

Ao lado do PNE, o PNPG é um dos principais documentos de formulação para o campo científico no Brasil (CORRÊA; RIBEIRO, 2013) na medida em que exerce papel fundamental na definição dos rumos da pós-graduação, estimulando a integração entre o sistema universitário nacional e as políticas de desenvolvimento socioeconômico e científico-tecnológico do País.

Não é sem razão de ser que Corrêa e Ribeiro (2013, p. 325), ao estudarem o modo como se dá a discussão da formação pedagógica no âmbito das políticas públicas para o ensino superior, em especial para a pós-graduação, analisaram o IV PNPG 2005-2010 e destacaram o seguinte trecho que anunciava entre os objetivos para a pós-graduação no período de sua vigência: “o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; *a formação de*

docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos” (BRASIL, 2004, p. 58-59, grifos dos autores). As conclusões que os autores chegaram podem ser assim resumidas:

No que tange à pós-graduação *stricto sensu*, há estratégias e discursos muito claros de valorização do capital científico e de busca da formação de um *habitus* científico nos agentes do campo; por outro lado, há quase que uma negligência (discursiva e estratégica) de questões que apontam a relevância/necessidade da existência de formação pedagógica nesse espaço.[...] Vale destacar que está em vigência o V PNPG (2011-2020). Todavia, uma leitura transversal do documento parece-nos indicar que os achados não seriam muito diferentes dos discutidos aqui a respeito do IV PNPG (CORRÊA; RIBEIRO, 2013, p. 330).

Pachane e Pereira (2004), a partir da análise do histórico da docência no ensino superior, afirmam existirem três fatores que contribuem para que na cultura universitária a tarefa de ensinar e, conseqüentemente, a formação pedagógica dos professores sejam deixadas em segundo plano.

Em primeiro lugar, tem-se a crença de que a docência universitária seria uma atividade menor se comparada ao desempenho de atividades profissionais, acreditando-se que saber realizar determinado ofício significa saber ensinar.

Posteriormente, as universidades voltaram-se para a produção de conhecimentos e a formação de professores para o magistério superior centrou-se na condução de pesquisas e os aspectos pedagógicos continuaram a ser negligenciados como se as atividades realizadas com os alunos de graduação não se configurassem como produção de conhecimento, mas, simplesmente, reprodução do que já havia sido realizado por outros. Em segundo lugar, os critérios utilizados para a avaliação da produção e qualidade dos docentes são pautados na produção acadêmica desses professores, promovendo uma cultura de desprestígio à docência e desvalorização do ensino, comprometendo a

indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Finalmente, as autoras ressaltam a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários, ficando esta a cargo das instituições de ensino, que além de não contar com estímulos, refletem a crença da não necessidade de que esta formação seja oferecida (PACHANE; PEREIRA, 2004).

Com a análise da CFB, da LDB, do PNE e do PNPG, pode-se concluir que a formação pedagógica para o ensino superior é um tema negligenciado uma vez que, “no Brasil, não há diretrizes nacionais para a formação do professor universitário” (LEITINHO, 2008, p. 2). As iniciativas tomadas são tardias, e, quando ocorrem, ficam sempre a cargo da instituição de ensino, não havendo políticas concretas que apoiem as universidades na concepção de um processo de formação pedagógica docente mais concreto e efetivo, inseridos em um planejamento nacional. Este cenário é representativo de todo o sistema educacional brasileiro.

Surge assim a necessidade de órgãos como a CAPES se envolverem na construção de um ordenamento legal que incentive, de forma clara e estruturada, a formação pedagógica para o ensino superior, contando também com a participação das universidades, que também devem criar ações permanentes de formação pedagógica, nos âmbitos da universidade como um todo, dos programas de pós-graduação e nas próprias graduações, através da valorização e ampliação das experiências de sucesso (ANASTASIOU, 2009; CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

Após conhecer o que a legislação brasileira prevê sobre a formação pedagógica para o ensino superior, cabe agora discutir o que é a formação pedagógica.

2.1.2 A formação docente para o ensino superior

A formação pedagógica para a docência no ensino superior é frequentemente tratada como papel dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e também como fator constantemente negligenciado por esses cursos em

detrimento da atividade de pesquisa (BASTOS, 2007; CORRÊA; RIBEIRO, 2013; CUNHA, 2006; PACHANE, 2005).

A “formação de professores” é referenciada ao processo de formação para a docência na educação básica (ensino fundamental e, no máximo, médio), e dificilmente a formação de professores estende-se para a formação de professores universitários (PACHANE; PEREIRA, 2004). Isso porque, segundo Bastos (2007), as políticas públicas para formação de professores voltam-se essencialmente para a formação de professores para a rede de ensino básico, fundamental e médio, e é na pós-graduação o *locus* de formação do professor para o ensino superior.

Pachane (2005) corrobora esta discussão ao afirmar que a formação do professor universitário tem sido restrita às exigências que dizem respeito ao conhecimento aprofundado de conteúdos práticos e teórico/epistemológicos, sendo aspectos pedagógicos pouco ou nada exigidos. Segundo Cunha (2006) essa atenção aos saberes do conteúdo de ensino é vista como a expectativa de que o professor seja um especialista em sua área, o que representa para Pachane e Pereira (2004) a ampliação da exigência por títulos de mestre ou doutor. Por isso:

Os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um *bom pesquisador* (PACHANE; PEREIRA, 2004, p. 1).

Patrus e Lima (2014, p. 4) afirmam que “historicamente a formação de pesquisadores tem preferência nos programas de pós-graduação”. Segundo os autores a obrigatoriedade da dissertação para mestrandos e da tese para os doutorandos, os currículos e as exigências de publicações científicas reforçam a formação científica, além da “inclusão de disciplinas e práticas voltadas para a formação do pesquisador”.

Assim, os professores formados nos cursos de pós-graduação são considerados como detentores do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico (CUNHA, 2006), sendo possível afirmar que a pesquisa vem obtendo um papel central nas atividades das universidades e conseqüentemente de seus docentes.

O trabalho do docente é realizado no contexto das universidades, por isso é importante se conhecer a relação entre docente e instituição de ensino. Para Vasconcellos e Oliveira (2011), a universidade deve procurar cumprir um requisito básico de sua responsabilidade: investigação e docência de qualidade e ser concebida como um espaço de formação, na busca da concretização de uma docência de qualidade no ensino superior. Essas autoras ainda apontam que a qualidade da docência é um fator importante que, com frequência, tem sido ignorado pela universidade.

Cunha (2010, p. 131) corrobora estas afirmações defendendo que:

[...] perceber a ação docente como inserida num campo de tensões representa um avanço para as teorias e práticas da formação de professores [...] o exame da construção do campo científico da educação [deve ter] estruturas de conhecimento fundamentais, que farão parte dos processos formativos com larga duração. Certamente é a mirada que os atinge e o contexto em que se recontextualizam que trarão formatos distintos e os legitimarão em condições peculiares.

O ensino superior foi considerado, por muito tempo, como ponto terminal da educação e voltado à formação profissional tendo, no contexto atual, adquirido outras funções e configura-se apenas como o primeiro passo em um processo de educação permanente (PACHANE; PEREIRA, 2004). Nesse sentido, Brancher et al. (2007) afirmam que aprender a ser professor não se encerra com a formação e que a aprendizagem docente se dá em situações práticas que exigem não apenas o desenvolvimento de conhecimentos, mas de atitudes, valores, bem como de

capacidade de trabalho colaborativo. Estes autores afirmam que conceber os docentes como sujeitos em constante formação é perceber o espaço da sala de aula como local de aprendizagem, também e não menos importante, para os professores.

Assume-se, portanto, que a formação continuada dos docentes é fator primordial para sua evolução e provimento da qualidade da educação no ensino superior assim como pontuam diversos autores (BEHRENS, 2006; BRANCHER et al., 2007; FERNANDES, 2006; LEITE et al., 2006).

No entanto, a formação docente para o ensino superior permanece a cargo de iniciativas institucionais não estruturadas na forma de um projeto nacional ou da categoria docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Alguns trabalhos, como o de Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2012) e Pachane (2005), analisam iniciativas que levam os estudantes de mestrado e doutorado a vivenciarem experiências em sala de aula, ainda durante o período de sua formação. O trabalho de Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2012) trata do processo de formação de professores universitários por meio do estágio docência. Analisando os casos de duas IES, os autores observaram que a atividade da prática docente é um motivador à realização do estágio docência devido à experiência adquirida e a proximidade com a profissão docente. Além disso, há extrema preocupação dos professores estagiários em vincular teoria e prática. Esse vínculo, no entanto, é limitado reforçando a necessidade de outras práticas formativas.

Já Pachane (2005), estuda o Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD) e evidencia que os programas voltados à formação pedagógica são capazes de despertar, em seus participantes, maior comprometimento com as questões educacionais. Estes são necessários, assim como é necessário existir um momento privilegiado para a sua realização. Para a autora, a formação pedagógica do professor universitário deve ultrapassar os limites do desenvolvimento de habilidades práticas, integrando atividades de docência e pesquisa e momentos que envolvam reflexão e ação.

A respeito destas iniciativas, Leitinho (2008) afirma que as ações institucionalizadas de formação pedagógica estão em processo constante de estudos e experiências, evidenciando uma construção coletiva que possibilitará uma análise mais crítica das possibilidades de sua organização. Além disso, essa autora defende uma nova cultura de formação pedagógica, com olhar mais amplo sobre a organização de programas, projetos ou ações isoladas dessa formação, abrangendo além do processo ensino-aprendizagem também outras funções hoje exercidas pelos professores nas universidades.

Para Corrêa e Ribeiro (2013, p. 332), a formação pedagógica não necessita ser obrigatória, mas induzida e estimulada nos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação e nas diretrizes específicas das políticas para o ensino superior. Os autores afirmam que existe a necessidade de ser construída, coletivamente, uma cultura de valorização da docência na universidade, “de modo que o ensino não seja visto como um fardo, mas, ao contrário, como um dos pilares da universidade, uma de suas razões de ser”.

Como aspectos que influenciam a ampliação de um consenso quanto à formação pedagógica docente no ensino superior e justificam sua necessidade, Pachane e Pereira (2004, p. 10) destacam nove aspectos:

- 1) expansão do ensino superior; 2) diversificação do sistema de ensino superior; 3) instituição de um Estado Avaliativo; 4) mudança do perfil do aluno ingressante no ensino superior; 5) mudança no perfil esperado do egresso do ensino superior (e conseqüentemente do papel a ser desempenhado por estas instituições e seus professores); 6) mudanças no paradigma científico e pedagógico; 7) crescente percepção/conscientização dos próprios docentes a respeito da necessidade de formação para a atuação como professores no ensino superior; 8) emergência de um novo perfil de professor universitário, o que poderá se refletir na exigência de sua formação pedagógica e 9) a baixa correlação entre a formação atualmente oferecida em cursos de pós-graduação e a melhoria da qualificação do professor para o exercício da docência no ensino superior.

Estes nos ajudam a compreender o panorama do ensino superior e apontam, segundo as autoras, cada vez mais para necessidade de formação pedagógica de seus professores, podendo até vir a se constituir numa exigência do sistema educacional (PACHANE; PEREIRA, 2004).

Deparamo-nos, assim, com a necessidade de se repensar a ação docente nas universidades. Essa ação, conforme escreve Bastos (2007, p. 105), deve ser “algo profundamente relacionado com as consequências sociais advindas de uma formação de sujeitos a partir de práticas pedagógicas problemáticas”. Na visão da autora, essas práticas “(...) poderiam ser superadas se o saber específico da área estivesse articulado com saberes metodologicamente embasados em concepções educacionais diferentes das concepções tradicionais de ensino, tão comuns, ainda, na universidade”.

A necessidade da formação pedagógica é apontada, em muitos estudos, direcionada principalmente a uma reflexão mais profunda da prática docente e à qualidade do ensino oferecido nas universidades. O conceito de formação docente também se relaciona à qualidade de ensino e à competência docente. Na concepção de Vasconcellos e Oliveira (2011, p. 225), “a formação de qualidade deve ser adequada às necessidades profissionais e sociais de maneira a repercutir na qualidade do ensino”. No entanto, na visão de Bastos (2007, p. 104),

(...) não há uma exigência explícita quanto à dimensão formadora para atuar na docência das universidades, isto é, quanto à necessidade de se preparar também pedagogicamente o aluno do mestrado, do doutorado, para atuar como professor no ensino superior.

Para Vasconcellos e Oliveira (2011), o conceito de desenvolvimento profissional docente relaciona-se ao diagnóstico das necessidades atuais e futuras bem como o desenvolvimento de programas e atividades para atender a estas necessidades. Por isso, conforme defendem Brancher et al. (2007), há a

necessidade de resgate do papel do docente e a criação de alternativas para o desenvolvimento desse profissional e da instituição escolar de forma que o universo formativo do professor promova a criatividade e a autonomia docente.

Na perspectiva reflexiva, a formação de professores é

mais do que um espaço, é uma necessidade, além disso, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal – profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condição de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, do local de trabalho, em redes de auto formação e em parceria com outras instituições de formação (LIMA; GOMES; LIMA, 2007, p. 95).

Estes pontos de vista podem despertar um autoquestionamento nos docentes, no entanto ainda há uma ausência da compreensão por parte dos próprios professores e instituições sobre a necessidade de uma preparação específica para o exercício da docência, acreditando-se muitas vezes que o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial ou ao longo da carreira, além do exercício profissional, é o bastante para assegurar o bom desempenho docente (ISAIA, 2006).

O trabalho de Vasconcellos e Oliveira (2011, p. 231) identifica problemas relacionados à formação docente e ao desenvolvimento profissional e aponta para a necessidade de uma visão e reflexão crítica da universidade sobre si mesma e “suas mazelas e deficiências para poder desenvolver cada vez melhor seus compromissos e responsabilidades sociais”, buscando assim “consolidar-se como instituição a serviço da educação e da construção de uma sociedade mais humana”. Essa necessidade de reflexão vai além das universidades e estende-se também aos docentes. Conforme aponta Bastos (2007, p. 111)

(...) é necessário que se construa um espaço em que os docentes possam dialogar com seus colegas sobre as suas dificuldades, sobre as suas experiências (boas ou não), em encontros de estudos sobre formação/atuação pedagógica na própria instituição em que atuam, devendo ser apoiado pela universidade.

Os processos dos quais os professores participam atualmente alteram profundamente o perfil necessário ao professor numa instituição de ensino superior, que tem que lidar com situações diversas e inesperadas. Conforme apontam Pachane e Pereira (2004, p. 9):

A indissociabilidade ensino-pesquisa, a perspectiva de produção de conhecimento e a autonomia de pensamento, o incentivo à criticidade e à criatividade, a flexibilização de espaços, tempos e modos de aprendizagem, a emergência da interdisciplinaridade, a necessidade de integração teoria e prática, a necessidade de separação de dicotomias (teoria/prática, forma/conteúdo entre outras), a necessidade de domínio de novas habilidades decorrentes de avanços tecnológicos (como uso de realidade virtual), o resgate da ética, a incorporação da afetividade, a ênfase ao posicionamento político do professor e a centralização do processo educativo na aprendizagem do aluno, entre outros fatores que aqui poderíamos enumerar, envolvidos.

Sendo assim, o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimento devem ser vinculados entre si e privilegiados nos espaços de formação dos professores de nível superior, os programas de pós-graduação, em uma perspectiva integradora entre as dimensões epistemológica – pedagógica e política da formação do docente universitário (BASTOS, 2007). Pois,

o trabalho do docente universitário, combinação de demandas complexas que envolvem o ensino, a pesquisa, a extensão, a pesquisa do ensino, o ensino para a pesquisa, a extensão como socialização, etc., muitas vezes não encontra os princípios constitucionais e os decorrentes legais assegurados nas IES (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2011, p. 223).

Leite et al. (2006) afirmam que os docentes reconhecem a “falta de didática” para ensinar melhor e a perda do *status* do docente na sociedade, abrindo espaço para se afirmar que a necessidade da formação pedagógica é

reconhecida como necessária para o docente do ensino superior. Além disso, os autores afirmam que a profissão docente encontra-se em ascensão quantitativa, em um cenário de autoavaliação dos docentes e avaliação dos alunos sobre o desempenho docente e que isso representa o desejo e a necessidade da formação pedagógico-didática do docente de ensino superior.

Segundo Masetto (2006), a reflexão sobre a formação docente deve estar inserida no cenário da sociedade e da valorização do conhecimento e do processo de aprendizagem ao longo da vida e suas consequências para alunos e professores do ensino superior. Assim, seria possível refletir sobre aspectos inerentes a formação pedagógica do docente do ensino superior, compreendendo-a como educação permanente e em serviço até a reconceitualização do espaço e tempo, representado pela aula. Segundo o autor, o comprometimento com o caráter profissional da docência no ensino superior deve ser trilhado de forma pessoal e pela categoria docente.

Dentro dessa perspectiva, cabe-se afirmar que a formação docente hoje, em programas de pós-graduação *stricto sensu*, não está voltada apenas para a prática docente, mas também para outras atividades inseridas em um complexo sistema de ensino superior. Por isso, segundo Pachane e Pereira (2004), torna-se necessário ao professor refletir sobre sua docência e sobre o contexto em que ela está inserida.

As políticas e critérios de qualidade na avaliação de cursos de graduação e pós-graduação estão voltados ao acúmulo de conhecimento científico e titulações, isso porque em âmbito discursivo e estratégico, enquanto ocorre a valorização do capital científico e a busca por um *habitus* científico no que tange à pós-graduação *stricto sensu* há quase que uma negligência de questões que apontam a relevância e a necessidade da existência de formação pedagógica nesse espaço (CORRÊA; RIBEIRO, 2013). Ainda inserida neste contexto, a preocupação com a aferição da eficiência do sistema educativo começa a desvelar as precariedades e os pontos positivos da formação pedagógica e por

influenciar, direta ou indiretamente, o trabalho dos professores (PACHANE; PEREIRA, 2004).

Contudo, cada área tem suas especificidades e enfrenta seus próprios dilemas além daqueles de caráter mais amplo. Por isso, considera-se relevante compreender como a formação pedagógica dos docentes do ensino superior de administração tem sido vista pelos que atuam nesta área.

2.1.3 Formação pedagógica docente na administração

No campo da administração ainda são considerados poucos os estudos que tratam do tema da formação do docente. Por isso, ainda pouco se sabe sobre a forma como os docentes da administração estão sendo formados. No entanto, são conhecidas algumas iniciativas que promovem e fomentam a discussão da temática inserida no contexto das reflexões sobre o ensino de administração e sua qualidade.

Para Salm et al. (2007, p. 2), a capacitação docente no âmbito da administração pouco tem se desenvolvido devido à “precariedade das políticas voltadas para a capacitação, formação e desenvolvimento docente” e, na concepção de Fischer (2006), os programas de pós-graduação não sabem como promover a formação do docente universitário. Além disso, não sendo esta tarefa considerada como prioritária pela CAPES, ocorre a falta de comprometimento e interesse dos próprios programas.

A contextualização e o entendimento da formação do docente dos cursos de graduação em administração devem ser direcionados para apontar as singularidades do curso e as transformações desta área do conhecimento nos últimos anos.

Nesse sentido, Souza-Silva e Davel (2005, p. 2) afirmam existirem dois fenômenos determinantes para se compreender o ensino superior de administração no Brasil e sua expansão: (i) a expansão exponencial, sobretudo no ensino privado, promovida a partir da LDB; (ii) as exigências de capacitação do administrador devido

ao contexto de ampliação de imprevisibilidade, mudança e conhecimento. Esses dois fenômenos não ocorrem de maneira coerente e harmônica, abrindo margem a diversos questionamentos, entre eles “a formação do professor em administração, ator estratégico na capacitação de gestores competentes, criativos e hábeis em lidar com os desafios socioculturais e econômicos dos tempos contemporâneos”.

Reforçando a situação de expansão pela qual passaram os cursos de graduação em administração no Brasil, Salm, Menegasso e Moraes (2007) afirmam que uma das lacunas dessa proliferação é a falta de preparo dos professores para a prática docente, justificando a discussão em torno da formação do professor do curso de administração no um momento em que o conteúdo do curso exige avaliações críticas. No trabalho de Salm et al. (2007), admite-se que outros fatores, além da formação inicial do docente no âmbito da pós-graduação são responsáveis pela melhoria da qualidade do ensino de administração, considerando-a como a mais importante. Na fala dos autores:

(...) dentro de uma política global de formação do educador, é fundamental considerá-la continuamente, intensificando os conhecimentos por ele adquiridos no Programa, completando sua formação inicial após o início de sua atuação como docente, pois se evidencia que a aprendizagem real da profissão docente se dá na prática (SALM et al., 2007, p. 2).

Os autores consideram que a experiência e a formação profissional dos docentes devem se constituir como uma reflexão coletiva, dialogada e contextualizada de modo a favorecer novas práticas resultadas da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação (SALM et al., 2007).

Segundo Patrus e Lima (2014), os programas de pós-graduação *stricto sensu* deveriam contribuir para a formação de docentes e pesquisadores críticos e com capacidade de reflexão e compreensão de processos e da epistemologia do

conhecimento em educação, no entanto o que ocorre é a formação voltada para a formação do pesquisador e distante da formação pedagógica.

Isso se confirma na pesquisa elaborada por Souza-Silva e Davel (2005) que constataram uma despreocupação quase generalizada em relação à formação docente para o ensino superior em administração por parte de organismos governamentais (MEC e CAPES) e das instituições de ensino superior, devido a este não ser considerado fator estratégico, assim como a desconsideração do papel do professor e da atividade de ensino. Dessa forma não há mobilização de ações efetivas, institucionalizadas e sistemáticas de formação docente no ensino superior em administração e as práticas identificadas e institucionalizadas de formação do professor são orientadas pela concepção e perspectiva tradicional de aprendizagem e absorção de conhecimentos descontextualizados da prática, além de cursos e treinamentos limitados à transmissão de conhecimentos.

Conforme afirmam Salm, Menegasso e Moraes (2007) há uma necessidade de resgate do ser humano em sua totalidade, cabendo aos cursos de administração, como espaços de fomento à educação, promover mudanças de valores e transformações nessa direção. Consciente dessas transformações, o docente do curso superior de administração deve utilizar-se da formação, aprendizagem e capacitação para promover novas experiências no significado do que é ser professor.

Direcionando esta discussão para a formação do docente do curso de administração, retoma-se a concepção de que o programa de pós-graduação é o espaço de formação inicial e deve assumir a responsabilidade de formar pós-graduandos para a docência superior. Batomé e Zanelli (2011, p. 3) defendem que a pós-graduação deve ser considerada um programa de estudos em que o pós-graduando deve desenvolver um projeto de vida profissional como cientista ou filósofo, dividido em quatro subprogramas básicos:

a) Um programa de estudos voltados para aprender e desenvolver processos de produção de conhecimento; b) Um programa de estudos voltados para aprender e desenvolver processos de ensinar em nível superior, não necessariamente em universidades; c) um programa de estudos para aprender e realizar estudos de atualização constante, para acompanhar o desenvolvimento do conhecimento e da tecnologia na área que o interessado escolheu trabalhar como cientista e nos campos de atuação profissional, que utilizam tais tecnologias ou conhecimentos da área, para desenvolver tecnologias; d) um programa de estudos para aprender e realizar gestão de Conhecimento, Tecnologia e Ensino Superior.

Colaborando com esta ideia Patrus e Lima (2014, p. 11) afirmam que:

Ainda que o processo de formação seja um compromisso de cada professor com seu desenvolvimento pessoal e profissional, a organização de um curso [...] é fator importante que pode favorecer ou dificultar a referida formação.

Batomé e Zanelli (2011) e Patrus e Lima (2014) ainda chamam a atenção para a prioridade que o conhecimento e a pesquisa vêm tomando nos programas de pós-graduação, criando-se critérios de avaliação produtivistas impostos aos docentes e pós-graduandos. Segundo Batomé e Zanelli (2011), este contexto gera uma padronização da informação e o risco de se tornar o ensino demasiadamente técnico e adestrador, que reflete na queda da qualidade do ensino oferecido. Patrus e Lima (2014, p. 12, grifos dos autores) afirmam que tal produtivismo contribui para a “intensificação do trabalho docente, para o sofrimento psíquico dos professores, para a valorização da quantidade em detrimento da qualidade e para flagrante empobrecimento da *formação* de mestres e doutores”.

Para que se evite isso, as instituições de ensino superior devem investir na capacitação contínua dos docentes para promover a melhoria da qualidade do ensino nos cursos de administração (SALM et al., 2007), sob o perigo de que

não o fazendo se considere o ensino não necessário àqueles que dedicam maior parte de seu tempo à atividade de pesquisa (PATRUS; LIMA, 2014).

Na direção de promover iniciativas que possam complementar a formação reflexiva e crítica dos pós-graduandos para a docência universitária, destaca-se o trabalho de Fischer (2006) que propõe aos PPGA's que se institua uma linha de pesquisa, programa ou atividade que promova reflexões acerca do ensino e aprendizagem em administração. Na visão desta autora, o escopo dos cursos de pós-graduação deve ser a formação de professores e a reestruturação dos currículos desses cursos deve incluir disciplinas, atividades e práticas com o objetivo de melhorar a qualificação do professor, visto que atualmente a formação docente não é explícita nos currículos de pós-graduação.

A proposta da autora é justificada por um distanciamento dos pós-graduandos em administração com autores, textos e temas que tratam de educação, o que na visão de Lima e Riegel (2011) não surpreende, e cria a expectativa de disciplinas voltadas para a formação docente que representem espaços de problematização, discussão e reflexão que contribuam para a familiarização com fundamentos epistemológicos da atividade docente e para o desenvolvimento de reflexões críticas a respeito das práticas docentes.

Há instituições que oferecem outras disciplinas. Lima e Riegel (2011), por exemplo, contam a experiência de implantação de duas disciplinas formativas em um curso de pós-graduação em administração: *Didática do Ensino Superior em administração* e *Estágio Docente em administração*. As disciplinas foram obrigatórias a todos os mestrandos e acolhiam também professores internos ou externos à instituição. Iniciativas como esta, de acordo com Bastos (2007), fazem coro àqueles que entendem que a valorização da dimensão pedagógica não pode ser objeto apenas de uma disciplina que não raro se resume a limitada carga horária e a conteúdos meramente técnicos.

Batomé e Zanelli (2011) afirmam que no atual contexto do ensino de administração, a formação em torno apenas do estágio docência não seria suficiente para conduzir sentido ao trabalho e formação da pós-graduação.

Os temas a serem abordados na busca por esse objetivo e na constituição de atividades de estudo individual e grupal, em projetos, programas e linhas de pesquisa poderiam ser: configurações e transformações na área de administração como matéria de ensino; desenhos institucionais de redes e unidades de ensino e processos de internacionalização, articulações nacionais e subnacionais, desenvolvimento de programas e mapeamento de tendências; modelos de ensino, teorias de ensino e de aprendizagem; currículos de pós-graduação e graduação e projetos pedagógicos; perfis de professores, alunos e a diversidade do ensino superior brasileiro; tecnologias de ensino presencial e a distância; metodologias e recursos para o ensino de administração (casos, jogos, artes) (FISCHER, 2006).

No entanto, ainda são poucos os programas de mestrado e doutorado que oferecem disciplinas e práticas associadas à formação docente em seus currículos. O que poderia ser solucionado através da proposta de se realizar intercâmbios entre programas de pós-graduação em Educação – espaço privilegiado de reflexão sobre a prática docente e alunos de cursos de mestrado e doutorado dos cursos de administração, promovendo oxigenação, reflexões e inovações (PATRUS; LIMA, 2014).

Como iniciativas à discussão e reflexão sobre a formação docente para o curso superior em administração pode-se destacar no âmbito da produção na área a criação do Encontro de Ensino e Pesquisa em administração e Contabilidade (EnEPQ) em 2007 pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em administração (ANPAD) que busca fomentar o desenvolvimento da área de estudos em ensino e pesquisa em administração e Contabilidade no Brasil.

A respeito dos eventos promovidos pela ANPAD, Patrus e Lima (2014, p. 13) comentam que podem “funcionar como um fórum de reflexão sobre a

pesquisa, o ensino e a *práxis*”. Para os autores, o papel da ANPAD junto a órgãos como a CAPES e o CNPQ, deve ser de uma voz ativa na construção de uma estratégia para a área de formação docente para o ensino superior, pois “como associação, a Anpad é o *locus* privilegiado onde todos os coordenadores podem exercitar a cidadania e promover o tipo de mestrado e doutorado em administração que queremos”.

Há também o Programa de Capacitação Docente em administração (PCDA) cujo objetivo principal é melhorar o ensino de administração. Concebido pela ANPAD em 2004 com o apoio da Associação Nacional dos Cursos de Graduação (ANGRAD), o programa está respaldado pelo IV Plano Nacional de Pós-Graduação.

Segundo Salm et al. (2007), a perspectiva reflexiva do PDCA permite superar lacunas e ajuda o docente a pensar de forma contextualizada sobre suas ações e sobre si mesmo enquanto docente através de cursos, disciplinas ministradas para professores e futuros docentes, além de outras técnicas isoladas, projetos e atividades que articulam graduação e pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*), pesquisa, ensino e difusão, sendo um programa de apoio à formação e requalificação docente. A proposta favorece a reflexão coletiva e contribui para a profissionalização do professor, devendo estar inserida no espaço institucional, de forma contextualizada e histórica, necessitando do investimento das instituições de ensino superior na capacitação contínua dos seus professores.

Outra proposta interessante do programa é a inclusão das atividades do PCDA na avaliação da CAPES, assumindo a formação de professores e a preocupação com a pesquisa sobre ensino e aprendizagem como critérios de avaliação dos cursos de pós-graduação em administração (FREITAS; FISCHER, 2007).

Fischer (2005) e Freitas e Fischer (2007) consideram o PCDA um programa de educação continuada para qualificação e requalificação de professores de administração, constituído por: módulos didáticos; orientação de

mestrandos e doutorandos à docência através de disciplinas e atividades de formação docente que façam parte dos currículos; curso de especialização docente, com ênfase em áreas de conteúdo e didática de administração; oficinas de Capacitação Docente, com simulação de ensino e microexperiências orientadas por modelo de competência docente; estágios docência no âmbito da administração.

Além disso, o programa também estimula a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração como: estudos da área; pesquisas sobre inovações e desenvolvimento curricular; diversidade e aprendizagem; perfis de docentes e desenvolvimento de competências docente; conteúdos e organização de ensino abrangendo projetos pedagógicos; tecnologias de ensino presenciais e a distância; materiais e recursos de ensino. O PCDA também abarca atividades de extensão, como eventos temáticos e de publicações (FISCHER, 2005; FREITAS; FISCHER, 2007).

Esse projeto deu origem ao Pro-administração, mais conhecido como Pro-Adm, edital da CAPES lançado em 2008, que teve como objetivo estimular a realização de projetos e pesquisas sobre capacitação docente na área de administração e “ampliar e consolidar o desenvolvimento de áreas de formação consideradas estratégicas, através da análise das prioridades e das competências existentes visando à melhoria de ensino de pós-graduação e graduação em administração e Gestão” (CAPES, 2008).

Assim, a área de administração está em consonância com o que os autores da área da educação (PACHANE; PEREIRA, 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008), já citados no corpo deste projeto, afirmaram a respeito da formação para a docência no ensino superior, ou seja, o amadurecimento emocional está sob os cuidados dos próprios docentes e de iniciativas isoladas de poucos programas de pós-graduação (PATRUS; LIMA, 2014).

No entanto, Lima e Riegel (2011) chamam a atenção para a barreira que a participação dos professores no desenvolvimento de atividades formativas, tem se

tornado nos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de administração, ainda devido ao conflito e disputa de espaço entre a pesquisa e o ensino.

Consta-se que apesar do cenário de expansão e constantes transformações na educação e no ensino superior brasileiro, sobretudo na administração, há ainda uma despreocupação “com relação à formação do professor que irá atuar nos cursos de administração” (LIMA; RIEGEL, 2011, p. 15) o que é confirmado na pesquisa de Souza-Silva e Davel (2005).

A partir dos trabalhos dos autores da administração aqui citados, percebe-se que há um consenso a respeito da necessidade e da importância da formação docente para atuar no ensino superior. Observa-se o interesse e o anseio, por parte da área, em propor iniciativas que possam suprir essa necessidade e contemplar a formação dos pós-graduandos e docentes da administração, além da necessidade da criação de espaços e meios de discussão e reflexão sobre a prática docente.

2.2 Profissionalização docente

Os desafios e as especificidades do contexto educacional que foram apresentadas na introdução deste trabalho apontam para a necessidade de uma formação pedagógica de qualidade, de maneira a capacitar o docente para atuar em diversos tipos de instituições de ensino superior bem como lidar com os diferentes perfis de alunos e outras situações dinâmicas presentes nelas. Assim, o docente do ensino superior deve estar preparado ou nos termos deste trabalho formado, não apenas no que diz respeito a conteúdos técnicos e teóricos, mas também em relação aos conteúdos pedagógicos. Assim, o profissionalismo de um professor caracteriza-se pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos que vão desde esquemas de percepção de análise, planejamento e avaliação (PERRENOUD et al., 2001a).

Tardif e Lessard (2008, p. 9) destacam essa necessidade ao afirmar que o trabalho docente é uma “atividade complexa e de alto nível, que exige conhecimentos

e competências em vários campos” além de aptidões e atitudes que facilitem a aprendizagem dos alunos. Para Perrenoud et al. (2001a, p. 14), essas competências, “conjunto dos esquemas de pensamento e ação de que dispõe um ator que determinará as percepções, as interpretações, as análises e as decisões” em determinada situação.

As condições apontadas na introdução deste trabalho revelam algumas mudanças e a conjuntura do sistema de ensino brasileiro, sobretudo especificidades do ensino superior em administração. Contudo, autores internacionais como Perrenoud et al. (2001a) e Tardif e Lessard (2008) revelam que as mudanças ocorridas no Brasil podem ser também verificadas em outros países como França, Canadá e Estados Unidos. Isso porque, conforme apontam Paquay e Wagner (2001) na maior parte dos países ocidentais, a docência tende a ser considerada uma profissão, em que o profissional, o docente, realiza de maneira autônoma ações intelectuais sob sua responsabilidade, em que sua arte e sua técnica para realizá-la são adquiridas através de uma longa formação. Formação esta, que para os autores, envolve uma lista extensa de saberes específicos (que serão abordadas mais adiante neste trabalho) que devem ser adquiridos desde a formação inicial, momento em que se inicia a carreira profissional. Voltando ao contexto internacional, Paquay e Wagner (2001) afirmam que desde a década de 1970 já existem programas de formação profissional, sobretudo nos Estados Unidos.

Charlier (2001), diante de um risco de proletarização do ofício de professor, defende que a formação contínua dos mesmos é o caminho para a profissionalização e para ajudá-los a se tornarem mais profissionais. Assim, os professores se tornariam verdadeiros profissionais voltados para a resolução de problemas, autônomos no uso da didática e de estratégias no âmbito de estabelecimentos e equipes pedagógicas, em que eles próprios se organizam para manejar sua formação de maneira contínua. A autora também se baseia em uma abordagem construtivista ao afirmar que a formação passa por um processo de desenvolvimento de saberes cognitivos do indivíduo a partir de suas interações com o ambiente e com o contexto em que está inserido.

A visão de Perrenoud et al. (2001a) e Tardif e Lessard (2008) e demais autores citados, está pautada no modelo de profissionalismo anglo-saxão, em que a formação do professor deve estar voltada para conceber profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem para a transmissão dos saberes escolares.

Assim, percebe-se um processo de complexificação e recomposição da docência ao longo da história que passa por uma evolução de vocação, passando a ofício, até chegar ao nível de profissão, dessa maneira consegue-se incorporar e reconhecer novas dimensões inerentes à atividade docente (LESSARD; TARDIF, 2008).

Essa passagem de um ofício artesanal a uma profissão, em que “cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo sua especialização de ação na própria situação profissional, assim como sua autonomia” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 25), coloca o professor a serviço do ensino, como um profissional da aprendizagem ou do ensino-aprendizagem, através de um processo interpessoal e intencional. O professor profissional seria, portanto,

Uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los (PERRENOUD, 2001, p. 25).

Na profissionalização, o docente passa a provocar e a favorecer diálogos para o êxito da aprendizagem, através de regulação interativa em sala de aula, passando a articular o processo ensino-aprendizagem em situações determinadas, através de interações e significações partilhadas, sendo constituída por um “*processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por*

práticas eficazes em uma determinada situação” (PERRENOUD, 2001, p. 25, grifos do autor).

O projeto de formação do professor profissional deve considerar o maior número de parâmetros possíveis de situações de formação articulando-os de maneira crítica (pessoal e coletiva), ajustando suas ações através da reflexão na ação e tirando lições da prática através da reflexão sobre a ação. Essa junção está de acordo com a visão de Paquay e Wagner (2001), quando apontam, baseados em Perrenoud (1994), que a profissionalização é a capacidade de capitalizar experiências, refletir sobre a prática oriunda dessas experiências e reorganizar sua prática.

Portanto, a concepção de profissionalização comporta a ideia de um profissional autônomo “não só na medida em que é capaz de autorregular sua ação, mas também na medida em que pode orientar seu próprio aprendizado através de uma análise crítica de suas práticas e dos resultados destas.” (PAQUAY; WAGNER, 2001, p. 140).

A atividade docente passa a ser contemplada como uma profissão, pois o ensino tornou-se um trabalho especializado e complexo, que exige dos docentes o profissionalismo, o que implica em desenvolver competências específicas e saberes próprios (TARDIF; LESSARD, 2008). Assim, a formação de professores profissionais deve se dar pela “apropriação de competências ao ato de ensinar (o saber-ensinar) e não apenas ao domínio de conteúdos de ensino (os conhecimentos disciplinares)” (PERRENOUD, 2001, p. 23). Nessa perspectiva, o professor profissional é o que se espera de um professor comprometido com sua carreira, formação e processos de ensino-aprendizagem, organizando sua formação e experiência a serviço do êxito do ensino, de maneira contínua e autônoma.

Mas, afinal, o que um professor profissional deve ser capaz de fazer? Para Tardif e Lessard (2008), o professor profissional deve exercer

suas atividades com desempenho e excelência através de uma exigência elevada e ética no que diz respeito a suas interações para o ensino-aprendizagem e sua própria formação, que deve ser continuada e abranger diversos saberes, que não só os referentes ao conteúdo ensinado. Segundo Perrenoud et al. (2001a), o professor profissional deve saber: analisar situações complexas; optar rapidamente e reflexivamente por estratégias adaptadas a objetivos e exigências éticas; escolher os meios mais adequados e estruturá-los como dispositivos; adaptar projetos em função da experiência; analisar criticamente ações e resultados; e aprender por meio de avaliação contínua ao longo de sua carreira. A resposta à questão colocada no início deste parágrafo é de fundamental importância no âmbito deste trabalho. Por isso será tratada mais detalhadamente na sequência.

2.3 Saberes para a docência profissional

Inserem-se na discussão sobre a profissionalização do professor as questões referentes ao desenvolvimento de competências e saberes para a docência, que devem ser desenvolvidos desde a formação inicial e de maneira contínua e autônoma ao longo da carreira do professor. Portanto, faz-se necessário definir o conceito de Saberes para se compreender quais são as características que deve possuir o docente profissional e como a formação, sob a perspectiva da profissionalização, pode ajudar a desenvolvê-los.

O saber situa-se entre a informação, que é “exterior ao sujeito e de ordem social” e o conhecimento que é “integrado ao sujeito e de ordem pessoal” e que “constrói-se na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela” (ALTET, 1994 apud

PERRENOUD et al., 2001b, p. 28), ou seja, é o que determinado sujeito aprende, constrói, através do estudo ou da experiência.

Perrenoud et al. (2001b) propõem uma tipologia de saberes dividida em Saberes Teóricos e Saberes Práticos.

Os Saberes Teóricos são relacionados aos saberes declarativos e são divididos em: Saberes a serem ensinados, compreendendo os disciplinares e oriundos da ciência, são aqueles que permitem ao aluno a aquisição de saberes constituídos e exteriores; e Saberes para ensinar, que incluem saberes pedagógicos e sobre manejar a interação em sala de aula, didáticos nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura que os está transmitindo. Para os autores esses debates teóricos são indissociáveis.

Os Saberes Práticos ou empíricos ou da experiência, são aqueles originados a partir de experiências cotidianas da profissão, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho. Também há uma divisão dentro desta categoria, baseados nas categorias da psicologia cognitiva: Saberes sobre a prática, relacionados aos saberes procedimentais e formalizados; e os Saberes da Prática, relacionados aos saberes contextualizados e condicionais oriundos da experiência e fruto da ação que teve êxito, levando ao *savoirs-faire* (saber-fazer) e os saberes de ação muitas vezes implícitos. É neste nível que se insere o professor profissional, pois este se desenvolve de maneira a distinguir situações e adotar a ação mais adequada a partir da reflexão na ação.

Para Perrenoud et al. (2001a), o professor constrói, durante a carreira, uma quantidade significativa de rotinas, que no início de sua formação e prática ainda não foram concebidas e por isso, tenta empregar saberes procedimentais, receitas, técnicas, métodos e modelos. Relacionados a isso, o autor aponta para os saberes procedimentais, que seriam saberes sobre procedimentos e não sobre o *savoir-faire*, que evoluem a partir do avanço do ciclo profissional das seguintes maneiras:

- extinguem-se ou perdem força, por falta de uso ou pertinência;
- incorporam-se às rotinas;
- permanecem como representações vivas e explícitas, pela complexidade e pela resistência ou até mesmo por um investimento intelectual individual.

Além disso, para o autor, durante uma formação contínua e reflexões sobre sua experiência outros saberes procedimentais são assimilados construídos, passando também por uma das situações citadas acima, trata-se de colocar os conhecimentos em ação através da mobilização dos saberes (PERRENOUD, 2001).

Machado (2008) descreve ações que o professor deve ser capaz de desenvolver no decorrer de suas atividades de ensino, sobretudo no relacionamento com os alunos. As ações do professor descritas pelo autor são mediar, tecer, mapear e fabular.

A ação de mediar significa negociar a abertura de sentidos pelos alunos, para que não apenas estejam presos às situações de seus mundos e que assim sejam capazes de observar, ver, experimentar, projetar, em um processo de sensibilização para o que se considera relevante e que ainda não foi vivenciado, negociando a abertura e a tolerância, ou seja, a mediação na construção de um consenso constitui uma competência a ser desenvolvida pelos professores.

A ação do tecer está associada à capacidade do professor em tecer uma teia de significações a partir de conhecimentos e conteúdo, providenciando um planejamento e tratamento adequado dos temas, privilegiando relações que possam ser percebidas e vivenciadas no âmbito do ensino. Essa ideia do autor supera as concepções do aluno como um ‘balde vazio’ ou do professor como detentor do conhecimento ou apresentador de assuntos e apresenta a construção de cadeia, redes de conhecimento através de um planejamento.

Ao tecer significações o professor deve então mapear uma grande rede de noções em o que é e o que não é relevante a partir dos objetivos e projetos. Assim, a capacidade de discernir o que realmente importa - para não se perder em meio as interconexões nas redes de significação - é imprescindível para construir um mapa de relevâncias. O autor afirma que, além de uma capacidade necessária, mapear constitui uma responsabilidade indelegável e uma dimensão decisiva na atuação do professor.

Por fim, o docente deve ser capaz de fabular: construir significados. Para o autor, um bom professor é, antes de tudo, um bom contador de histórias, através da construção de narrativas pertinentes. É segundo as histórias arquitetadas que o professor combate a efemeridade das informações fragmentadas e pereniza relações e significações relevantes.

Ao caracterizar as ações do professor, Machado (2008) registra dois pares de ações: mediar/mapear e tecer/fabular e afirma que: “é preciso mediar, sem abdicar de mapear; é necessário tecer sem evitar o comprometimento e o risco da fixação de mensagens que a proposição de uma fábula representa” (p.85). Assim, as ações do professor envolvem aspectos da disciplina, da autoridade, da razão, mas também do afago, da emoção e da tolerância.

Cabe também, resgatar o conceito de Competências, elas são, para Perrenoud et al. (2001b, p. 14), o “conjunto dos esquemas de pensamento e ação de que dispõe um ator que determinará as percepções, as interpretações, as análises e as decisões” que permitem ativar e mobilizar saberes e transformá-los em competências. Especificamente sobre o ensino, as competências profissionais de um professor abrangem, segundo os autores, saberes plurais obtidos desde o planejamento e organização para a preparação de uma aula até as interações ocorridas pela prática em sala de aula. Forma-se dessa maneira um repertório de condutas, que atribui significados e ações adequadas à situação e ao contexto.

As competências profissionais por sua vez são “o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” e podem ser cognitivas, afetivas, conativas e práticas, de ordem técnica e didática e relacional, pedagógica e social (PERRENOUD et al., 2001b, p. 28).

A partir dessas concepções, o uso do termo “competência” será considerado na mesma perspectiva do trabalho de Paquay e Wagner (2001, p.136), por compreender “aquisições de todas as ordens (saberes, saber-fazer, saber-ser e saber tornar-se) necessárias à realização de uma tarefa e à resolução de problemas em um domínio determinado”. Pois, assim, são consideradas questões pedagógicas, didáticas, de conteúdo, relacionais, afetivas, técnicas e práticas que irão contribuir para a tomada de decisões e condutas dos docentes, inseridos no contexto da profissionalização docente.

Charlier (2001) utiliza da abordagem construtivista, assim como Perrenoud et al. (2001a) e Tardif e Lessard (2008) e destaca em seu trabalho a importância da formação contínua e articulada à prática a partir da formação de professores profissionais. Para Charlier (2001), a Formação consistiria, entre outras coisas, em organizar as interações com o meio favorecendo uma modificação de esquemas de partida do professor e possibilitando testar os novos esquemas na ação, permitindo criar um repertório de condutas. Esse seria o caminho no qual o professor chega à formação uma vez que permite a articulação da formação com a prática.

Com isso, a prática coloca o professor em contato com conhecimentos que somente estão disponíveis na *práxis* e também permite a ele assimilar condutas, rotinas circunstanciadas, assim o aprendizado em ação ocorre através de respostas rotineiras a um conjunto de indícios percebidos, das consequências de suas ações, das reflexões sobre o que ocorre e a experimentação de novas formas de agir e solucionar problemas. Assim, a prática permite a validação de

condutas, que após a reflexão torna-se parâmetro para decisões e ações futuras. Dessa forma “o profissional desenvolve suas competências essencialmente na prática e a partir da prática. Distingue a reflexão na ação da reflexão sobre a ação” (CHARLIER, 2001, p. 92).

Para alcançar sucesso e não apenas prender-se a um círculo vicioso de tentativa-erro, é importante que ocorra a reflexão, pois a prática reflexiva supõe “atitudes específicas, tais como: aceitar cometer erros; considerar o erro como inerente ao aprendizado; assumir riscos; administrar incertezas” (CHARLIER, 2001, p. 93). O aprendizado ocorreria na e a partir da prática e constituiria uma característica do profissional (CHARLIER, 2001).

Por fim, Charlier (2001) afirma que: o professor pode aprender a partir da prática, através da reflexão sobre a ação; o professor aprende no momento da prática, colocando-se como ator, reflexão na ação; e o professor pode aprender para a prática, valorizando aprendizados e saberes que influenciam sua vida profissional, reflexão para a ação.

Finalmente, inserem-se nesta discussão as tipologias de professores e respectivos saberes que devem ser dominados por eles, a partir da integração de seis paradigmas (PAQUAY; WAGNER, 2001). Primeiramente, o “professor culto” que é aquele que domina os saberes disciplinares e interdisciplinares; didáticos e epistemológicos; e pedagógicos, psicológicos e filosóficos. A seguir, o autor fala do “professor técnico”, caracterizado como aquele que adquiriu sistematicamente o saber-fazer técnico e que sabe utilizar técnicas (audiovisuais e outras); e pôr em prática o saber-fazer técnico, além de aplicar as regras formalizadas.

O terceiro tipo apresentado é o “prático artesão”, é o professor que adquiriu no próprio terreno esquemas de ação contextualizados e é capaz de realizar as tarefas atribuídas aos professores (em cada função) e utilizar rotinas e esquemas de ação contextualizados.

O “prático reflexivo” é o que construiu para si um “saber da experiência” sistemático e comunicável mais ou menos teorizado. Este professor é capaz de refletir sobre suas práticas e analisar seus efeitos, além de produzir ferramentas inovadoras podendo assim ser denominado “professor-pesquisador”.

O quinto tipo de professor mencionado pelo autor, trata-se do “ator social”, aquele engajado em projetos coletivos e consciente dos desafios antropossociais das práticas cotidianas, que sabe analisar esses desafios das situações cotidianas; e é engajado em projetos coletivos.

Finalmente, o professor que é uma “pessoa” em relação a si mesmo e em autodesenvolvimento. Para ser uma “pessoa” o professor deve: estar em desenvolvimento pessoal (em “tornar-se”); em projeto de evolução profissional; e deve relacionar-se, comunicar, animar.

A proposta de Paquay e Wagner (2001) é valorizar todas essas concepções do ofício de professor, justificados pela máxima de que cada uma e suas respectivas competências e saberes constitui uma faceta da profissão professor. Na visão de Paquay e Wagner (2001, p. 143) são “dimensões reconhecidas como importantes e construtivas do “profissionalismo” do professor”.

Para demonstrar a importância e a validade dessa proposta, Paquay e Wagner (2001) apresentam as seguintes questões: O que um professor deve conhecer? O que um professor deve poder fazer? Como funciona um prático em atividade? Como funciona um profissional do ensino? Qual deveria ser o papel social dos professores? Como “ser” Professor e “viver” seu ofício?

Os autores apontam que é preciso superar a concepção clássica dominante da centralidade do saber e do professor exclusivamente transmissor de saber, especialista, na qual a formação inicial é estruturada e organizada em função de competências mecanicistas, para que o futuro professor se torne um especialista, pois conhece bases teóricas da didática específica, da metodologia

geral da psicopedagogia para poder, então aplicá-las. No entanto, no momento de passar à prática, o futuro professor tem que reaprendê-las.

Assim, as contribuições teóricas quanto às disciplinas a ensinar e quanto aos princípios didáticos e pedagógicos estão concentradas no início da formação, e os exercícios didáticos e os estágios reportam-se, conseqüentemente, ao final da formação (PAQUAY; WAGNER, 2001, p. 138).

A partir dessa concepção, afirma-se que a formação inicial de professores deveria tratar de todas as tarefas exercidas por um docente, como questões administrativas, a resolução de conflitos de equipe, entre outras, para que o professor profissional seja capaz de improvisar e tomar decisões refletidas em esquemas de análise que permitam encontrar respostas adequadas às situações cotidianas (PAQUAY; WAGNER, 2001). Assim, o professor poderia ser comparado a um artesão que exerce a arte de juntar recursos disponíveis e estruturá-los em um projeto cujo sentido é adquirido intuitivamente (PERRENOUD, 1982 apud PAQUAY; WAGNER, 2001).

Para desenvolver as características de um professor profissional, os estágios são considerados como espaço privilegiado da formação prática, pois

eles permitem aos iniciantes adquirir “habilidades” do ofício na companhia de práticos experientes (...) é nos estágios que os estudantes adquirem e automatizam os esquemas de análise e de ação necessários para organizar a classe e dirigir os aprendizados. Trata-se de saberes práticos contextualizados (PAQUAY; WAGNER, 2001, p. 139).

Mesmo considerando os estágios e experiências da formação prática na etapa inicial como importantes, conforme justificado acima, os autores ressaltam que durante o estágio o futuro professor pode acabar se moldando às práticas tradicionais ao conhecer e reforçar receitas institucionalizadas,

afastando-se de uma reflexão teorizante, pois somente uma análise reflexiva permite “uma transposição e uma adaptação desses saberes práticos a situações novas” (PAQUAY; WAGNER, 2001, p. 139). A mesma observação é feita quanto à pesquisa, pois para se tornar “professor-pesquisador”, é preciso além da reflexão para a análise de situações a produção de mecanismos para a intervenção e avaliação (MEIRIEU, 1988 apud PAQUAY; WAGNER, 2001, p. 139). Assim, sem a consciência da necessidade de uma reflexão atuante sobre as práticas, o futuro docente é formado para a prática apenas, e não como um profissional.

Para alcançar o *status* de um profissional do ensino, é preciso realizar de forma autônoma atos intelectuais não rotineiros, por meio de técnicas e arte adquiridos ao longo de sua formação. Assim, “um profissional é um analista de situações em sua singularidade e um operador de decisões reflexivo” (PAQUAY; WAGNER, 2001, p. 140).

Outra pontuação dos autores é quanto às mudanças no ofício de professor e um novo perfil emergente voltado para o envolvimento do docente como “ator social” em nível local. Para isso, os futuros professores devem construir projetos coletivos, experimentados em uma compartimentação multidisciplinar. Assim, a docência despertaria um novo compromisso, o de se inserir em discussões e conflitos da sociedade e até mesmo contextualizar as suas próprias práticas com o que acontece fora das instituições.

Por fim, os autores defendem que desde a formação inicial seja provocado nos futuros professores um movimento no sentido de um desenvolvimento pessoal e relacional e inserir o desenvolvimento pessoal na formação profissional. A ideia é que a formação de professores esteja ancorada na constituição de uma identidade profissional, não que haja um perfil típico da “pessoa que ensina”, mas seria possível favorecer a emergência e a afirmação do projeto pessoal e do projeto profissional que se interpenetram (PAQUAY; WAGNER, 2001).

Para tratar da identidade dos professores e assim compreender quem seria o docente contemporâneo, na próxima seção, os esforços serão direcionados para responder à questão “Quem é o professor?”.

2.4 O professor do ensino superior: docência e identidade

A proposta nesta seção é apontar a maneira como o professor é relatado na literatura, suas tipologias, funções, dimensões que compõem a identidade docente. A partir disso e de reflexões sobre a identidade profissional do professor, pretende-se alcançar um panorama da profissão docente, sobretudo no âmbito do ensino superior.

Como já dito, o ofício de professor passou de artesanal à profissão e essa transição implicou na necessidade de profissionalização da docência. Além disso, modificou-se a maneira de compreender o papel da docência na sociedade e assim, o próprio professor passou a questionar o seu papel e função. Ao explicar o paradigma personalista², Paquay e Wagner (2001) deixam claro como as mudanças contemporâneas influenciam esse questionamento, a partir da evolução da sociedade e da conseqüente mudança nas funções das instituições de ensino, e, portanto, do professor. Isso seria a causa de um profundo mal-estar entre os docentes e seus conflitos de identidade. Por isso, na formação de professores, seria essencial visar à constituição de uma identidade profissional ancorado no ensinar e em uma imagem positiva do “eu profissional”.

Sobre essa crise de identidade dos professores, Nóvoa (2007) afirma que ela é oriunda de uma evolução nas formas de se investigar questões pedagógicas,

² “De acordo com o paradigma personalista, o professor é antes de tudo uma pessoa: uma pessoa em evolução e em busca de um “tornar-se”, uma pessoa em relação ao outro (ABRAHAM, 1984). É claro que não há um perfil típico da “pessoa que ensina”, e a evolução pessoal não é teleguiada do exterior. Contudo, é necessário que, desde a formação inicial, provoque-se um movimento no sentido de um desenvolvimento pessoal e relacional (PAQUAY; WAGNER, 2001, p. 142).

divididas em três fases, pois inicialmente a questão era intrínseca ao “bom professor”, em seguida houve um esforço na investigação do “melhor método do ensino” e a última fase caracteriza-se pela análise do ensino no contexto das salas de aula. Houve, durante esse processo científico, um afastamento das questões da profissão docente reduzindo-a a dimensões técnicas da ação pedagógica, contribuindo para intensificar o controle sobre professores e favorecendo o seu processo de desprofissionalização.

Além dessas mudanças, há autores que creditam essa crise de identidade a uma crise do ensino ou do saber (ENRICONE; GRILLO, 2005; PERRENOUD, 2001; TARDIF; LESSARD, 2008). Para Tardif e Lessard (2008, p. 11), há uma “crise do valor do saber no seio do mundo social, comunitário e individual”. Os autores afirmam que até então vivemos em uma “sociedade do saber” em que o conhecimento seria causa de marginalização, sofrimento, desigualdades e violência, promovendo uma segmentação e fragmentação em nossa sociedade. Ademais, as transformações mais recentes no ensino na Europa e Estados Unidos apontam para inserção de novos perfis de alunos, a renovação dos professores e a adaptação como formas estabelecidas pelo trabalho docente para ajustar o tradicionalismo da profissão a essas transformações.

Souza-Silva e Davel (2005) direcionam a crise de identidade no Brasil para a concepção moderna de universidade no país, voltada para uma dimensão utilitarista e instrumental, direcionada para formação científica, técnica e profissionalizante. Assim, para os autores, a formação de professores do ensino superior deve superar a ideia de um mero instrutor e transmissor de conhecimentos e deve voltar-se à formação profissional continuamente reflexiva sobre a prática docente.

Para Ferrarezi Júnior (2011), talvez a questão principal na incerteza da identidade docente, no caso brasileiro, vá além dessa crise do saber, também diz respeito ao contexto histórico da universidade no Brasil e principalmente o fato de que a vida universitária brasileira não desenvolveu a prática constante do

“*parar para pensar-se*”, nem sobre antes nem no agora, e acrescenta-se à fala do autor que tampouco no futuro. A partir dessa constatação o autor questiona qual é, hoje, a missão, o objetivo, o ofício de um docente de nível superior no Brasil? Este trabalho, também se vale desta questão para procurar respostas que permitirão compreender melhor o docente e seu ambiente de atuação.

Na tentativa de contribuir com esse debate em torno de complexa questão, serão apresentadas algumas tipologias de professores presentes na literatura.

Na literatura da educação, Perrenoud et al. (2001a) apresenta quatro diferentes tipos de professores dominantes na França: o mago, o técnico, o engenheiro tecnólogo e o profissional ou reflexivo.

O professor mago é o modelo intelectual da antiguidade, que considerava o professor como um Mestre, que sabe e que não necessita de formação específica, pois seu carisma e suas competências retóricas são suficientes.

O professor técnico é aquele que domina competências técnicas, formado para o ofício por aprendizagem imitativa, com apoio na prática de um ensino várias vezes experimentado, que transmite o seu *savoir-faire*, os seus truques.

O professor engenheiro ou tecnólogo apoia-se em aportes científicos das ciências humanas, racionaliza a sua prática e procura nela aplicar a teoria, tem sua formação orientada por teóricos, planejamento pedagógico e didática.

O professor profissional ou reflexivo é o profissional capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias baseado nos tripés prática-teoria-prática e ação-conhecimento-problema, com a formação utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise de suas práticas e de metacognição.

Franco (2000) responde a questão “Quem é o professor?” sob quatro perspectivas, a situacional, a institucional, a política, a profissional, e a do avanço do conhecimento.

Sob o ponto de vista situacional, a autora explora os tipos de instituições de ensino em que os docentes podem atuar: as universidades públicas ou privadas, com programas de pós-graduação e pesquisa consolidados, ou instituições isoladas as quais exploram mais o ensino como atividade principal, orientadas para o mercado em seu entorno.

Sob o ponto de vista institucional, aborda as condições de trabalho do docente e suas horas de dedicação à pesquisa, ao ensino e o quanto cada atividade ocupa tempo e interfere umas nas outras.

Sob o ponto de vista político, a autora afirma que o professor convive com tensões da própria área de conhecimento e de luta por espaços e financiamentos.

Sob o ponto de vista profissional, o professor é para a autora o que privilegia e encara a universidade como espaço de trabalho, mas também está a par do contexto de sua área de conhecimento. Esse professor tem o aluno como objetivo de seu trabalho e está voltado para questões de avaliação de seu desempenho, trabalhos em eventos, da apresentação de projetos para financiamento e de relatórios de atividades e de pesquisa.

Por fim, sob o ponto de vista do avanço do conhecimento, é o docente inserido em avanços de processos produtivos e em sua disseminação.

A autora contribui ao concluir que o professor do ensino superior,

trabalha em diferentes tipos de instituição, desenvolve nelas atividades que se qualificam de diferentes formas, enfrenta tensões das mais variadas, seja com os pares da mesma ou de diferentes áreas, é um profissional não necessariamente somente da universidade e mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo. Caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões (FRANCO, 2000, p. 63).

Na literatura da administração, Alcadipani (2005) chamou essa pluralidade do professor do ensino superior de “hiperatividade do professor

bombрил”. Ao caracterizar o professor de administração de Bombрил, conseguiu demonstrar como um mesmo profissional encara diversas atividades e também como de muitas maneiras, devido à proliferação de faculdades e universidades, a massificação do ensino superior de administração, transforma alunos da pós-graduação, mestrandos e doutorandos, em professores caracterizados por serem “mão de obra barata, dedicada, que faz milagre com as condições que possui para tentar ensinar e que insiste em levar as coisas a sério” (ALCADIPANI, 2005, p. 1). Esse tipo de professor, atuantes principalmente em instituições particulares, que têm sua lógica mercantilista questionada pelo autor, é a salvação para muitos pós-graduandos em início de carreira conseguirem financiar sua titulação, e ao mesmo tempo criam sentimentos de “inexperiência, medo, aflição e insegurança, sentimentos usuais dos que estão começando um sacerdócio” (ALCADIPANI, 2005, p. 2). Por fim, com tantas atribuições (que neste trabalho serão apresentadas mais adiante), Alcadipani (2005) afirma que todo docente é um pouco bombрил, pois fazem de tudo um pouco, de nada muito.

Essa lógica é fortalecida pela academia mcDonalds que está voltada para a produção científica em massa, a mensuração do número de alunos e aulas, em uma lógica de ensino que apresenta-se distorcida e voltada para o lucro (ALCADIPANI, 2005; ALCADIPANI; BRESLER, 2000) ou também pode-se chamar instituições assim de fábrica de sardinhas (ALCADIPANI, 2011) que oferecem um conteúdo enlatado e pouco reflexivo a seus alunos e futuros administradores.

E assim, é apresentado o professor taxímetro, o professor que vende suas horas de dedicação para as fábricas de sardinha e faculdades mcDonalds, pela necessidade de sustentar-se e devido ao baixíssimo valor da “bandeirada” – hora/aula- buscam por aulas em mais de uma instituição, além de serem pós-graduandos. Assim, o pós-graduando se envolve com as mais diversas atividades: consultoria, cursos, disciplinas, pesquisas, participação em congressos, tudo ao mesmo tempo (ALCADIPANI, 2005).

Outros autores que tratam especificamente do docente do ensino superior de administração são Souza-Silva e Davel (2005) que apresentam quatro tipos de professor no ensino superior de administração no Brasil. Aquele que possui alta experiência docente e alta vivência gerencial, aquele que tem alta experiência docente e carência de vivência gerencial, aquele com baixa experiência docente e alta vivência gerencial, e o professor com baixa experiência docente e baixa vivência empresarial.

O primeiro tipo é tido pelos autores como o modelo ideal e almejado de docente na área de administração, pois consegue transitar entre o acadêmico e o gerencial com maior probabilidade de contextualizar o conhecimento na prática.

O segundo tipo, é aquele professor tido como mais teórico, encontrado normalmente em universidades públicas, com uma identidade forte e voltado para atividade de pesquisador.

Aquele que possui carência de experiência e alta vivência gerencial, é o terceiro tipo apresentado pelo autor. Seriam executivos, sem altas titulações, que por *status*, prestígio ou mesmo na busca pelo prazer na vida acadêmica ou por vê-la como forma de incrementar a renda, decide ingressar nas salas de aula normalmente em faculdades privadas.

Finalmente, o quarto tipo de professor descrito por Souza-Silva e Davel (2005) é aquele carente de experiência docente e de vivência gerencial, mas que pode ou não possuir titulação, esse tipo é considerado preocupante pelos autores.

Em relação às questões relacionadas à identidade dos docentes do ensino superior no contexto das universidades brasileiras, Ferrarezi Júnior (2011) refere-se ao fato de não existir uma diferenciação na nomeação entre os professores de ensino básico e os professores universitários, no Brasil, ao contrário do que acontece nos países de língua inglesa, por exemplo, todos são professores.

Direcionando a discussão para a legislação brasileira, Ferrarezi Junior (2011) afirma que ela, muitas vezes, prevê direitos e funções bem definidas para os docentes da educação superior, mas nega a prática e atividade docente.

Segundo Ferrarezi Junior (2011, p. 15), o perfil do que deva ser um professor brasileiro, segundo a legislação é: “um sujeito que dá aula, estuda, planeja e avalia, tudo dentro do horário de trabalho”, o que resumiria a atividade de ensino, e acrescenta-se no caso dos docentes universitários que “também precisa, por força da lei, produzir e divulgar o saber” (FERRAREZI JÚNIOR, 2011, p. 16), que diz respeito às atividades de pesquisa e extensão. Assim, a universidade exige de seus professores a manutenção permanente da pesquisa, geração de saber, divulgação do saber e aplicação do saber.

Quanto à prática e formação, Morosini (2000) aponta que a legislação brasileira trata da questão do docente do ensino superior, no âmbito da prática e da formação didática com silêncio. Ferrarezi Junior (2011) afirma que o tema nunca foi discutido e trata-se de um vazio que necessita de uma resposta coerente, pois é de necessidade urgente no cotidiano dos docentes das IES.

Essa necessidade é expressa por Morosini (2000) devido à complexidade das características do sistema de educação superior brasileiro, descritas pela autora como sendo composto por instituições públicas e privadas, universidades e não universidades, distribuídas pelas cinco regiões da Federação de características étnicas, sociais e econômicas diferentes. Dessa maneira, a autora afirma que a pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única.

Especificamente sobre o ensino público, chama-se a atenção para o fato de que os professores são funcionários públicos, com uma carreira indefinida, confusa, com uma missão complexa e mal explicada, repleta de cobranças e nem sempre na mesma proporção de condições (FERRAREZI JUNIOR, 2011).

Esses docentes estão inseridos em um ambiente contraditório, em que são cobrados na capacidade do exercício do ensino, pesquisa e extensão, encontram demandas e condições de trabalho pautadas no ensino, de maneira muito básica e simplificada, e principalmente na cobrança pela realização de uma pesquisa de ponta, muitas vezes cobrados de responsabilidades, sem muitas vezes não ter conhecimento do porquê (FERRAREZI JUNIOR, 2011; MINCATO; FERREIRA, 2011).

Um caminho traçado por Ferrarezi Júnior (2011, p. 22) para construir a identidade dos professores universitários de forma mais consistente é “reconhecer a natureza do trabalho, das responsabilidades e da carreira dos docentes de nível superior”. Mas essa não é uma tarefa fácil, já que segundo o autor há vinte anos, se tenta construir solidamente a carreira e definições necessárias ao magistério superior, mas isso não foi conseguido.

Ribeiro e Oliveira (2011) afirmam que a imagem de um professor de ensino superior brasileiro é a de um intelectual, de um cientista comprometido com o saber e consequentemente com suas pesquisas e com a atividade do ensino. No entanto, essa visão trata apenas de alguns aspectos das atribuições deste profissional, que envolvem o desenvolvimento de atividades de ensino, a pesquisa e a extensão (FERRAREZI JUNIOR, 2011; MINCATO; FERREIRA, 2011).

No que trata sobre o ensino, envolve a capacidade de atuação em processos educacionais em cursos de graduação e pós-graduação e vinculam-se as atividades de planejamento e organização de curso, a avaliação, a orientação de alunos e a docência propriamente dita, que devem estar de acordo com o projeto pedagógico de cada curso. Sendo assim, é preciso reconhecer que a atuação do docente universitário não se resume à sala de aula, pois envolve uma quantidade significativa de tarefas (FERRAREZI JUNIOR, 2011; MINCATO; FERREIRA, 2011).

A atividade de pesquisa relaciona-se às atividades que partem de um pressuposto problemático, a partir do qual se desenvolve um trabalho através de um processo de desenvolvimento que envolve leituras, processos analíticos,

interpretativos e de experimentação, que permite o aprofundamento de algum aspecto ou conhecimento científico, produzindo novos saberes tecnológicos, científicos ou culturais. A pesquisa, também realizada no ambiente da graduação e da pós-graduação, tem como grande desafio ao docente a inserção do aluno no universo pesquisado, através do uso do conhecimento produzido para o ensino. As atividades envolvidas são: orientações, de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações, teses e outros trabalhos científicos, além da possibilidade da orientação em estágios obrigatórios voltados para a formação profissional do estudante (FERRAREZI JUNIOR, 2011; MINCATO; FERREIRA, 2011).

Por fim, as atividades relacionadas à extensão e que contribuem para uma aproximação e integração das instituições com a comunidade, através da proposta de projetos, financiados ou não, promoção de eventos, como cursos, eventos, ciclos de debate, promovendo uma troca de saberes e conhecimentos a refletir a e na realidade da comunidade viabilizando ações transformadoras (FERRAREZI JUNIOR, 2011; MINCATO; FERREIRA, 2011).

Mincato e Ferreira (2011) afirmam que por serem assim descritas as atividades do docente universitário, conseqüentemente também assim é visto seu papel na sociedade e a forma como é conduzida a vida profissional do professor e suas avaliações. Ribeiro e Oliveira (2011) acrescentam que as atividades do professor universitário, relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão exigem do docente um bom tempo de dedicação e, sobretudo, uma formação intelectual atualizada e constante, portanto a formação também faz parte das atribuições profissionais, para o desenvolvimento de suas funções e carreira.

Somada a essas funções da realidade do ensino superior brasileiro, ainda é atribuída aos docentes a responsabilidade pela gestão dessas instituições ao assumir cargos administrativos como coordenação de cursos, chefia ou diretoria de departamentos ou unidades, pró-reitorias e reitorias, participação em conselhos, comitês, colegiados e outras atividades, exigindo do docente

conhecimentos não relacionados à docência e sim às questões administrativas (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2011).

Devem ser consideradas também especificidades relativas à instituição em que o docente da educação superior exerce sua atividade, pois a docência sofrerá diferentes pressões conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua (MOROSINI, 2000).

Morosini (2000) descreve quatro tipos de instituição de ensino superior. A instituição Universidade, que deve desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira. Os Centros Universitários, ente institucional criado pela LDB, a instituição é voltada para o ensino de excelência em uma ou mais áreas do conhecimento com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação sem autorização. As Faculdades Integradas são um grupo de instituições de diferentes áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão, e não possuem autonomia para criar cursos e vagas, sendo dependentes do Conselho Nacional de Educação (CNE). Finalmente, os Institutos Superiores ou Escolas Superiores, normalmente atuam em uma área do conhecimento e realizam ensino ou pesquisa, e são subordinadas ao CNE para expandir sua área de atuação.

Segundo a autora, se o docente atua em uma universidade e/ou em grupos de pesquisa, provavelmente a docência terá como condicionante a pesquisa. No caso da docência ser exercida em uma instituição isolada, será mais próxima ao ensino e mais distante da pesquisa. A formação também é condicionada ao tipo de instituição, normalmente docentes com especializações *latu sensu* atuam em instituições não universitárias, enquanto que há uma preponderância de titulados, sendo que as instituições públicas possuem professores doutores em sua maioria. Quanto ao regime de trabalho, os docentes de universidades têm a tendência de atuarem em regime integral e nas não universidades são horistas, diferença atribuída principalmente entre o público e o privado (MOROSINI, 2000).

Outra consideração importante é sobre a forma como os docentes do ensino superior são avaliados. Segundo Mincato e Ferreira (2011), as avaliações têm como prioridade a mensuração de produção científica e artigos publicados em detrimento das outras atividades executadas. Essa colocação corrobora com o que Zabalza (2004) afirma acerca das avaliações de docentes na Espanha, de que a promoção está vinculada à produtividade científica dos professores enquanto que a trajetória dos docentes e suas competências pessoais, conhecimentos, habilidades e atitudes não ocupam posição de destaque. Assim, pode-se afirmar que “o trabalho docente universitário é muito maior do que o que é avaliado” e que a maneira como tem sido avaliado contribui para a criação de uma identidade do professor pela especialidade científica, pois a identidade do docente vem sendo estabelecida e orientada para sua especialidade enquanto pesquisadores, para domínio do conhecimento e produção do saber científico, e não para o conhecimento sobre a docência (MINCATO; FERREIRA, 2011, p. 89).

Ribeiro e Oliveira (2011) concluem que o professor do ensino superior deve estar preparado para todo tipo de atribuições, conforme as atividades caracterizadas, e que muitas vezes as acabam tomando-lhe mais tempo que a própria docência. Mincato e Ferreira (2011) apontam, como exemplos de atividades que tomam tempo dos docentes: o planejamento das aulas de graduação e pós-graduação, a escolha de conteúdos, as orientações, as reuniões pedagógicas e a participação em comissões e cargos administrativos.

O trabalho do docente da educação superior é caracterizado como aquele que envolve uma postura ética, moral e científica que incide diretamente na sociedade e para isso precisa atualizar sua formação constantemente. Pois, do professor exige-se que se estude e se aprofunde para que possa colaborar na aquisição de conhecimentos dos alunos, o que envolve a preparação das aulas e de seu conteúdo e até mesmo uma contextualização de suas pesquisas para isso (MINCATO; FERREIRA, 2011; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2011).

A conclusão a partir das tarefas e funções atribuídas aos professores da educação superior é a mesma de Mincato e Ferreira (2001), a de que não é possível a partir dessas atividades somente definir o papel desse docente. Por isso, a categorização a partir de dimensões dos professores pode ser uma orientação para chegar-se a uma definição mais próxima da identidade e papel dos docentes na proposta dos autores, que utilizam as três dimensões de Zabalza (2004 apud MINCATO; FERREIRA, 2011).

A Dimensão profissional permite acesso aos aspectos essenciais da profissão como exigências e resultados da atuação profissional; a construção da identidade profissional e os parâmetros utilizados; os dilemas do exercício profissional; necessidades de formação inicial e contínua.

A Dimensão pessoal considera aspectos importantes para o exercício da docência como o envolvimento e compromisso peculiares à profissão docente; ciclos de vida dos docentes; características e pessoais como sexo, idade, condição social, estresse, motivação, *burn out* e suas fontes; e a carreira profissional.

Por fim, a Dimensão administrativa é composta por aspectos relacionados com as condições de trabalho como contratos; seleções; incentivos; avaliações, promoções, carga horária, obrigações profissionais.

A partir desse esquema, são induzidas as ideias de Nóvoa (2007), que divide as dimensões da identidade de um professor, numa perspectiva metodológica a partir de histórias de vida. Essa divisão está relacionada à crise de identidade dos professores e à separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional imposta por ela.

As Dimensões profissionais envolvem as práticas do professor e questões relacionadas à profissão professor. Já as Dimensões pessoais envolvem considerar aspectos pessoais da pessoa no exercício da profissão docente (NÓVOA, 2007).

O autor ainda faz considerações importantes sobre a identidade dos professores. Para ele a identidade não é algo que se adquire, como uma propriedade ou produto, é um processo que envolve lutas, conflitos que se constitui espaço de

construção de maneiras de ser e estar na profissão. Devido a esta dinâmica o autor fala em processo identitário e o divide em três A's – Adesão, Ação e Autoconsciência (NÓVOA, 2007):

- Adesão: ser professor implica a adesão a princípios e valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades dos alunos.
- Ação: envolve a escolha das melhores maneiras de agir, nas questões de foro profissional e de foro pessoal. Envolve saber quais técnicas melhor condizem com a maneira de ser do professor, e que as experiências são o que marcam a postura pedagógica e as escolhas da maneira de trabalhar.
- Autoconsciência: é uma dimensão decisiva da profissão docente e determinante de mudanças e inovações pedagógicas, que envolve o processo de reflexão do professor sobre a sua própria ação.

Esse processo dinâmico caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor e passa também pela autonomia na forma de executar as atividades, através do sentimento de que o professor efetivamente controla seu trabalho, pois a maneira como cada professor ensina está diretamente dependente daquilo que se é como pessoa quando se exerce o ensino. Coloca-se assim, face a face, a pessoa e o profissional, o ser e o ensinar, pois as opções feitas enquanto profissional e professor se cruzam:

E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 2007, p. 17).

Algo que merece destaque ao se discutir a docência, é a presença do “objeto humano”, que segundo Tardif e Lessard (2005) modifica profundamente a natureza do trabalho e a atividade do trabalhador. Para os autores “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, assim a interação humana é uma

característica da atividade docente que não deve ser ignorada, pois a relação do trabalhador com seu objeto de trabalho e a natureza desse objeto são essenciais para se compreender a atividade profissional. Perrenoud et al. (2001a), em consonância com a afirmação de que a docência é uma profissão de interação entre objetos humanos, afirma que o ensino é um processo interpessoal e intencional de gestão de condições de aprendizagem e regulação interativa.

Quanto à influência da formação na construção da identidade dos docentes, Moita (2007) afirma que o processo de formação diz respeito a uma dinâmica da construção da identidade de uma pessoa, o que complementa as ideias de Nóvoa (2007). A autora demonstra como a identidade pode ser dimensionada em identidade pessoal e identidade profissional. A identidade pessoal é “um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade” (NÓVOA, 2007, p. 115). A identidade profissional refere-se a uma construção, desde a escolha profissional até a aposentadoria, desenvolvida sob saberes científicos e pedagógicos com a marca das experiências, decisões, escolhas, práticas desenvolvidas.

A identidade vai sendo construída não apenas do enquadramento profissional, mas também é fruto de interações que se estabelecem entre o âmbito profissional e outros ambientes socioculturais, interações essas que podem ocorrer de maneira conflituosa e em meio a tensões e ambiguidades. Assim, o indivíduo pertence a vários universos que ajudam na compreensão do ““papel” da profissão “na vida” e o “papel da vida” na profissão”” (MOITA, 2007, p. 116) e são construídas através da interação. Na vida profissional, encontram-se traços de experiências pessoais, como valores familiares e religiosos, e a profissão torna-se a afirmação pessoal e social. Em relação à pessoa do indivíduo, a profissão pode ser um “projeto que integra um projeto mais vasto” (MOITA, 2007, p. 139).

Sobre esta construção da identidade, Perrenoud (2001) resgata a noção do *habitus*, emprestada de Tomás de Aquino por Bourdieu (1972, 1980), constituído pelo conjunto de esquemas de percepção, avaliação, pensamento e de ação, formado

através de modos de socialização que evocam mais as sanções da experiência do que uma educação formal. Assim, o *habitus* seria a interiorização “de limites objetivos, por um aprendizado através de tentativas e erros que progressivamente vai selecionando respostas adequadas ao ambiente físico e social” (PERRENOUD, 2001, p. 162). Portanto, o *habitus* do sujeito é constituído não apenas de intenções educativas formais, mas também da experiência, frustrações, compensações, condicionamentos e sanções.

Em fases iniciais da formação, o professor iniciante tende ainda a empregar saberes procedimentais, receitas, técnicas, métodos, modelos, vivenciados, sendo o *habitus* moldado também nesses procedimentos, rotinas e esquemas de ação (PERRENOUD, 2001).

Por isso, a construção do *habitus* profissional não deve ser ignorada na formação de professores, pois ela está presente, mesmo que não intencionalmente, em “todo currículo, visível ou oculto, toda instituição educativa, por seu próprio funcionamento, forma e transforma o *habitus*, através do exercício do ofício de aluno ou estudante e da individualização espontânea dos percursos de formação” (PERRENOUD, 2001, p. 163), ou seja, a própria socialização no meio acadêmico contribui para moldar o *habitus* e direcionar as ações do futuro professor por meio dos seguintes mecanismos:

Uma parte dos “gestos do ofício” são rotinas que, embora não escapem completamente à consciência do sujeito, já não exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras; Mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e do momento oportuno depende do *habitus*; A parte menos consciente do *habitus* intervém na microrregulação de toda ação intencional e racional, de toda conduta de projeto; Na gestão da urgência, a improvisação é regulada por esquemas de percepção, de decisão e de ação, que mobilizam fracamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator (PERRENOUD, 2001, p. 164).

Diante do que foi apresentado, talvez seja necessário concordar com Perrenoud (1993 apud TARDIF; LESSARD, 2005), quando o autor afirma que talvez a docência se trate de uma profissão impossível, pois não há garantias de êxito e há uma série de questionamentos entre o eu profissional e o eu pessoal como a neutralidade nas relações, a maneira correta de se posicionar frente aos objetos humanos da profissão, métodos didáticos de ensino e avaliativos, dilemas que reforçam a ideia da complexidade da profissão docente e de suas atividades, que devem ser contemplados desde a formação inicial para a docência e seguir ao longo da carreira docente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Definir os procedimentos metodológicos de um trabalho de pesquisa consiste em construir um caminho confiável, por meio de aparatos aceitos pela ciência para estabelecer relações entre as discussões teóricas apresentadas e a realidade encontrada por meio dos aspectos empíricos analisados.

Os **procedimentos metodológicos**, nada mais são que os instrumentos e ferramentas metodológicos utilizados para operacionalizar uma pesquisa, tornando possível a coleta de dados empíricos para o estudo e também possibilitando a análise mais adequada para responder aos propósitos e problema de pesquisa. Para atender ao objetivo de compreender como se dá o processo de formação para a docência no ensino superior nos programas de pós-graduação em administração optou-se pela coleta de dados a partir da realização de grupo focal (GF) e escolheu-se a análise de conteúdo como técnica de análise dos dados.

Assim, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e exploratória, pois analisa aspectos da formação docente na pós-graduação com o intuito de se conhecer e analisar um processo pouco estudado até o momento. Utilizou-se do método grupo focal.

Os **sujeitos de pesquisa** deste estudo foram estudantes de pós-graduação em administração de duas universidades federais. A escolha pelos estudantes deu-se em função de se considerar que os pós-graduandos estão em processo inicial de formação para a docência do ensino superior.

As universidades foram escolhidas por conveniência, devido à localização, que facilitou a coleta dos dados. No entanto, a escolha levou em consideração principalmente o fato das universidades possuírem em seu escopo Programas de Pós-graduação em administração que oferecem, simultaneamente, cursos de Mestrado e Doutorado em administração, consolidados e reconhecidos pela CAPES.

Dessa maneira, seria possível explorar as experiências dos pós-graduandos na fase inicial de formação. No entanto, há que se considerar que, ao conhecer essas experiências, torna-se possível conhecer outras fases de formação, além da inicial, uma vez que muitos pós-graduandos exercem a docência há algum tempo.

Participaram da pesquisa 27 pós-graduandos em administração, sendo 18 mestrandos e nove doutorandos, com idades entre 24 a 58 anos. Desse grupo, 12 mestrandos e oito doutorandos afirmaram possuir experiência na educação superior, referindo-se a atividades como estágio docente, docência voluntária, docência, tutoria a distância, graduação em licenciatura e substituições esporádicas. Em relação aos cursos de formação para a docência, sete mestrandos e seis doutorandos disseram que já participaram de algum curso, tendo sido citado pelos participantes o estágio docência; cursos promovidos por instituição de ensino; disciplinas como Teoria do ensino, Prática didática e Ensino em administração, Metodologia do ensino superior, Ensino e aprendizagem na administração; e a graduação em licenciatura.

Neste estudo, os pós-graduandos foram identificados de acordo com a universidade a qual pertence o programa A ou B, e quanto à quantidade de participantes. Tendo, por exemplo, participado nove pós-graduandos na Universidade A, serão identificados como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 e A9.

Para a realização da parte empírica, optou-se pelo **grupo focal** (GF), que consiste em uma técnica de pesquisa qualitativa para obter dados em profundidade a partir de discussões informais em grupos de uma determinada quantidade de pessoas, com o objetivo de captar o entendimento dos participantes e informações sobre um tópico de pesquisa, a partir do diálogo e debate, em que os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas e ideias expostas (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002; GOMES; BARBOSA, 1999; SCHRÖEDER; KLERING, 2009).

A escolha pela técnica de grupos focais para coleta de dados justifica-se por sua principal característica ser o fato de trabalhar com a fala dos participantes que expressam assim conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002), sendo apropriado quando o objetivo da pesquisa caminha no sentido de explicar como as pessoas consideram uma experiência, ideia ou evento, pois a discussão e interação entre os participantes são efetivas em fornecer informações sobre o que as pessoas pensam e sentem e sobre como agem em relação ao tópico de discussão (MORGAN, 1988 apud SCHRÖEDER; KLERING, 2009). Além disso, Ressel et al. (2008) afirmam que o GF também é adequado em pesquisas exploratórias, para se ampliar a compreensão e avaliação dos indivíduos a respeito de algo.

Sobre o número de participantes, não é possível estabelecer a composição exata em números, Schröder e Klering (2009, p. 5) afirmam que “a quantidade de pessoas no grupo pode variar conforme os objetivos da pesquisa”, além do que como se trata de técnica qualitativa não obedece a princípios de amostragem, sendo assim, cada grupo focal deverá ter entre seis e 12 participantes (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002; GOMES; BARBOSA, 1999; SCHRÖEDER; KLERING, 2009). Gomes e Barbosa (1999) recomendam que os participantes possuam alguma característica em comum, o que nesta pesquisa será o fato de serem pós-graduandos de programas de pós-graduação em administração de universidades federais que oferecem os cursos de mestrado e doutorado, cadastrados e recomendados pela CAPES.

O critério de escolha dos mestrandos, doutorandos e respectivos PPGA's, foi por conveniência e/ou acessibilidade – interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

O responsável por conduzir o grupo focal é o moderador que levanta os assuntos de discussão baseado em um roteiro de discussão e deve utilizar de técnicas de investigação para extrair, de todos os participantes, opiniões,

experiências, observações, ideias, preferências, ou seja, o máximo de informações possíveis (GOMES; BARBOSA, 1999). Conforme orientação de Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002), a pesquisadora, autora deste trabalho, é quem realizou essa tarefa, devido à proximidade, ao estudo e conhecimento do objeto de investigação e aos objetivos da pesquisa.

O conhecimento do roteiro de debate ou questões-chave também é relevante na visão dos autores, pois é ele que serve de parâmetro para a mediação dos debates. Portanto, o roteiro do grupo focal foi elaborado pela própria pesquisadora seguindo as orientações de Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002), sendo dividido em momentos para apresentação da pesquisadora, da pesquisa e seus objetivos; apresentação e sensibilização quanto ao grupo focal; esclarecimento de dúvidas, assinatura do Termo de Esclarecimento Livre e Consentido; apresentação dos participantes e introdução das questões do debate que são descritas a seguir.

1. O que é ser professor na educação superior?
2. Como acontece a formação pedagógica dentro do programa de pós-graduação que participa?
3. Quais são os saberes, competências, habilidades e atitudes necessárias para ser professor na educação superior?

As questões propostas foram concebidas a partir do referencial teórico deste trabalho e tinham a intenção de conhecer como os pós-graduandos enxergavam os temas abordados. Com a primeira questão, a intenção principal foi compreender como os alunos da pós-graduação enxergam as questões relacionadas à identidade docente, seu trabalho e funções. A segunda questão buscava incitar os participantes a falarem sobre suas experiências no ambiente da pós-graduação e sobre as ações promovidas pelos PPGA's voltadas para formação pedagógica. Por fim, com a terceira questão foi feita com a intenção de explorar o que os mestrandos e

doutorandos consideravam como características importantes para o exercício da docência no ensino superior de administração.

Contudo, cabe esclarecer que o roteiro de debate não deve ser estático, deve servir para o bom direcionamento das discussões e para que nenhum tema deixe de ser mencionado em uma sequência que favoreça a conexão entre as discussões, mas deve permitir incorporar elementos, ser flexível e adaptável (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002). Assim buscou-se criar, durante a realização dos grupos focais, um ambiente descontraído e propício para que todos os participantes se sentissem a vontade para expor suas opiniões e relatar suas experiências.

Como os propósitos do estudo estão relacionados ao conhecimento e compreensão sobre a experiência de formação para a docência na pós-graduação, os quatro grupos focais foram realizados seguindo o mesmo roteiro.

Os dados foram coletados entre os meses de outubro e novembro de 2014, tendo sido realizados dois grupos focais em cada universidade, com tempo médio de 111 (cento e onze minutos). Todos os grupos focais foram registrados em gravações de áudio e vídeo. O conteúdo dos mesmos foi analisado mediante análise de conteúdo seguindo as orientações de Bardin (2009).

A **análise de conteúdo** consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações verbais, que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, geram indicadores (quantitativos ou não) que ajudam a descrever o conteúdo das mensagens. Dessa forma, é possível analisar as condições de produção/recepção das mensagens (BARDIN, 2009).

Schröder e Klering (2009) e Silva e Assis (2010) sugerem que a técnica de análise de conteúdo é adequada para a análise de dados provenientes de grupo focal.

Para Bardin (2009), este procedimento possui duas funções básicas, que são: função heurística e uma função de “administração da prova”. Isso significa que ao mesmo tempo em que a análise de conteúdo amplia a compreensão de um

determinado contexto, pois permite que aspectos novos sejam evidenciados, também ajuda a confirmar ou refutar ideias inicialmente reformuladas.

Para Oliveira (2014), a utilização desse método é interessante quando há um volume de dados a serem analisados qualitativamente e precisa-se de recursos que ajudem a superar as incertezas desse tipo de trabalho. Nesses casos, buscam-se evidências de conteúdos e significados desconhecidos inicialmente, mas que se encontram presentes em meio a discursos e que precisam ser decodificados de modo a serem demonstrados.

Para a utilização da técnica de análise de conteúdo faz-se necessário a transcrição de maneira literal do material audiovisual dos grupos focais, gerando assim os dados para a análise.

Silva e Assis (2010) propõem três etapas para a realização da análise de conteúdo:

1. pré-análise;
2. exploração do material;
3. tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Seguindo essa orientação, na etapa de pré-análise, foi realizada a leitura minuciosa do material com o intuito de identificar aspectos e características das falas dos participantes que estivessem relacionadas aos objetivos deste estudo. Dessa maneira, o material dos grupos focais foi sistematizado, inicialmente de acordo com o referencial teórico e roteiro do grupo focal e em seguida por temas emergentes que se repetiram na fala dos participantes.

Na fase de exploração do material, as transcrições foram novamente lidas, dessa vez com a finalidade de se destacarem expressões que pudessem atribuir sentido a categorias analíticas.

Finalmente, o tratamento dos dados foi realizado com o intuito de classificar a expressividade de cada categoria analítica em relação ao tema

central do estudo. Para se realizar as inferências e interpretações, as discussões foram feitas de acordo com o referencial teórico do trabalho.

A seguir serão apresentadas as **categorias analíticas** frutos da sistematização e operacionalização da análise de conteúdo.

O referencial teórico e a revisão de literatura deste trabalho possibilitou identificar conceitos e aspectos centrais relacionados à Profissionalização da docência, Identidade docente e Formação para a docência no âmbito da pós-graduação, que deram origem às dimensões de análise deste estudo. Da mesma maneira, as colocações e falas dos participantes dos grupos focais, contribuíram para a criação das categorias de análise. Esse tipo de construção de categorias analíticas é denominada como grade mista, pois reúne aspectos teóricos, estabelecidos a *priori*, e elementos oriundos da investigação empírica, estabelecidos a *posteriori* (BARDIN, 2009; VERGARA, 2005).

Partindo de uma visão macro do processo de formação, a primeira categoria analítica é “**Ambiente da pós-graduação**”. Nessa categoria foram consideradas as referências e falas que apontavam para o ambiente da pós-graduação, as formalidades existentes para o cumprimento da legislação, aspectos relacionados à pesquisa, as exigências de publicações e produção científica, os relacionamentos e relações de poder estabelecidas. Assim, pretendeu-se obter, a partir da concepção dos pós-graduandos, a descrição do cenário da pós-graduação atual.

Baseado neste cenário, na intenção de compreender como os pós-graduandos concebem o processo de formação, foi estabelecida a categoria “**Processo de formação**”. Nela foram analisados aspectos referentes às ações formais promovidas pelos PPGA's, em que foram consideradas as disciplinas oferecidas; o estágio docente, a docência, a docência voluntária. Na ausência dessas ações, procurou-se compreender o que fazem os pós-graduandos, tendo

side encontradas estratégias denominadas de ações informais, referente à troca de experiências entre os pós-graduandos.

A terceira categoria foi denominada “**Saberes e concepções sobre docência**” e foi elaborada com a intenção de identificar quais os saberes são privilegiados no processo de formação e quais são consideradas pelos pós-graduandos como necessários ao exercício da docência. Além disso, nessa categoria também é apresentado o que os pós-graduandos compreendem como docência no ensino superior.

4 A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: O QUE DIZEM OS PÓS-GRADUANDOS?

Os resultados deste trabalho serão apresentados nas subseções a seguir, de acordo com os objetivos específicos que foram traçados.

Após a apresentação da revisão de literatura, do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos, na subseção seguinte, são apresentados os resultados da análise de conteúdo dos grupos focais.

A partir desta subseção serão apresentadas as concepções dos pós-graduandos em administração sobre a formação e profissionalização docente. Através das discussões que serão apresentadas, buscar-se-á alcançar os objetivos específicos propostos de identificar as ações de formação promovidas pelos programas de pós-graduação em administração, e de conhecer sobre a experiência de formação dos pós-graduandos.

4.1 O ambiente da pós-graduação

Por meio da fala dos participantes dos grupos focais é possível construir um cenário da pós-graduação atual nas duas universidades pesquisadas. Revelam-se nos relatos, de maneira recorrente, temas como as exigências a serem cumpridas pelos programas, docentes e pós-graduandos; a forte vinculação da pós-graduação à pesquisa e as relações que permeiam esse ambiente.

As exigências que os programas de pós-graduação devem cumprir são estabelecidas pela CAPES, que também realiza avaliações periódicas dos PPGA's. Essas exigências e avaliações são pautadas em normas e regras, que assim como a legislação, evidenciam aspectos que privilegiam a pesquisa e a produtividade científica, conforme ficou evidente na seção anterior.

Essas exigências seriam requisitos necessários para o funcionamento dos cursos de pós-graduação e para o ingresso na pós-graduação. Para o

funcionamento dos cursos é necessário que o programa passe por uma avaliação realizada pelo Conselho Técnico Científico (CTC), e posteriormente pela aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), para que possam ser reconhecidos. Após isso, os cursos passam a ser avaliados anualmente, através de uma avaliação continuada, e periodicamente pela CAPES. Essas avaliações compreendem o acompanhamento do desempenho de todos os cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação e são realizadas por consultores especializados das diversas áreas do conhecimento, atuantes no magistério superior e na pesquisa.

Os quesitos avaliados e requeridos aos programas de pós-graduação são: proposta do programa, corpo docente, inserção social, que valem 30% da nota do programa, e corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual, que determinam 70% da nota atribuída aos cursos.

Os programas recebem notas (conceitos) de 1 a 7, sendo necessário aos cursos de mestrado obterem nota igual ou superior a 3 para funcionar, podendo obter no máximo conceito 5. Os cursos de doutorado devem conseguir nota igual ou superior a 5, considerados de alto padrão de excelência. Os programas de conceito 7 são aqueles que obtêm o máximo desempenho e se destacam dos demais.

Para o ingresso, é necessário possuir diploma de graduação emitido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação, além de cumprir exigências determinadas por cada programa de pós-graduação.

Portanto, para alcançar uma nota satisfatória, o programa deve estar apto a atender aos requisitos da instituição avaliadora, que tem maior peso nos aspectos relacionados à pesquisa. Assim, para atender às exigências, os programas passam a criar normas e regras, chamadas aqui de formalidades.

Essa forte vinculação da pós-graduação à pesquisa, é percebida pelos pós-graduandos, que estão cientes dos motivos pelos quais ela tem sido privilegiada e entendem que os docentes reforçam esse interesse, fazendo com

que essa realidade permaneça reproduzindo-se na academia brasileira e que a produção científica consolide-se como aspecto principal da pós-graduação. Sendo assim, nos programas das duas universidades pesquisadas, observa-se a priorização da formação para a pesquisa em detrimento da formação para a docência conforme apontaram Fischer (2006), Pachane (2005), Pachane e Pereira (2004) e Salm et al. (2007).

Os relatos a seguir, ilustram essa relação entre a pós-graduação e a pesquisa, além de evidenciarem que os aspectos avaliativos contribuem para que essa situação permaneça acontecendo:

Essa precarização da condição do ensino hoje se deve muito as próprias agências de fomento, por exemplo, a Capes (...) são tantos pré-requisitos que você tem que preencher (...) você tira tempo pra fazer pesquisa que é uma exigência da Capes, porque senão você perde a sua bolsa. Então quem, quem que acaba perdendo? É o ensino. (A4).

A universidade incentiva [atividade de pesquisa]. (...) Isso acaba influenciando diretamente no programa de pós-graduação, porque para ele passar de conceito cinco pra seis. (A11).

Mesmo havendo um maior interesse pelas atividades de pesquisa por parte dos docentes dos programas, alguns pós-graduandos afirmam que nem sempre eles recebem o apoio e a atenção necessária no que diz respeito às atividades científicas. A atividade de pesquisa é tão inerente aos programas que se tem a impressão de que todos que lá estão mesmo os recém-chegados sabem fazer pesquisa. O resultado dessa falta de apoio é que a produtividade em termos quantitativos tem se sobressaído, mas comprometendo, muitas vezes, a qualidade dos trabalhos e pesquisas realizados, conforme entendem os participantes.

Quando a gente chega aqui, ninguém te ensina a fazer pesquisa, eles te jogam lá, “ó, você tem que escrever um artigo no final de cada disciplina”, você se vira (A5)

Somado a isso, ainda sob a concepção dos pós-graduandos, fica claro que, como as atividades de ensino não são critérios de avaliação pelos órgãos competentes, ficam de lado nos cursos de pós-graduação, revelando assim a deficiência e desinteresse em relação à temática. O questionamento do participante A4 vai nessa direção.

Então pra que que o programa de pós-graduação vai investir no ensino se ele lá na frente já tá alvejado? Será que vai valorizar depois do estágio? Eu acho que o que o A3 falou, porque não é o valorizado, não é o ensino, é a pesquisa. E não é só pelo programa de pós-graduação, é pelo professor, é pelo sistema que o professor está inserido (A4).

Atender às exigências e obter boas avaliações exige dos programas atender a uma série de quesitos, o que é revelado na fala dos pós-graduandos, que relatam o quanto são demandados a eles a publicação de trabalhos científicos, e como os programas se concentram em realizar apenas o que é exigido pelos órgãos, leis e normas. Nesse contexto, o estágio docente acaba sendo apenas mais uma dessas formalidades. Ele é a única ação de formação para a docência percebida pelos pós-graduandos, sendo, no entanto, na visão deles, insuficiente e realizada apenas como uma obrigatoriedade. Sobre isso o participante A11 afirma que:

(...) é algo que é muito pequeno, é muito bobo, é uma obrigação minúscula, precisa pensar que você está formando um profissional, um formador de opiniões, um facilitador de conhecimento, numa disciplina de estágio docência (...) Eu acho isso é o mínimo e a prova disso é que isso aí, essa disciplina exigida, para quem recebe bolsa, pelo contrário, porque se eu não recebesse bolsa eu nem precisaria fazer estágio docência, não era obrigatória a minha presença (A11).

Sobre o tratamento dado à atividade de ensino, Fischer (2006) e Salm et al. (2007) afirmam que a precarização da docência se dá tanto por não ser tratada como prioridade pelos órgãos competentes, como pelo exercício da docência sem a devida formação e orientação e pela falta de condições em oferecê-la.

Aqui não tem quem possa fazer [ações de formação pedagógica], como o A13 falou, falta de tempo, de disponibilidade, por quê? É uma questão de prioridade. (...) Mas talvez não seja mesmo por questão de vontade, seja por questão de não ter condição de oferecer. (A10).

Sendo assim, o cumprimento das formalidades, realizar o estágio docente e atividades atreladas à pesquisa, são impostas pelos programas e acabam sendo um critério para se manter no programa e para receber as bolsas de estudos.

Nessa lógica, é uma maneira de você cobrar a bolsa, a bolsa de mestrado, todos os requisitos de cobrança são voltados para a pesquisa (A1).

Ainda em relação ao cumprimento das formalidades, podemos direcionar a discussão para as exigências relacionadas à titulação. Os alunos questionam o fato de que a titulação é necessária para a docência, no entanto o trabalho final, a dissertação ou tese, é um trabalho de pesquisa e não há nenhuma exigência, como o cumprimento de uma carga horária mínima de atividades relacionadas à docência.

Se você não tiver um histórico de “x” aulas dadas, enfim, a gente não vê nenhum tipo de exigência nesse sentido. Agora a exigência da produção científica a gente vê a todo momento. (A6).

Nos programas, as únicas cobranças que tem dos pós-graduandos é publicar. Se houvesse uma cobrança similar, de exercer algum trabalho docente, já começaria uma base, pelo menos em termos de capacitação, de aprendizagem, no sentido docente. (A11).

Os pós-graduandos se veem presos a um sistema que não oferece alternativas de mudança de pensamento e concepção sobre a docência. Esse sistema é permeado

por relações de poder não dando muita margem de manobra conforme entendem os pós-graduandos.

A existência de relações de poder no ambiente da pós-graduação é um tema recorrente nas narrativas dos pós-graduandos. Elas apontam para situações em que algumas das exigências que devem ser cumpridas pelo PPGA e seus docentes, acabam por recair sobre os pós-graduandos de maneira imposta. Isso se revela principalmente no que diz respeito às publicações científicas, em que os orientadores aparecem como coautores de trabalhos, à ministração de aulas na graduação e até mesmo na escolha do tema de pesquisa.

Os relatos a seguir exemplificam algumas dessas situações:

Bom, o que a gente percebe ai, é que nem o A8 falou, tem professores que colocam os seus orientandos para dar aula, e não dão à mínima. (A5)

Acaba que você aluno tem que se moldar aquilo que o programa quer e é uma parte de pesquisa, se você tem uma ideia, tem uma proposta, essa proposta - querendo ou não -, acaba que o aluno tem que mudar o seu foco de pesquisa. E aí eu vejo que isso atrapalha, inclusive na motivação e na formação do aluno. (A3).

Se você questionar [formalidades], eles [o programa, orientador, professores] dizem: “você também ganha dinheiro”, a bolsa. (B7).

Sobre as relações no ambiente acadêmico, os pós-graduandos da Universidade B relatam também, dificuldades no relacionamento com os professores, principalmente quando há divergências entre os outros docentes e seu orientador. Eles afirmam que é difícil conseguir apoio de um professor se ele tiver divergências com o seu orientador. Para eles, isso prejudica a formação, tanto a relacionada ao ensino quanto à pesquisa. Há, portanto, situações de conflito e competição no âmbito dos PPGA's pesquisados onde quem mais sai perdendo é o estudante. O relato a seguir exemplifica essa situação:

Por exemplo, você sabe que um professor tem rixa com outro professor tudo bem, você entender esse processo, tudo bem; por quê? Porque é importante para você na sua relação política com eles; porque você enquanto mestrando aqui é um nada, nadinha, então você vai arrumar briga com o professor? Lógico que não! Porque você não sabe se um dia você vai precisar dele. (...) você não precisa pegar as dores do seu orientador porque ele não se dá bem com o fulano de tal, mas você pode gostar, qual o problema, você é outra pessoa, entendeu? A vivência que os dois tiveram lá juntos e não deu certo não te diz respeito. (B11).

A gente vivencia aqui, em qualquer universidade, problemas entre docentes e coisas que aqui, talvez, seja mais acirrado que em outros lugares, aqui eu acho que são muito competitivos. (B4).

Outro aspecto inerente ao ambiente vivenciado na pós-graduação diz respeito à ideia de reconhecimento por parte dos docentes. Os pós-graduandos afirmam que a atividade de pesquisa tornou-se um importante instrumento de reconhecimento na carreira docente, não havendo, pois interesse dos próprios docentes em reverter essa situação. Nesse ambiente no qual a pesquisa é um meio para alcançar sucesso, *status* e reconhecimento, o ensino e a extensão acabam sendo coadjuvantes. Os relatos a seguir são ilustrativos desse cenário.

Reconhecimento é a questão de publicação, “ah o professor publica, fator altíssimo”, ele é convidado para vários lugares e por isso são famosos. O problema é que você não vê ninguém falar de um professor famoso porque a aula dele é muito boa. (A4).

(...) Esse pessoal [os professores] se sente bem reconhecidos quando publica artigo em tal revista. Eu acho sinceramente que o reconhecimento se refere a currículo lattes, é a publicação em tais e tais revistas. (A9).

A pesquisa tem um apelo muito grande, atualmente, né? Pesquisador é ser diferenciado, né? E muitos se acham superiores e são vistos com uma certa superioridade, inclusive, pelos discentes, né? O que eu não considero verdadeiro. Acho que fica difícil a gente estabelecer que isso tem mais peso que aquilo, né? E sempre extensão é o que menos valor tem, né? (B4).

Assim, revela-se que a pós-graduação perpetua uma concepção da docência voltada para o domínio do conhecimento aliado a alguma competência para a atividade de pesquisa. Nessa concepção, isso seria o suficiente para se formarem docentes para o ensino superior, conforme Pachane (2005), Pachane e Pereira (2004), Patrus e Lima (2014) e Tardif e Lessard (2008), já apontaram em seus trabalhos.

As vivências e experiências dos pós-graduandos no ambiente acadêmico acabam por construir uma ideia equivocada sobre a docência, pois conforme relato do participante B16, os docentes são espelho para os pós-graduandos.

A ideia de docência distorcida está relacionada a relatos que apontam para uma autonomia cerceada, uma vez que alguns orientadores impõem desde temas de pesquisa para a dissertação ou tese, área de atuação, até uma disciplina a ser ministrada. Assim, durante o processo de formação, as escolhas dos pós-graduandos não são autônomas, conscientes e reflexivas, o que de acordo com as ideias de Nóvoa (2007), Paquay e Wagner (2001) e Perrenoud et al. (2001a) não pode ser considerado como um processo de profissionalização.

Tudo o que o pós-graduando vive no relacionamento com seus professores do ensino superior, desde a graduação, até com o orientador da pós-graduação, faz parte de um ambiente acadêmico e do seu processo de formação e de seu *habitus*, pois ele é constituído não apenas de intenções educativas formais, mas também da experiência, frustrações, compensações, condicionamentos e sanções. As situações descritas a seguir pelos pós-graduandos ilustram algumas situações e ações, que ocorrem, e acabam por influenciar na maneira como o mestrando ou doutorando concebe a docência.

Nós vamos carregar, o que acontece dentro da pós-graduação, e isso se volta lá pro que nós vamos ser: professores. Muita gente vai espelhar e vai continuar fazendo isso dentro de onde for trabalhar. (B16).

Ela é uma pessoa [orientadora], muito competente. Escolheu esse curso [disciplina] pra mim, pra eu dar. (B5).

Observa-se, portanto, que a liberdade e a autonomia do pós-graduando no que diz respeito a decidir se quer ou não ministrar aulas durante o estágio de docência são cerceadas. O mesmo ocorre quando ele precisa abrir mão da sua proposta de pesquisa para contribuir com a execução do projeto financiado do orientador.

Embora os pós-graduandos questionem e reclamem dessa situação, eles acabam encontrando uma justificativa para o comportamento dos docentes. Eles afirmam que os docentes estão sobrecarregados demais com as funções nas universidades, que envolvem ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas. Isso seria uma maneira de justificar o fato de que algumas atribuições dos docentes estão sendo repassadas, de forma impositiva, aos mestrandos e doutorandos.

Grande parte das deficiências que a gente tem dos nossos professores hoje é justamente por isso, eles são sobrecarregados, acho que nem tanto pela extensão, mas principalmente pela pesquisa, pelo nível de exigência que a gente tem hoje, pelos órgãos que cobram até pelo próprio sistema de educação que a gente tem como ele é né? Contando hoje, eles são muito exigidos na parte de pesquisa e aí eu vejo que eles deixam a desejar na parte de ensino que ao meu ver é a função principal do professor ainda. (A9).

Os pós-graduandos afirmam que, observando as práticas dos docentes, é possível perceber que eles carregam a deficiência da formação, a sobrecarga das funções, a pressão para o exercício da pesquisa e o desinteresse pelo ensino. Eles atribuem esse problema ao sistema como se essa conduta fizesse parte de algo maior – o sistema – conforme se observa no relato abaixo.

Eu acho que é realmente uma estrutura do programa que a gente tá, é o funcionamento dos professores, o tipo de trabalho que é exigido da gente, igual todas as disciplinas só pede artigo, tudo voltado realmente para a área da pesquisa. Gente, quem faz parte da Capes, do CNPq, da Fapemig, são os professores nossos que estão lá dentro, porque que eles fazem isso? Porque eles não querem sair do sistema. (A4).

Quando se coloca a responsabilidade no sistema – algo abstrato e distante – acaba-se por justificar uma deficiência que está no programa. Mas, quem define a estrutura do sistema são os seus integrantes conforme ressalta A4 no relato acima. Os pós-graduandos, como futuros professores, apesar de se mostrarem incomodados com esse cenário, não demonstram assumir a responsabilidade para que a docência e sua concepção passem a ser definidas por um projeto de vida (NÓVOA, 2007) e não apenas como consequência de um sistema que reproduza ações e práticas.

As situações descritas pelos pós-graduandos fazem parte da construção da identidade profissional dos futuros docentes, que vai sendo construída não apenas do enquadramento profissional, mas também é fruto de interações que se estabelecem entre o âmbito profissional e outros ambientes socioculturais. Essas interações podem ocorrer de maneira conflituosa e em meio a tensões e ambiguidades conforme afirma Moita (2007).

Através dessas situações, é possível perceber como o ambiente vivenciado influencia na constituição de um *habitus* e na construção da identidade dos pós-graduandos baseadas na reprodução, a partir do que essas experiências os permitem entender sobre o que é a docência.

Essa também é a ideia sustentada por Ribeiro e Oliveira (2011) e Perrenoud (2001) ao afirmarem que o *habitus* é desenvolvido nas etapas de formação e irão influenciar escolhas dos futuros docentes, que se basearão em suas experiências de formação e a sua visão de ensino e pesquisa.

Nessa direção, considera-se relevante pensar sobre o que Perrenoud (2001, p. 163) escreveu: a construção do *habitus* profissional, baseado em uma perspectiva construtivista deve levar em consideração “todo currículo, visível ou oculto, toda instituição educativa, por seu próprio funcionamento, forma e transforma o *habitus*, através do exercício do ofício de aluno ou estudante e da individualização espontânea dos percursos de formação”.

Essa passagem traz o conhecimento de que a formação docente não se dá somente por meio da oferta de conteúdo pedagógico ou de ações formais, mas também se dá no processo de socialização entre docentes e pós-graduandos. A ideia que o pós-graduando faz da carreira docente é influenciada pelo funcionamento da estrutura que ele vivencia dentro da universidade.

A partir do ambiente da pós-graduação descrito através das falas dos pós-graduandos, ao contrário do que afirmam diversos autores (BASTOS, 2007; CORRÊA; RIBEIRO, 2013; CUNHA, 2006; FREITAS; FISCHER, 2007; PACHANE, 2005; PATRUS; LIMA, 2014), não foram encontradas evidências de que a pós-graduação tem sido um espaço privilegiado de formação inicial para a docência. Pelo contrário, percebe-se um ambiente, cujas práticas, apenas reproduzem as relações de poder não dando espaço para a autonomia dos pós-graduandos no processo de formação.

Esse ambiente, e o que é vivenciado nele, estão diretamente ligados à maneira como os pós-graduandos concebem o processo de formação, o que será explorado a seguir.

4.2 O Processo de formação na pós-graduação

De alguma maneira mestres e doutores estão sendo formados para o exercício da docência. Mas a questão que fica é: de que maneira? Quais são as ações voltadas para a formação docente? Para compreender o processo de formação na pós-graduação, buscar-se-á identificar as ações promovidas pelos programas bem como conhecer a visão dos pós-graduandos sobre tais ações.

Identificou-se que, no ambiente das duas universidades, o processo de formação para a docência é composto tanto por ações formais que são aquelas oferecidas pelo programa (disciplinas formativas, estágio docente, docência voluntária) e também por ações informais, que são as estratégias estabelecidas

pelos próprios pós-graduandos (troca de experiências, procura por conteúdo pedagógico, relacionamentos estabelecidos).

A primeira ação formal que se destaca são as disciplinas formativas, que nas falas dos pós-graduandos nem sempre são oferecidas pelos PPGA's e sim pela universidade. Portanto, essas disciplinas não tratam das especificidades de ser professor no curso de administração.

Na Universidade A, os alunos contam que existem duas ações de formação pedagógica: uma disciplina não obrigatória, oferecida pelo Departamento de Educação da Universidade, denominada Metodologia do Ensino Superior, com carga horária de 60 h/aula; e a carga horária teórica³ da disciplina estágio docência.

Sobre a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, os pós-graduandos têm as seguintes opiniões.

Eu acho que, se quiser aprender a docência, pelo menos tem essa disciplina [metodologia do ensino superior] porque ela é aberta para todos os cursos. Todo mundo que chega lá, chega com a mesma ideia, que não vai aprender nada de docência em nenhuma aula do seu programa de pós. Tá lá, nesta disciplina, para ver se aprende alguma coisa então. (A11).

Comecei a buscar até aqui dentro mesmo, mas no outro departamento de educação, essa aula que é de metodologia do ensino superior, que por mais que não forme um professor, ela já deu alguns rumos pra gente, entendeu? Então se eu quiser aprofundar, eu sei por onde andar, alguns pontos, né? (A1).

Na Universidade B, há uma disciplina formativa oferecida pelo programa sendo obrigatória apenas para mestrandos. Ela denomina-se “Ensino em administração” e possui carga horária de 30 h/aula conforme explica o mestrando B2.

³ Na Universidade A, a disciplina de estágio docência tem sua carga horária dividida entre atividade prática e conteúdo teórico com 50% para cada.

A formação aqui basicamente é uma disciplina, né? Ensino em administração, que é uma disciplina obrigatória no mestrado. Uma disciplina de 30 horas e que a ideia dela é de te formar ali, ou te preparar, ou te tirar o medo pra assumir uma turma. Porque eu acho que esse que é o grande destino da maior parte das pessoas que entram no programa: é assumir uma disciplina no estágio docente. Só que no final das contas é uma disciplina de 30 horas que não te dá capacitação para aquilo ali. (B2).

A realização dessas disciplinas em momento anterior ao estágio docente está de acordo com Paquay e Wagner (2001) ao sugerirem que as teorias e disciplinas, os conteúdos didáticos e pedagógicos devem anteceder os estágios na formação para a docência.

Contudo, o comentário a seguir, demonstra que o processo de formação, dentro dos programas, conta com uma estrutura de disciplinas que capacitam em relação à pesquisa, enquanto que a formação para a docência não é favorecida pelos conteúdos oferecidos.

A gente tem disciplinas de conteúdo, a gente é obrigado a fazer uma pesquisa, a gente tem disciplinas de metodologia de pesquisa, a gente tem a disciplina de *design* de tese, etc. e tal. Então você tem tudo muito bem estruturado pra a parte de pesquisa e pra parte de você aprender conteúdos, mas pra parte de você está na posição de professor é um “se vira nos trinta”. (B1).

Ainda em relação às ações formais promovidas pelos PPGA's, as narrativas explanam que os pós-graduandos consideram o estágio docente um importante marco na pós-graduação sobre a formação para a docência. No entanto, a forma como é oferecido acarreta diferentes percepções sobre ele nos pós-graduandos.

Na Universidade A, os mestrandos participam de 15 h/aula de conteúdo teórico e devem acompanhar 15 h/aula, em um formato de estágio sob a supervisão de um docente. Já os doutorandos, devem cumprir a carga horária

teórica em 30 h/aula e a prática em 30 h/aula, também sob a supervisão de um professor da universidade. Entretanto, há relatos de pós-graduandos afirmando que tiveram de assumir uma disciplina por completo, sem receber a devida orientação do supervisor(a) de estágio. Além disso, na maioria das vezes, o pós-graduando não faz a opção por qual disciplina acompanhar e realiza o estágio na disciplina ministrada pelo(a) orientador(a), que também é o(a) supervisor(a) do estágio, e não na disciplina que tem maior interesse e/ou afinidade.

Na Universidade B, o formato do estágio docente é o seguinte: o pós-graduando, mestrando ou doutorando, assume inteiramente uma disciplina semestral, com 60h/aula, sendo responsável pela ementa, escolha de conteúdo, avaliação e elaboração das aulas que, novamente, é definida pelo orientador(a) e supervisor(a) de estágio e não de acordo com as preferências do pós-graduando.

Em ambos os programas, os pós-graduandos reclamam que nem sempre o supervisor está presente para orientar as escolhas e acompanhar o andamento da disciplina durante o semestre letivo.

Essa situação causa nos pós-graduandos profundo desconforto. Eles narram que se sentem desamparados nesse momento de iniciação na docência não tendo a quem recorrer. A opinião dos participantes B1 e A5 serão usadas para elucidar o que acontece quando os pós-graduandos assumem uma disciplina durante o estágio docência.

No meu caso, eu tive que propor a disciplina, desenvolver a disciplina, saber qual vai ser a minha didática, saber como é que vai ser minha forma de avaliação. (B1).

Ele [estágio docência] não te dá nenhuma formação específica pra professor, alguns professores te *tacam* lá pra assumir a disciplina e dar aula, aí à pessoa nunca entrou numa sala de aula e aí de repente tem que dar aula no lugar do professor, totalmente perdido. (A5).

Há também a docência voluntária, considerada pelos pós-graduandos da Universidade A, como uma ação de formação pedagógica. Ela funciona da seguinte maneira: o departamento didático científico da universidade, ao qual o programa está vinculado, abre um edital convocando interessados em ministrar determinadas disciplinas por um semestre, e o pós-graduando que tiver interesse em ministrá-la se candidata. Nesse caso, ele assume a disciplina por completo. Ao contrário do estágio docência, que nem sempre é considerado como experiência docente, a participação como docente voluntário rende, ao pós-graduando, um certificado emitido pela universidade, que comprova a experiência, uma vez que é formalmente estabelecida pela instituição.

Embora a participação na docência voluntária seja uma escolha do pós-graduando, os desafios, vivenciados por eles, ao assumirem uma sala de aula, são semelhantes aos já citados. O participante A11 menciona que “aqueles que conseguem estágio voluntário vão dar aula na raça”. Essas condições de iniciação à docência acabam por traduzir-se em experiências “traumáticas”:

Pra mim, a experiência foi traumática, porque me colocaram numa disciplina de outro conteúdo, que era administração pública, eu não tinha conhecimento nenhum da matéria, não tinha conhecimento nenhum do conteúdo, me entregaram um bando de artigos e dois slides só, e algumas indicações de referências bibliográficas e pronto, eu tinha que me virar. (...) Eu fui convocada, a disciplina era obrigatória e não tinha professor. (A10).

Outro fato que pode ser destacado no relato acima, diz respeito à autonomia do pós-graduando, pois mesmo sendo uma situação de docência voluntária, há casos em que eles foram convocados para se inscreverem no

edital para ministrar as aulas, sem nenhum apoio pedagógico e em uma disciplina com a qual não possuíam afinidade.

A participação dos pós-graduandos nessas ações, que têm o potencial de auxiliar na formação pedagógica dos mesmos, acaba se configurando com um momento de angústia e trauma, levando o formando a conceber o primeiro momento na docência como algo negativo.

Os depoimentos dos pós-graduandos dos dois programas estudados, sobre as ações promovidas pelos programas, confirmam que o estágio docente e a docência voluntária não têm sido espaço privilegiado de formação docente prática, devido à forma como essas ações têm sido conduzidas, contrastando com as ideias de Paquay e Wagner (2001), sobre a importância dos estágios no processo de formação para a docência. Corroborando, Fischer (2006) afirma que se traduz em um exercício precário da docência, pois, a formação de professores através do estágio não ocorre de fato, pois é tratada apenas como uma atividade complementar sem preparo adequado na organização e desenvolvimento do ensino.

Nessa direção, os relatos delatam o que Patrus e Lima (2014) já afirmaram, os orientadores acabam por repassar aos pós-graduandos a condução de disciplinas sem a devida assistência, em um exercício de ensaio e erro. Batomé e Zanelli (2011) também afirmam que, no atual contexto do ensino de administração, a formação em torno apenas do estágio docência não seria suficiente para conduzir sentido ao trabalho e formação da pós-graduação.

Embora muitos entrevistados façam comentários negativos a respeito da experiência com o estágio docente ou com a docência voluntária e considerem essas ações insuficientes, os pós-graduandos afirmam que elas foram importantes para sua iniciação na docência e as consideram como parte importante de sua formação.

Eu concordo com a B14 nessa questão que ela colocou de o professor ser um agente estimulador da crítica, enfim até de assim cutucar os paradigmas né. Essa postura de pensar isso do professor, me veio mais fortemente depois que eu vim pra cá, depois que eu vivenciei as disciplinas aqui, depois do aprendizado que tive aqui, isso se tornou mais claro pra mim, essa questão de o professor ser um agente transformador. (B11).

Meu orientador, na época era o professor responsável pela disciplina, ele me passou já o conteúdo pronto. É então não tive tanta dificuldade quanto à elaboração de conteúdo, (...), mas eu acho que o detalhe nesse quesito formação é, porque assim, eu acho que como eu queria muito aquilo, tava motivado muito pra aquilo, eu queria dar aula né? Tinha interesse, motivação pra aquilo. (A13).

Com relação a outras ações de formação pedagógica, por meio dos relatos dos pós-graduandos das duas universidades, não foi possível identificar nenhuma outra ação, além do estágio docente e da docência voluntária, como cursos, *workshops*, palestras, grupos de discussão promovidos pelos PPGA's que pudesse ser considerada como uma oportunidade de formação para a docência. Sendo assim, pode-se afirmar que nos dois programas pesquisados não há um espaço privilegiado de discussão e reflexão sobre a docência, conforme sugerido por Bastos (2007) e Behrens (2006).

Assim, as ações formais tratadas aqui, que foram descritas pelos pós-graduandos, revelam que aspectos direcionados à formação pedagógica para a docência têm ficado a cargo de uma disciplina, para atender a resolução 12/83 publicada em 1983 pelo Conselho Federal de Educação (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1983; MASETTO, 2006; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008) e do estágio docente exigência documentada pela circular n. 028/99/PR/CAPEs, publicada em 28 de fevereiro de 1999 pela CAPES (CARRIERI, 2012; JOAQUIM et al., 2011; JOAQUIM; VILAS BOAS; PACHANE, 2005). Assim, é difícil perceber o impacto dessas ações nos

programas de pós-graduação e na formação dos pós-graduandos conforme alertaram Masetto (2006) e Pimenta e Anastasiou (2008).

Essa constatação permite afirmar que são poucas as ações promovidas pelos programas, ou seja, fica evidente, que a realização de atividades formativas não fica a cargo dos PPGA's como sugere Bastos (2007) e sim a cargo dos pós-graduandos, que se utilizam de estratégias não previstas pelos programas para obter formação. Dessa maneira, o entendimento e a consciência dos pós-graduandos sobre a docência e seu exercício não são favorecidos pelos programas.

Na ausência de ações formadoras e considerando-se as existentes insuficientes, o que fazem os pós-graduandos quando têm de assumir uma turma para o estágio docente ou para a docência voluntária? Eles desenvolvem estratégias próprias para se saírem melhor e também compartilham suas experiências com os colegas. De alguma maneira, essa situação está de acordo com a afirmação de Tardif e Lessard (2008, p. 25) quando o autor discute que a passagem da docência de um ofício artesanal a uma profissão, passa por um processo em que “cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo sua especialização de ação na própria situação profissional, assim como sua autonomia”.

Essas estratégias são, neste trabalho, denominadas ações informais, que ocorrem a partir do interesse dos pós-graduandos, conforme expressa um deles.

(...) Mas se a gente não partir da pró-atividade de cada um fica muito complicado (...)(A3).

Considerou-se, a partir dos relatos, como ações informais, as estratégias elaboradas pelos pós-graduandos para se formar, capacitar ou preparar para as situações que exigiam deles algum conhecimento sobre a docência.

Assim, a principal ação informal que apareceu nos relatos dos pós-graduandos foi a troca de experiências que os levam a fazer comparações e a

reproduzir condutas e práticas que os colegas afirmam que, em algum momento, obtiveram sucesso. Essa troca, na opinião dos pós-graduandos, contribui para o entendimento dos dilemas da profissão e na escolha de estratégias e recursos didáticos. Além disso, eles afirmam que essa troca de experiência os ajuda a aliviar a tensão do cotidiano da pós-graduação e do exercício da docência. Com isso, na maior parte das vezes, eles preferem recorrer a um colega para buscar ajuda do que procurar os professores mais experientes, até mesmo devido à dificuldade de acesso conforme descreve o participante B2. Os relatos abaixo ajudam a compreender o que acontece entre os pós-graduandos.

Sobre essa troca de experiência, acaba que eu conversei com quem já tinha feito, tinha sido só o B4. E todas as terças-feiras que a gente tinha aula no mesmo horário, aí de vez em quando a gente saía pra ir pra um boteco pra comemorar, tipo, acabou as aulas, a primeira prova, a primeira aula. E a gente acabava que trocava um pouco: “*pera* aí, como é que tá a sua turma lá?” “O pessoal tá participando?” “O pessoal tá entregando os negócios”. (B1).

Quando você precisa, de fato as portas que estão abertas são os outros colegas. Os colegas que dão experiência, o compartilhamento que você poderia ter com um professor mais experiente, até porque ele tá muito ocupado publicando ou não tem tempo para te passar esse tipo de coisa. Eu pelo menos tenho um colega que trabalhou muito, que tem experiência, que já passou pela capacitação, pra pegar uma orientação, pegar uns conselhos, umas dicas, pra mim é a maneira mais eficiente até então. (B2).

O estágio docência, eu tive a oportunidade de fazer junto com uma amiga minha, nós duas estávamos com a mesma disciplina só que para turmas diferentes. Então a gente montou tudo igual, até a nossa prova era igual, porque a nossa aula era no mesmo dia, não corria o risco de dar problema, então a gente montou tudo junto, coletivamente. (A10).

Observou-se, portanto, que é através da troca de experiência que os pós-graduandos acabam acessando os saberes e definindo as práticas necessárias ao exercício da docência, o que mesmo de maneira informal é considerado importante por Behrens (2006). No entanto, esse processo não contempla a reflexão sobre a ação docente e um processo continuado que seriam importantes para a formação pedagógica do professor universitário conforme sugerem Behrens (2006), Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2012) e Pachane (2005).

Dentro dos PPGA's pesquisados, observa-se a reprodução das práticas de colegas e a imitação da conduta dos docentes. O que ocorre, portanto, é um exercício de tentativa e erro em que os futuros docentes, durante seu percurso de formação, testam maneiras de exercitar a docência, sejam maneiras de se elaborar uma aula, conteúdos, referências, formas de avaliação. O relato abaixo ilustra o processo de tentativa e erro que ocorre.

Passar os seus fracassos talvez na sala de aula, vai ser uma experiência que vai te formar, infelizmente às vezes forma de forma negativa né? Da forma mais difícil. Depois que você faz doutorado e que você passa por essa formação, percebe que foi deficiente, mas muitas vezes o docente ele não busca essa formação né? (A9).

Sendo assim, acaba ocorrendo um processo em que não é considerada a reflexão sobre o que é vivenciado e experimentado, dificultando assim a formação de docentes profissionais comprometidos com a formação contínua e a construção de uma identidade coerente. Baseado em Charlier (2001, p. 93), entende-se que para alcançar sucesso e não apenas prender-se a um círculo vicioso de tentativa-erro, é importante que ocorra a reflexão, e assim, uma prática reflexiva que pressupõe “atitudes específicas, tais como: aceitar cometer erros; considerar o erro como inerente ao aprendizado; assumir riscos; administrar incertezas”.

Quando questionados sobre a formação para a docência, o pós-graduando B7 afirmou que o programa “sabe obrigar a ter formação pedagógica”, referindo-se ao fato de que realizam o estágio docente sem a devida formação e de maneira imposta. Quanto ao processo de formação da pós-graduação, o relato a seguir deixa claro que ele atende às questões que vêm sendo privilegiadas na legislação e nos quesitos de avaliação da CAPES.

Nos modos atuais seguindo nessa lógica produtivista, de focar mais na pesquisa, se a gente seguir nessa lógica da Capes, de instituição de fomento, somos formados assim. Mas se a gente repensar todo esse processo, mais cidadã, uma formação mais holística, não. Eu acho que tem que falar em duas coisas diferentes no caso. (A3).

Constata-se, portanto, que o ambiente e o processo de formação para a docência nos PPGA's estão condizentes com o que Souza-Silva e Davel (2005) apontaram em seu trabalho: existe uma despreocupação quase generalizada em relação à formação docente para o ensino superior em administração por parte das instituições de ensino superior, sobretudo nos programas de pós-graduação.

Sendo assim, não há mobilização de ações efetivas, institucionalizadas e sistemáticas de formação docente nos PPGA's analisados e as práticas identificadas são orientadas pela concepção de práticas tradicionais, ao conhecer e reforçar receitas institucionalizadas, se afastando de uma reflexão teorizante, conforme advertem Paquay e Wagner (2001).

A partir dessa análise, pode-se afirmar que a formação inicial de professores, nos PPGA's pesquisados, não atenta para os conteúdos e situações que serão vivenciados pelos docentes no futuro exercício de sua profissão. Vários autores, entre eles, Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), Ferrarezi Junior (2011), Franco (2000), Mincato e Ferreira (2011) e Pimenta e Anastasiou (2008) descreveram as diversas tarefas exercidas por um docente. Essa diversidade exige do docente: conhecimentos, habilidades, saberes e práticas os mais variados para transitar no mundo da docência.

Portanto, para que o professor profissional seja capaz de improvisar e tomar decisões refletidas em esquemas de análise que permitam encontrar respostas adequadas às situações cotidianas, ele precisa se capacitar conforme entendem Paquay e Wagner (2001). Assim, o professor poderia ser comparado, conforme fez Perrenoud (1982 apud PAQUAY; WAGNER, 2001), a um artesão que exerce a arte de juntar recursos disponíveis e estruturá-los em um projeto cujo sentido é adquirido intuitivamente.

Ao analisar primeiramente o ambiente da pós-graduação e, em seguida, o processo de formação pelo qual passam os pós-graduandos, pode-se concluir que, os programas de pós-graduação em administração estudados são ambientes precários no que diz respeito à formação para a docência.

O processo de formação, não atenta para a formação docente, e tão pouco para a profissionalização docente, já que uma de suas premissas é a reflexão ou segundo Perrenoud (1994), a capacidade de capitalizar experiências, refletir sobre a prática oriunda dessas experiências e reorganizar sua prática.

Retomando a análise do ambiente dos PPGA's e do processo de formação nesses programas pode-se concluir que, não privilegiam a formação pedagógica, tornando a experiência com a docência, uma experiência precária, conforme alertou Fisher (2006). Admite-se também, que o processo de formação para a docência no ensino superior é complexo e não contempla apenas ações formais promovidas pelos programas, mas também é permeado pelas vivências e experiências do indivíduo. Nesse cenário, não ocorre o desenvolvimento, dos futuros docentes, de uma consciência acerca da profissionalização. Assim, o processo de formação para a docência, conforme fica claro nos relatos, é exaustivo e com mais frustrações do que sucesso, devido à forma como a docência é tratada.

Explorar-se-á na próxima seção os saberes e concepções sobre a docência que têm sido desenvolvidos pelos pós-graduandos no ambiente descrito e a partir do processo de formação mencionado.

4.3 Saberes e concepções sobre a docência

O entendimento, sobre os saberes que os pós-graduandos em administração consideram importantes para o exercício da docência, podem ajudar a compreender o que eles entendem por docência, e se essa concepção contempla a profissionalização, tema central deste trabalho.

Como ponto de partida, pode-se afirmar que os pós-graduandos consideram os saberes teóricos, aqueles relacionados ao conteúdo que se ensina, como prioridade. Tradicionalmente, o exercício da docência está pautado no domínio do conhecimento, e os mestrandos e doutorandos também apresentam essa perspectiva ao afirmarem, reincidentemente, que “o conteúdo é fundamental” (B10). No entanto, a abordagem da profissionalização da docência, conforme expõem Paquay e Wagner (2001), considera que é preciso superar a concepção clássica dominante da centralidade do saber e do professor exclusivamente transmissor de saber, especialista, na qual a formação inicial é estruturada e organizada em função de competências mecanicistas. Essa superação não parece ser a realidade da academia e dos programas de pós-graduação na atualidade.

Também são citados os saberes para ensinar, considerados pelos pós-graduandos como domínio de habilidades, como boa oratória e dicção, boa elaboração dos slides e materiais de aula, “saber passar o conteúdo”, contextualizar conteúdos e temas e a avaliação do aprendizado. Estes relacionam-se aos saberes procedimentais, segundo Perrenoud et al. (2001b). No entanto, os pós-graduandos não compreendem que esses saberes podem ser desenvolvidos a partir de reflexões sobre a prática, não considerando suas experiências, como fonte de saberes da prática.

Essa é a primeira evidência de que os pós-graduandos desconhecem o conceito de professor profissional, visto como aquele que desenvolve saberes contextualizados e condicionais, frutos de sua experiência, e age conforme uma escolha pautada na reflexão na ação (PERRENOUD et al., 2001b).

Aparece também, de maneira recorrente, a “sensibilidade” do professor em lidar com as diversas situações que lhe ocorrem e o papel de facilitador do processo de ensino-aprendizado. Foram ainda citados a adaptação, a flexibilidade, o malabarismo e o empreendedorismo. Características essas, que se relacionam ao relacionamento aluno-professor, conforme relatos a seguir.

O professor tem que ser amigo do aluno, ele tem que tornar as coisas mais fáceis, ele tem que enxergar no que o aluno daquela turma tem dificuldade e tentar trazer aqui para um horizonte mais palpável. O professor tem que preparar cidadãos, não somente conhecimento técnico. Eu acho que, se a gente for ver não tem formação para isso na graduação e principalmente na pós-graduação. (A8).

Entra o conhecimento conceitual, mais conhecimento técnico pra disciplina que ele vai dar e o conhecimento de relações humanas, também pra ele lidar com as particularidades de cada aluno, das necessidades que cada aluno vai demandar, a sensibilidade. (B1).

Essa preocupação com o aluno e seu relacionamento com ele, pode ser justificada pela fala a seguir.

O professor que tá entrando hoje na universidade ele ainda tem uma visão muito... fresca na cabeça de o que é ser aluno, né? Então ele enxerga muito melhor a dificuldade do aluno, as restrições do aluno(...) Então eu acho que talvez ele consiga pensar em estratégias, tentar se aproximar de forma diferente do que o professor que já tá lá há vinte, trinta anos, que já tá mais na zona de conforto, que já tem maturidade na área de conhecimento dele e que ele se esforça menos. (B1).

Os pós-graduandos também demonstraram preocupação em adquirir a capacidade de questionar a realidade e fazer com que os alunos a questione também; em contextualizar os conteúdos, o que eles denominaram de “capacidade crítica” (B11), que está associada à questão cidadã e transformadora será sua conduta como docente do ensino de administração.

Machado (2008) considerou que as ações de mediar, tecer e fabular, deveriam ser desenvolvidas no decorrer de suas atividades de ensino, sobretudo no relacionamento com os alunos e a isso se relacionam as considerações dos pós-graduandos, pois envolvem a negociação de sentidos, a priorização das relações e o mapeamento de noções no âmbito do ensino e a construção de significados.

Assim, os pós-graduandos se demonstram interessados em desenvolver competências profissionais relacionadas a características afetivas, práticas, relacionais, didáticas e técnicas, conforme a classificação de Paquay e Wagner (2001) e Perrenoud et al. (2001a, 2001b). Contudo, apesar de existir o interesse, não são contempladas ações racionalizadas e reflexivas que permitiriam o desenvolvimento dessas competências e de ações futuras pensadas para a prática docente. Assim, pode-se afirmar que a preocupação principal tem sido desenvolver saberes e não transformá-los em competências, o que também evidencia falta de consciência sobre a docência profissional por parte dos futuros professores.

Segundo Perrenoud et al. (2001a), o início da formação e prática docente é pautado em saberes procedimentais, receitas, métodos e modelos que, durante a carreira, podem ser usados para que o professor construa suas rotinas ou se perdem devido à complexidade e resistência. Não há como afirmar que o interesse por esses saberes irá constituir rotinas e esquemas de ação, o que seria ideal da perspectiva da profissionalização, mas acredita-se que os pós-graduandos em administração têm os saberes adquiridos na pós-graduação incorporadas às rotinas, reproduzindo saberes e não construindo seu repertório de ações contextualizadas.

Portanto, saberes e competências são, para os pós-graduandos, relacionados ao domínio de conteúdo e relacionamento com os estudantes, não privilegiando, em momento algum, a reflexão sobre as próprias ações e condutas.

É possível realizar uma aproximação entre os saberes e habilidades citados aos tipos de professor presentes na literatura. Paquay (1994) definiu seis paradigmas de professores e seus saberes e, pelos relatos, pode-se afirmar que o modelo de

professor concebido pelos pós-graduandos está longe de sua proposta de integrar todas essas tipologias. Tomando os autores como referência, pode-se afirmar que os pós-graduandos se identificam e reproduzem os saberes relacionados ao professor culto, que domina saberes disciplinares, didáticos e pedagógicos; e ao professor técnico, que sabe utilizar técnicas audiovisuais e saber-fazer técnicos e aplicar as regras formalizadas. O professor ator-social, engajado em projetos coletivos e que sabe analisar desafios antropossociais das situações cotidianas, também aparece quando os futuros docentes demonstram preocupações com questões éticas, cidadãs e críticas.

Nos relatos não aparecem características do professor prático artesão, que desenvolve esquemas de ação contextualizados; do prático reflexivo, que reflete sobre suas práticas, analisa-as e as transforma em saberes da experiência; e do professor pessoa que está relacionado ao projeto de evolução profissional e autodesenvolvimento. A proposta de integrar essas concepções do ofício de professor, justificados pela máxima de que cada uma e suas respectivas competências e saberes constitui uma faceta da profissão professor, está longe de ocorrer na concepção dos futuros docentes do ensino superior brasileiro entrevistados.

Não havendo essa reflexão sobre a ação, não se pode afirmar que o processo de formação para a docência, nos PPGA's analisados, é coerente com a ideia de profissionalização docente apresentada.

Os alunos da pós-graduação ainda fazem observações interessantes sobre as habilidades específicas necessárias para o ensino superior de administração. Com isso, demonstram uma preocupação com aspectos práticos da profissão que devem ser dominados pelos docentes, pois citam as mesmas características de um gerente/administrador para o professor, na intenção de levar o profissional para a sala de aula, sem diferenciar sobre o que é ensino e o que é a prática da administração. Os relatos a seguir, elucidam essa ideia.

São aquelas três habilidades macros do gerente que é habilidades conceituais, técnicas e em relações humanas. Eu acho que as três habilidades que se aplicam aos líderes se aplicam aos professores, porque o professor é um líder dentro da sala de aula (B15).

Quando eu penso na formação de um professor pra atuar na área de administração, ele acaba tendo este outro desafio. (...) ele não teve experiência no mercado de trabalho, e essa prática que muitas vezes os alunos buscam nele. (...) Por outro lado também, se a gente pega um professor que experimentou o ambiente empresarial, organizacional, mas que talvez ele não tenha oportunidade, de se preparar longos e longos anos em termos acadêmicos, talvez também ele houvesse essa capacidade mais ampla teórica e ele fica um pouco perdido. Às vezes a gente tá achando que o ideal é você dar uma formação mais ampla, então você se prepara nesse sentido e daí de repente você é questionado com a sua forma, com as suas escolhas que você fez dentro de sala, né? (B9).

Com isso, percebe-se uma especificidade do ensino superior de administração quanto à formação necessária para o exercício da docência nessa área do conhecimento, conhecer práticas, casos, exemplos e relatar experiências pessoais tornam-se, na visão dos futuros docentes, aspectos imprescindíveis para conseguir alcançar êxito no processo ensino-aprendizagem na administração. Essa característica relaciona-se ao contador de histórias, aquele que domina a ação de fabular (MACHADO, 2008).

O tipo de professor de administração idealizado pelos pós-graduandos é o descrito por Souza-Silva e Davel (2005) como o professor com ampla experiência gerencial e ampla titulação. As características citadas também direcionam para o professor técnico (PERRENOUD, 2001).

Quando questionados sobre a maneira de se desenvolver competências para a docência, as respostas direcionam sempre para questão da vocação como princípio maior do exercício da docência.

Acho que um pouco pela vocação, pelo gosto por lecionar. Na paixão pela coisa, porque se não tem, eu acho muito difícil, a pessoa às vezes vai ficar mecânica lá. Eu fiquei com medo no começo e me apaixonei ao longo do caminho, foi assim comigo. (B5)

O que faz parte de ser professor, da formação do professor? Você se autoestimular para isso, porque aí você vai querer buscar informação, ler mais, vai querer buscar informação de como o que significa, como é que eu faço. Eu quero dar aula, e eu quero contribuir, eu quero transformar, então quer dizer, isso parte muito mais da vontade da pessoa e do que ela pretende ir buscando. (B2).

Esses relatos revelam quem em nenhum momento a capacidade reflexiva do professor acerca de suas experiências, um dos princípios da profissionalização, são considerados. Além disso, as ideias expressas pelos pós-graduandos não contemplam a carreira docente como um projeto de vida e sim de uma maneira romântica e idealizada.

Dessa maneira, a evolução da vocação, ofício e profissão, da qual fala Lessard e Tardif (2008), parece não ser clara e nem tão pouco o entendimento do que é profissionalização do professor. Isso porque, quando questionados sobre o tema, os relatos dos pós-graduandos aproximam o docente de um funcionário de uma empresa tradicional. Os relatos a seguir deixam evidente essa concepção sobre o profissionalismo dos docentes e sobre o que é ser um professor profissional, quando o participante A13 compara o professor com outros profissionais.

Você pega lá um caso de qualquer outro tipo de profissional, tá no mercado, o cara é um advogado, pois se ele dormir no ponto, o mercado vem e engole ele. Então o cara, ele tem que procurar, mas o que faz ele procurar, é algo institucional né? É, é o mercado no caso. No caso, vamos colocar aí um professor, se o cara tem a necessidade de melhorar, como alguém que seja da instituição privada e trabalhe em uma faculdade privada, se ele não procurar melhorar, pode ser demitido, vai colocar alguém no lugar dele. Então tá nele, mas é o sistema que ele está vivendo ali, é a instituição. (A13).

Quanto à responsabilidade com a formação continuada, na visão dos pós-graduandos, ela deve estar a cargo da instituição de ensino e não do profissional, uma visão equivocada de que a responsabilidade pela formação do docente é somente da instituição ignorando a importância de assumir a docência como projeto de vida. Isso reforça a ideia de uma falta de consciência sobre a docência, seu exercício, formação e profissionalização.

Além disso, demonstra que o excesso de exigências transformadas em formalidades, presente no ambiente acadêmico, acaba por fazer acreditar que a formação para a docência deveria ser um aspecto exigido do docente. Novamente, vê-se que o ambiente da pós-graduação tem contribuído para reproduzir um discurso e desprivilegiar, pode-se agora afirmar, que além da docência e do ensino a própria profissionalização docente.

O relato a seguir ilustra o que os pós-graduandos pensam sobre a responsabilidade da formação docente.

O docente ele não busca essa formação. Não busca continuar essa formação, mas muito por causa do sistema porque eu acho que limita. Igual a gente falou, o professor tá sobrecarregado, ele tem mil funções na universidade, qual é o tempo que ele vai ter pra qualificar mais, pra buscar melhorar sua formação? (A2).

Acho que a vocação também, como a B11 falou, não significa também que você nasceu perfeito (...) Acho que é uma construção até o momento em que você morrer, ou que você aposentar, enfim, você vai estar crescendo pra se tornar um profissional melhor. Tem coisas que você só vai aprender na vida. Se jogando aos leões. (B13).

Apesar disso, a fala a seguir, é um exemplo de tomada de consciência, que representa que, quando desejam desenvolver os saberes e habilidades considerados importantes, os pós-graduandos assumem para si a responsabilidade de “profissionalizar-se”, no sentido de desenvolver esses saberes e habilidades que não estão sendo devidamente valorizadas no processo de formação para a docência.

Então eu, por exemplo, eu considero que tenho vocação para ser professora, e como eu quero trabalhar com isso eu preciso ter uma profissionalização da minha vocação, porque eu quero trabalhar com isso. (B2).

A realização dos grupos focais não contribuiu apenas para demonstrar quais aspectos são privilegiados pelos pós-graduandos para o exercício da docência, mas também possibilitou compreender a representação que este grupo faz sobre a profissão docente.

As situações narradas no âmbito deste trabalho fazem parte de um contexto de instituições públicas de ensino uma vez que os dados foram coletados com pós-graduandos de IES públicas.

Sabe-se que o docente de IES pública, supostamente, teria condições de vivenciar a docência plena, ou seja, ser professor em tempo integral em função do regime de dedicação exclusiva. No entanto, ele acaba exercendo tantas outras atividades dentro da instituição como as já descritas neste trabalho e, ainda assim, estas não são vistas como experiência de mercado, ou seja, “ele não sabe como as ferramentas administrativas funcionam de verdade” (B5).

Os pós-graduandos percebem que os docentes estão sobrecarregados por causa do excesso de funções que lhes são atribuídas. Isso teria influência na valorização e na escolha de determinadas atividades que o docente está disposto a realizar.

Eu acho que na verdade o professor tem sido muito sobrecarregado, principalmente os professores da universidade federal (...) tem que ter muita publicação e publicação leva tempo (...) o professor ele é sobrecarregado nas pesquisas, sobrecarregado na parte administrativa, em assumir uma coordenação de curso, em assumir uma proreitoria. (B6).

Assim, segundo os entrevistados, o docente acaba por optar por um dos tipos de professor: extensionista, pesquisador ou professor dedicado ao ensino.

Vai depender pra onde *cê* vai caminhar, se você vai ser um professor com mais ensino, que você carrega o aluno, ou se vai ser um professor mais pesquisador, que só incentiva o aluno a correr atrás do conhecimento, ou um professor mais extensionista, que aquele que quer ver o aluno ir pra prática, ver como é que funciona. Vai caminhar nesses três. (B3).

Essa situação leva os pós-graduandos a questionarem a organização do trabalho docente e a discutirem sobre a maneira como ele deveria ser tratado, como a seleção de docentes deveria ser feita e a forma como a divisão das atividades deveria ser realizada. Na concepção de A9, o trabalho do professor universitário deveria ser reorganizado.

Será que não falta uma gestão, alguém ou um grupo de pessoas, um conselho? Vamos supor que três professores responsáveis por gerir os outros professores, seja em termos de suas competências, no que ele é melhor (..) um é bom em pesquisa, o outro é mais para lecionar em tais áreas, será que não falta um pouco disso não? (...) Quando você entra em uma empresa você tem a orientação de um chefe, de um gestor, você tem orientação de carreira, aqui eu não vejo um professor que tem uma gestão de carreira aqui, o que ele quer realmente seguir, será que existe possibilidade de ele ou dar aula, ou então fazer pesquisa, ou então atuar realmente na área dele (...) Agora eu não sei se existe esse tipo de gestão dentro da universidade, eu acho que falta. (A9).

Ainda que o docente do ensino superior seja visto como ator autônomo dentro das instituições de ensino, ele está sujeito às exigências que lhe são impostas e às escolhas que deve fazer, porém ao negligenciar aspectos e escolher um em detrimento de outro, não condiz com a visão de profissionalização da docência.

Ao mesmo tempo, o relato anterior evidencia o quanto este pós-graduando desconhece a carreira docente dentro da universidade. Ele questiona

se o professor não poderia atuar somente em pesquisa ou ensino desconsiderando que é justamente o oposto a essa divisão que caracteriza o trabalho docente na universidade, ou seja, a indissociação e a atuação em ensino, pesquisa e extensão.

Também cabe mencionar que não há um consenso do que representa a formação e tão pouco do que representa a própria docência. No relato a seguir, o mestrando deixa clara a distância que existe entre o que o docente deveria ser [educador] e o que ele na prática se tornou [pesquisador]. Nesse sentido, não haveria, uma identidade coerente e sólida.

(...) na teoria, na lei, enfim, nos manuais de educação, a ideia de que o professor seja educador, como um todo, mais professor, esse cara que prepara aula, que dá aula, que motiva, pesquisador. E ainda fazer extensão. (B8).

Sair desse patamar de utopia que muitas vezes os professores acabam levando, só da literatura e tal, e não é. Não entram na vivência, na prática, como é que é na realidade. Então assim, o aluno quando ele chega no estágio de docente, você vem assim de uma formação muito da literatura, do “tem que ser assim”, mas aí quando você chega no estágio docente é diferente. (B7).

A literatura e a legislação apresentadas não apresentam uma identidade clara do docente do ensino superior. Isso, somado a pouca familiaridade de pós-graduandos e docentes da administração com autores, textos e temas da área da educação, conforme apontam Lima e Riegel (2011), contribuem para perpetuar essas ideias equivocadas sobre a docência. Portanto, pode-se afirmar que se trata de uma identidade docente em construção.

Foi possível compreender também algumas questões da docência nas instituições particulares de ensino superior tendo em vista que alguns dos pós-graduandos atuam nessas instituições e narraram suas experiências relacionadas a elas.

Quando se fala sobre o professor em instituições particulares, é evidenciado que a docência não é tratada como prioridade por muitos docentes e sim como uma atividade alternativa, complementar ou como popularmente é chamado um “bico”.

Eu tenho um primo que tem mestrado em gestão pública, ele foi promovido rapidamente a supervisor, gerente, ele é concursado e trabalha durante o dia, mas dá aula em uma particular. Ele acumula os dois salários, ele tem muito reconhecimento na instituição particular que ele dá aula e hoje ele ganha pra dar aula na particular o que muitas pessoas na iniciativa pública não ganha. Ele já foi convidado várias vezes para assumir a coordenação de cursos, só que ele não pode assumir, porque aí ele não dá conta, afinal ele já é gerente no trabalho durante o dia. (A8).

Apesar do relato de A8 apontar para a vantagem relacionada à questão financeira, há quem questione a qualidade do trabalho dos docentes das IES particulares tendo em vista as suas condições de trabalho.

Quando você pega o professor de uma universidade particular, ele dá dez aulas por dia, ele dá aula cedo, dá aula à tarde e dá aula a noite. Então, são sobrecarregados. Se ele não fizer isso, ele não vai ganhar bem quanto um professor de federal. Supondo, até pode ganhar mais, só que, como é que fica aquela aula dele, ele vai só rever aquela matéria, dar uma matéria, coisas de slide, coisas que dava há dez anos atrás, ele continua dando, que a gente vê muito disso. (A4).

Essa afirmação se aproxima da ideia de professor taxímetro descrita por Alcadipani (2011) e do professor bombril descrita por Alcadipani (2005), tipos de professores que além da pós-graduação dedicam seu tempo a lecionar em pequenas faculdades. Como está sempre rodando de aula em aula, o professor taxímetro pouco tempo teria para dedicar-se a sua formação. Questiona-se se a pós-graduação não teria se transformado

também em uma ou um mc'donalds de titulados, fazendo alusão ao mesmo autor que afirma que a formação do administrador tem sido demasiado técnica.

Quando a dedicação é exclusivamente para a ministração de aulas e não um “bico”, os pós-graduandos consideram que o docente está se dedicando cem por cento a docência, ao contrário dos docentes das instituições públicas, que devem dividir seu tempo entre ensino, pesquisa e extensão. Contudo, em ambos os casos consideram pouco o tempo para a formação contínua e projeto de carreira.

Percebe-se uma inclinação à valorização do docente das faculdades particulares, se não pela dedicação a ministração de aulas, pela experiência no trabalho de administrador, conforme a fala a seguir:

fábrica de sardinhas

Um professor que tem uma experiência no mercado e conhece as ferramentas e conhece na prática como foi o efeito delas, como que elas funcionam de verdade, na realidade, é um diferencial pra ele, eu penso. (B5).

A forma como o trabalho docente se dá dentro das universidades gera insegurança nos pós-graduandos quando pensam na própria carreira. A falta de uma identidade própria do docente se soma a falta de formação pedagógica, ou seja, de capacitação para a atuação profissional. O resultado dessa soma já foi cogitado por Souza-Silva e Davel (2005) ao afirmarem que há uma crise de identidade no Brasil e que a pós-graduação não superou a ideia de que formar professores é formar instrutores, transmissores de conhecimento que dominam a área de conhecimento. Isso justifica a importância de voltar a atenção para a formação profissional do docente considerando-a como algo contínuo e reflexivo sobre a própria prática e encarando a docência como um projeto de vida conforme propõe Nóvoa (2007).

Em suma, pode-se afirmar que a formação, recebida pelos pós-graduandos nos dois PPGA's estudados, não contribui para o desenvolvimento de uma consciência e construção de uma identidade pautada na profissionalização e em um projeto de vida coerentes com a atividade docente no contexto atual. O que Fischer (2006) sugere para preencher essa lacuna e para que as experiências de formação atendam ao desenvolvimento de uma prática reflexiva, é buscar como alternativas a constituição de atividades de estudo individual e grupal, em projetos, programas e linhas de pesquisa dentro dos PPGA's.

Essas alternativas, se adotadas com critério e compromisso pedagógico, teriam o potencial de formar os futuros docentes para atuar no cenário educacional de forma responsável e engajada conforme pressupõe a literatura. Somente um processo voltado para a profissionalização docente e que conceba a docência como um projeto de vida pode preencher a larga brecha presente no processo de formação do pós-graduando.

As ideias de Nóvoa (2007), sobre a introdução de dimensões pessoais na identidade do professor, também não podem ser confirmadas como uma realidade da docência no contexto analisado. O autor afirma que dividir as dimensões profissionais e as dimensões pessoais está relacionado à crise de identidade dos professores. Para ele, a identidade não é algo que se adquire, como uma propriedade ou produto, é um processo que envolve lutas, conflitos que se constitui espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. O que os pós-graduandos demonstram é uma conformidade com o que já existe e a reprodução do ambiente e experiências vivenciadas. Ou seja, a identidade docente não está sendo construída e sim reproduzida sem levar em conta a atual complexidade do ambiente educacional que necessita da profissionalização docente para superar os desafios e valorizar a docência como profissão.

Conclui-se que, no conjunto de relatos dos pós-graduandos, fica evidente que há uma contradição entre o que a literatura da área da educação pressupõe sobre o trabalho do professor e o que eles vivenciam no seu processo de socialização dentro dos PPGA's. Tendo em vista que o conteúdo pedagógico dessa literatura não é trabalhado no âmbito desses programas, o que fica mais forte para os pós-graduandos é o que eles aprendem no processo de socialização. É desse processo que advém a construção do *habitus* e identidade profissional do futuro docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal compreender como se dá o processo de formação para a docência no ensino superior nos programas de pós-graduação em administração.

Para isso, propôs-se primeiramente, conhecer como a literatura e a atual legislação brasileira delineiam a formação pedagógica de docentes para o ensino superior. Por meio da pesquisa documental, verificou-se que a legislação brasileira não contempla a formação pedagógica para docentes do ensino superior.

A revisão de literatura, por sua vez, permitiu identificar que não há ações consolidadas voltadas para a formação pedagógica dentro dos programas de pós-graduação. Contudo, alguns estudos da área da administração, ainda incipientes, começam a voltar a atenção para o tema, promovendo reflexões sobre a necessidade de formar professores qualificados e preparados para a realidade do sistema educacional do ensino superior brasileiro.

Cabe ressaltar que tanto a legislação, como a literatura, não apresentam uma definição clara e coerente do professor do ensino superior.

Quanto ao segundo objetivo específico, direcionado a identificar as ações de formação promovidas pelos programas de pós-graduação em administração, foi alcançado a partir dos relatos de pós-graduandos em administração, através da realização de grupos focais em duas universidades federais.

Os relatos confirmaram o que a revisão de literatura já anunciava: não há espaço nos programas de pós-graduação em administração para a formação de docentes e para discussão e reflexão sobre a prática docente. O processo de formação que ocorre, está voltado para a pesquisa e para a produção de trabalhos científicos. As únicas ações formais promovidas pelos dois programas são o estágio docente visando, unicamente, atender às exigências da CAPES e a oferta

de uma disciplina de “ensino de administração” oferecida somente pelo programa da universidade B.

Não havendo reflexão sobre a ação, não se pode afirmar que o processo de formação para a docência, nos PPGA’s analisados, ocorre e é coerente com a ideia de profissionalização docente, sendo essa concepção não apresentada aos pós-graduandos. Portanto, se a educação não é para amadores, estamos na contramão.

Nesse ambiente, os mestrandos e doutorandos tentam suprir a carência de formação por meio do compartimento de experiências e vivências com os colegas de curso. Portanto, o incipiente espaço de discussão sobre a docência no âmbito dos PPGA’s é um espaço informal, ou seja, não é proporcionado pela instituição. Isso não impede a valorização do mesmo por parte dos pós-graduandos porque eles afirmam ser essa a oportunidade que eles têm de amenizar as angústias e enfrentar os desafios impostos pela prática da docência sem a devida formação para tal exercício. Dessa maneira, as ações informais mencionadas tornam-se preponderantes no processo de formação para a docência ocorrido nos PPGA’s.

Essa formação acaba por transformar a docência em um trabalho solitário e interativo, um trabalho contraditório, e como afirma Perrenoud (2001a) talvez fosse uma profissão impossível.

Pode-se afirmar que foi possível conhecer sobre a experiência de formação dos pós-graduandos. É uma formação que ocorre através de suas experiências, de suas trocas de experiências, conversas e não apenas por meio de ações formais e institucionalizadas. A experiência dos pós-graduandos é constituída por todo o contato que possuem com a docência e recebe assim influências do ambiente acadêmico, das relações com os orientadores e professores, dos colegas e com o próprio “sistema” composto pela instituição, órgãos de fomento, avaliativos e de regulamentação.

No entanto, essa formação não contempla a profissionalização para a docência no ensino superior. Sendo assim, a compreensão dos pós-graduandos sobre o tema é distorcida, e quando questionados sobre saberes e competências necessários à docência de nível superior, as respostas direcionam para futuros professores interessados no domínio do conhecimento técnico e científico, e em alguns casos direcionam-se para o relacionamento com os alunos para melhor domínio da sala de aula, permitindo afirmar que a pós-graduação forma pesquisadores para serem professores.

A visão romântica dos pós-graduandos infere que, mesmo a docência sendo vista como uma profissão perante a sociedade, o processo de formação ainda trata aspectos pedagógicos e didáticos como referentes à vocação, voltando-se apenas para a especialização do conhecimento. Seguindo as orientações de Nóvoa (2007), uma saída seria criar dentro da pós-graduação a substituição da vocação pela adesão, da reprodução pela ação e do conformismo pela autoconsciência. Assim, o futuro professor estaria assumindo o compromisso com sua própria formação e fazer suas escolhas pautadas nesse compromisso.

Observou-se que as relações, instituições, funções dos docentes e a realidade da educação brasileira, encontram-se permeadas por contradições que estão influenciando os futuros docentes a alimentar a construção de um *habitus* que não privilegia a construção de uma identidade docente, e que carrega a deficiência da formação, a sobrecarga das funções, a pressão para o exercício da pesquisa e o desinteresse pelo ensino.

A academia brasileira possui uma dicotomia consolidada entre a atividade de ensino e a atividade de pesquisa. Com isso, o processo de formação não contempla o que é docência e não desenvolve a autoconsciência dos pós-graduandos sobre isso e sobre o que é necessário para a seu exercício pleno. Essa situação compromete a consolidação da profissionalização, pois dificulta a

construção de uma identidade profissional docente coerente com um projeto maior de vida dos professores através da organização de uma carreira.

Para superar essa situação, uma possibilidade seria que PPGA's se voltassem para disciplinas e linhas de pesquisa com foco nos fundamentos epistemológicos da atividade docente, possibilitando a sensibilização, a discussão e conscientização, importantes para o provimento de docentes reflexivos e mais conscientes da prática docente na área da administração. A partir disso, a docência poderia ser vista como uma profissão, que contempla um projeto de vida, que a torna plena, em que o docente se torna responsável por sua formação, ações e práticas.

Este estudo apresenta como limitações, o fato de que se realizou em apenas dois programas de pós-graduação em administração, abrangendo um número limitado de mestrandos e doutorandos em processo de formação. Além disso, não há como saber a maneira como será o exercício da docência pelos participantes, não nos permitindo explorar as consequências do processo de formação descrito pela pesquisa e suas implicações na carreira e docência dos pós-graduandos.

Como contribuições deste estudo, pode-se citar a introdução da concepção de profissionalização no âmbito da docência para o ensino superior em administração. Além disso, a profissionalização docente apresenta-se como um caminho promissor para uma formação que permita superar os desafios da educação superior.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que, a realização dos grupos focais foi considerada pelos pós-graduandos, um espaço de reflexão sobre a docência uma vez que lhes foi apresentada a possibilidade da profissionalização para a docência.

Acredita-se também, que os resultados desta pesquisa podem ser utilizados pelos PPGA's para ajustarem e apontarem aspectos a serem melhorados nos seus processos formativos.

Como sugestões para pesquisas futuras, propõe-se a utilização do referencial teórico da profissionalização para a construção de uma epistemologia da docência do ensino superior, a realização de estudos sobre a concepção dos docentes sobre o seu processo de formação e as suas implicações no trabalho e práticas docentes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinhas. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 345-348, 2011.

ALCADIPANI, R. A hiperatividade do Professor Bombril. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 161-163, 2005.

ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. McDonaldização do ensino. **Carta Capital**, São Paulo, v. 6, n. 122, p. 20-24, 2000.

ANASTASIOU, L. G. C. A teoria e a prática de processos de formação continuada do docente universitário. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 39-70.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASTOS, A. V. B. et al. Réplica 1: formar docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão? **Revista de administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, nov./dez. 2011.

BASTOS, C. C. B. C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 103-112, jul./dez. 2007.

BATOMÉ, S. P.; ZANELLI, J. C. Réplica 2: produção de conhecimento de aprendizagem e de tecnologia são papéis dos programas de pós-graduação na capacitação de cientistas para o país? **Revista de administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1161-1167, nov./dez. 2011.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência universitária**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 57-68.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BENEDITO, A. V.; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BOLLMANN, M. G. N. Revendo o plano nacional de educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul./set. 2010

BRANCHER, V. R. et al. Formação do professor: algumas reflexões coletivas. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 63-75, jul./dez. 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 dez. 1996, p. 27833-27841. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 25 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

CHÁRLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONSELHO FEDERAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 12/83**. Reformulações na Resolução nº. 14/77, sendo revogada. Brasília, 1983.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **O que é pós-graduação?** Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acesso-ainformacao/perguntas-frequentes/pos-graduacao/3018-o-que-e-pos-graduacao>>. Acesso em: 19 maio 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Pró-administração**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/pro-administracao>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Sobre a CAPES: história e missão**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002, Ouro Preto, **Anais...** Ouro Preto: ABEP, 2002.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2006.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2010.
ENRICHIONE, D. GRILLO, M. **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

FERRAREZI JUNIOR, C. De onde viemos? Quem somos? Para onde vamos?
In: FERRAREZI JUNIOR, C. (Org.). **A identidade docente no ensino superior e a universidade brasileira: uma contribuição da Universidade Federal de Alfenas ao debate nacional**. São Paulo: Scortecci; Alfenas: UNIFAL-MG, 2011.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem?
In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência universitária**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 95-112.

FISCHER, T. Programa de capacitação docente em administração (PCDA). **E & G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 193-194, dez. 2005.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. **Revista de administração Contemporânea**, Curitiba, v. 10, n. 4, p. 193-197, out./dez. 2006.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

FREITAS, A.; FISCHER, T. Programa de capacitação docente em administração (PCDA). **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 1-2, jan. 2007.

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. A Técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Revista Educativa**, Goiânia, fev. 1999. Disponível em: <http://www.tecnologiaprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2015.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 63-84.

JOAQUIM, N. F. et al. Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal de Lavras. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, nov./dez. 2011.

JOAQUIM, N. F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. P. Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 503-528, jul. 2012.

LEITE, D. et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência universitária**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 39-56.

LEITINHO, M. C. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 79-92, jan./jun. 2008.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e práticas de investigação. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, M. C.; RIEGEL, V. A Formação docente nos cursos de pós-graduação em administração: a gênese de uma experiência. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 3., 2011, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ANPAD, 2011. 1 CD ROM.

LIMA, P. G.; GOMES, E. M.; LIMA, R. R. Formação docente: uma reflexão necessária. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2 n. 4, p. 91-101, jul./dez. 2007.

MACHADO, N. J. **Educação e Autoridade**: responsabilidade, limites, tolerância. Petrópolis: Vozes, 2008.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência universitária**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 9-26.

MINCATO, R. L.; FERREIRA, E. B. O docente de ensino superior e a produção do saber. In: FERRAREZI JUNIOR, C. (Org.). **A identidade docente no ensino superior e a universidade brasileira**: uma contribuição da Universidade Federal de Alfenas ao debate nacional. São Paulo: Scortecci; Alfenas: UNIFAL, 2011.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 2007.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade educacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 2007.

OLIVEIRA, A. L. **Os reflexos da experiência formativa na vida profissional do administrador:** uma investigação a partir da ótica de egressos da educação superior privada do sul de Minas Gerais. 2014. 164 p. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 33, n. 1, p. 1-13, 2004.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 13-24, jun. 2005.

PAQUAY, L.; WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PATRUS, R.; LIMA, M. C. A Formação de professores e pesquisadores em administração: contradições e alternativas. **Revista Economia & Gestão**, Belo Horizonte, v. 14, p. 4-29, 2014.

PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

PERRENOUD, P. et al. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

PERRENOUD, P. **La formation des enseignants entre théorie et pratique.** Paris: L'Harmattan, 1994.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RESSEL et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, out./dez. 2008, p. 779-86.

RIBEIRO, F. A.; OLIVEIRA, K. A. S. O que faz um professor de ensino superior? Breve considerações acerca das atribuições da carreira do professor universitário no Brasil. In: FERRAREZI JUNIOR, C. (Org.). **A identidade docente no ensino superior e a universidade brasileira:** uma contribuição da Universidade Federal de Alfenas ao debate nacional. São Paulo: Scortecci; Alfenas: UNIFAL-MG, 2011.

SALM, J. F. et al. Metodologia para implementação do programa de capacitação docente (PCDA) no Curso de Administração. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2007, Recife. **Anais...** Recife: ANPAD, 2007. 1 CD ROM.

SALM, J. F.; MENEGASSO, M. E.; MORAES, M. C. B. A Capacitação docente em administração: referenciais e proposições. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2007, Recife. **Anais...** Recife: ANPAD, 2007. 1 CD ROM.

SCHRÖEDER, C. S.; KLERING, L. R. On-line focus group: uma possibilidade para a pesquisa qualitativa em administração. **CADERNOS EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 333-348, jun. 2009.

SILVA, J. R. S.; ASSIS, S. M. B. Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia focus group. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 146-152, 2010.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-0677-2. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 20 mar.2014.

SOUZA-SILVA, J. C. Administração de instituições de ensino superior nos moldes de gestão familiar. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 80-91, 2001.
SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 113-134, out./dez. 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002,

VASCONCELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C. Docência na universidade: compromisso profissional e qualidade de ensino na graduação. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 219-234, maio/ago. 2011.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005

ANEXOS

ANEXO 1 Roteiro de grupo focal

Roteiro de grupo focal

- 1) Apresentação do moderador.
 - 2) Apresentação da pesquisa, objetivos e explicação do funcionamento do grupo focal.
 - 3) Entrega e assinatura do TCLE. Esclarecimento de eventuais dúvidas.
 - 4) Apresentação dos participantes.
 - 5) Introdução das questões guiadoras do debate.
- a. O que é ser professor na educação superior?**
- Temas:
Vocação
Profissão
O professor faz parte da pessoa?
Funções: Ensino/ Pesquisa/ Extensão – aulas, orientações, cargos administrativos, participação em projetos, etc.
Dificuldades, anseios, limitações.
Formação contribui para o que o docente é?
- b. Como acontece a formação pedagógica dentro do programa de pós-graduação que participa?**
- Temas
Eventos, palestras, workshops, cursos - promovidos pelo programa? Fora do programa?
Estágio docência.
O que os pós-graduandos fazem individualmente ou em grupo?
Troca de experiências, grupos informais.
O PPGA sabe oferecer a formação pedagógica?

Quais os saberes, competências, habilidades e atitudes que estão sendo desenvolvidas e se estão sendo desenvolvidas?

c. Quais são os saberes, competências, habilidades e atitudes necessárias para ser professor no ensino superior?

- Temas
 - O que é preciso saber?
 - Como desenvolver os saberes e competências?
 - Formação continuada.
 - Como agir?
 - Profissionalismo envolve qual dessas habilidades, atitudes, saberes, competências?
 - Experiência e prática.
 - Profissionalização.
- 6) Encerramento – permitir que os participantes coloquem suas impressões e opiniões sobre o debate.

ANEXO 2 Questionário participantes grupo focal**Formação de docentes para o ensino superior em administração****Idade:****Curso:** () Mestrado
() Doutorado**Já teve alguma experiência com educação superior?**() Sim
() Não**Se sim qual?**() Docente
() Professor substituto
() Docência voluntária
() Tutoria a distância
() Outra. Qual?

Já participou de algum curso de formação para a docência?() Sim
() Não

Se sim qual?

Caso deseje receber informações sobre o resultado desta pesquisa, preencha seus dados abaixo:

Nome: _____

Email: _____

Obrigada pela disponibilidade em participar!

