

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA
Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA

**PRÁTICA DOCENTE ENQUANTO ITINERÁRIO FORMATIVO NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (PPGA/UFPB)**

HEUDJA SANTANA VARELA RIBEIRO DE ARAÚJO

João Pessoa
2023

HEUDJA SANTANA VARELA RIBEIRO DE ARAÚJO

**PRÁTICA DOCENTE ENQUANTO ITINERÁRIO FORMATIVO NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (PPGA/UFPB)**

Trabalho de Dissertação apresentado como requisito final para obtenção de título de Mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho

João Pessoa

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663p Araújo, Heudja Santana Varela Ribeiro de.
Prática docente enquanto itinerário formativo no
Programa de Pós-Graduação em Administração da
Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB) / Heudja
Santana Varela Ribeiro de Araújo. - João Pessoa, 2023.
111 f. : il.

Orientação: Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA.

1. Administração - Ensino. 2. Formação docente. 3.
Administração - Programas de pós-graduação. I. Coelho,
Ana Lúcia de Araújo Lima. II. Título.

UFPB/BC

CDU 005:37(043)

HEUDJA SANTANA VARELA RIBEIRO DE ARAÚJO

**PRÁTICA DOCENTE ENQUANTO ITINERÁRIO FORMATIVO NO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DA PARAÍBA (PPGA/UFPB)**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção de título de Mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Linha da Pesquisa: Organizações e Sociedade

Dissertação aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ANA LUCIA DE ARAUJO LIMA COELHO
Data: 07/03/2023 17:35:32-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Profa. Dra. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 ANIELSON BARBOSA DA SILVA
Data: 07/03/2023 17:18:55-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Anielson Barbosa Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal da Paraíba



Documento assinado digitalmente

GABRIELA TAVARES DOS SANTOS

Data: 28/02/2023 17:46:54-0300

Verifique em <https://verificador.itl.br>

Profa. Dra. Gabriela Tavares dos Santos (Examinadora Externa)

Universidade Federal da Paraíba

CANOS DAROS

LOURDES - 18979485T

Firmado digitalmente por CANOS

DAROS LOURDES - 18979485T

Fecha: 2023.02.22 19:16:47

+01'00'

Profa. Dra. Lourdes Canós Darós (Examinadora Externa)

Universitat Politècnica de València

AGRADECIMENTOS

O mestrado foi a etapa mais difícil que eu já vivenciei. Foi um processo árduo que requisitou de mim uma série de sacrifícios, mas que me fizeram vencer, dia após dia, esse processo. Isso não teria acontecido sem as pessoas que aliviaram a dor dessa trajetória o máximo possível.

Agradeço a minha família por todo o apoio incondicional e pela confiança inabalável que sempre depositam em mim mesmo nos momentos em que eu pensei desistir. Vocês são meu alicerce e meu motivo para levantar todos os dias.

À minha orientadora Ana Lúcia pela parceria, confiança e paciência. Sou muito grata por tudo que fez por mim, compreendendo as dificuldades que eu vivenciei nesse processo e permitindo que eu conseguisse me desenvolver no meu próprio ritmo. Palavras não são suficientes para agradecer o cuidado que teve com todas as minhas limitações.

À banca, professor Anielson Barbosa, professora Gabi Tavares e professora Lourdes Canós pela atenção e generosidade em contribuir com reflexões e apontamentos para que esse trabalho fosse concluído. O meu muito obrigada pelo cuidado para comigo e o meu trabalho.

Aos meus amigos e companheiros de mestrado Lynda, Murilo, Isaac, Stella e Débora, vocês com certeza foram o ponto alto desses dois anos. Sou muito grata por todo o companheirismo e pelas sessões de terapia em grupo, desabafos, alegrias, reclamações. Tudo isso só foi possível graças a vocês.

Às minhas amigas Rafaela, Bárbara, Bianca e Lys por todo o companheirismo proporcionando os momentos em que eu podia respirar e me desconectar um pouco do processo de produzir a dissertação. Vocês foram incríveis nessa jornada.

A todos os professores que contribuíram para minha formação e fizeram parte desse processo de construção desse trabalho.

À Juliana por nunca soltar minha mão mesmo nos momentos em que eu não via sentido em continuar lutando. Meu muito obrigada por ser a luz da minha vida, por não me permitir desistir e sempre mostrar o quão forte eu sou. Essa dissertação não existiria sem você.

“A felicidade pode ser encontrada mesmo nas horas mais difíceis, se você se lembrar de acender a luz”

Alvo Dumbledore

RESUMO

O trabalho tem o objetivo de analisar o itinerário de formação da Prática Docente no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB). Tal inquietação parte da formação em PPG's brasileiros, com seu primeiro programa surgido em meados de 1960, que visava tanto o ensino quanto a pesquisa, tendo perdido o equilíbrio ao longo do tempo. A pesquisa passou a ser o foco principal desses programas, reforçados pela maneira como são avaliados, pelo produto que mestrandos e doutorandos entregam ao final da sua formação – dissertação ou tese – e pelo prestígio advindo das publicações e participações em eventos. Tal formação docente recai diretamente na construção de profissionais na área de Administração, visto que são esses mestres e doutores quem serão os responsáveis por formar os novos administradores nas mais diferentes instituições de ensino superior. Assim, na presente pesquisa foram realizadas buscas na plataforma Sucupira, objetivando mapear como essa formação ocorre nos programas de pós-graduação em Administração no Brasil. Foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado, junto aos discentes do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB), de forma a compreender suas vivências e experiências ao longo da formação no Programa e, por fim, foi proposto um delineamento do itinerário formativo docente como sugestão para programas de pós-graduação em Administração. Os resultados mostram que mais de 72% dos programas trazem algum componente curricular voltado para formação docente, mas, em contrapartida, mais da metade (53%) dos programas não ofertam uma disciplina do eixo formativo docente, evidenciando como essa discussão sobre a formação docente é relevante, para que os programas consigam abarcar a formação desse eixo de forma a desenvolver um conjunto de saberes coerentes com a atuação profissional e que possam ser articulados mediante competências específicas necessárias ao docente. Em relação as vivências e experiências advindas dos entrevistados, foram geradas duas categorias *(i)* formação docente e *(ii)* itinerário formativo docente. A partir das reflexões das fontes levantadas foi possível delinear um itinerário formativo docente para o mestrado e o doutorado refletindo sobre a função mais voltada para a docência no mestrado e, no doutorado, para a pesquisa. Evidencia-se a necessidade da existência de ao menos uma disciplina voltada para esse eixo formativo, bem como uma maior estruturação do estágio docência, além da oportunidade de reflexão sobre as outras funções que perpassam a atuação do professor.

Palavras-chave: formação docente; ensino em Administração; programas de pós-graduação em Administração.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the training itinerary of Teaching Practice in the Graduate Program in Business Administration at the Federal University of Paraíba (Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba - PPGA/UFPB). This concern stems from training in Brazilian Graduate Programs, with their first program appearing in the mid-1960s, aimed at both teaching and research, which gradually lost balance over time. Research became the main focus of these programs, reinforced by how they are evaluated, and the product that master's and doctoral students deliver at the end of their training – dissertation or thesis – due to the prestige arising from publications and participation in events. Such teaching training falls directly into the construction of professionals in Business Administration since these masters and doctors will be training new administrators in the most different institutions of higher education. In this research, we carried out searches on the Sucupira platform that allowed mapping how this training occurs in postgraduate programs in Business Administration in Brazil. Interviews were carried out, with a semi-structured script, with the students of the PPGA/UFPB to bring their experiences throughout the training in the Business Administration Program, and, finally, we proposed an outline of the teacher training itinerary as a suggestion for postgraduate programs in Business Administration. The results show that more than 72% of the programs bring some curricular component aimed at teacher training, but, on the other hand, more than half (53%) of the programs do not offer a subject of the teacher training axis. It shows how this discussion about teacher training is relevant for programs to cover the formation of this axis to develop a set of knowledge consistent with professional performance. It can be articulated through specific skills necessary for teachers. Regarding the interviewees' experiences, we established two categories: (i) teacher training and (ii) teacher training itinerary. From the reflections of the sources raised, it was possible to outline a teacher training itinerary for the master's and doctorate reflecting on the function more focused on teaching in the master's and, in the doctorate, for research. It is necessary no less than one discipline focused on this formative axis and a better-structured teaching internship, in addition to the teacher having the opportunity to reflect on the other functions that permeate his/her performance.

Keywords: teacher training; teaching in Business Administration; graduate programs in Business Administration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões da Qualificação Docente	30
Figura 2 – Saberes necessários à formação docente	33
Figura 3 – Dados para análise documental dentro do Power Bi	51
Figura 4 – Gráficos criados no Power Bi sobre PPG's de Administração	53
Figura 5 – Gráfico do ano de abertura dos PPG's de Administração	58
Figura 6 – Mapa dos estados que possuem Programas de Pós-graduação em Administração no Brasil	59
Figura 7 – Gráfico dos programas de pós-graduação em Administração divididos por conceito	60
Figura 8 – Itinerário e Aspectos relacionados a formação docente	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipologia dos saberes	28
Quadro 2 – Formas terminológicas de apresentar as competências docentes do professor excelente	31
Quadro 3 – Disciplinas para cada saberes na construção da competência docente	35
Quadro 4 – Setores de formação de professores universitários nas universidades pesquisadas	42
Quadro 5 – Dados coletados da plataforma Sucupira	50
Quadro 6 – Categorização dos dados advindos das entrevistas	55
Quadro 7 – Desenho da pesquisa	56
Quadro 8 – Competências docentes desenvolvidas pelos pós-graduandos do PPGA/UFPB	69
Quadro 9 – Disciplina do eixo formativo docente em PPG's em Administração do Nordeste brasileiro	75
Quadro 10 – Propositura de disciplinas do eixo formativo docente	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação Docente em artigos selecionados dos encontros do EnEPQ	45
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Ensino à Distância
EnANPAD	Encontro da ANPAD
EnEPQ	Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração
FEA-USP	Faculdade de Economia e Administração da USP
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes de Base
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
PPG's	Programas de Pós-Graduação
SemeAd	Seminários em Administração

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Contextualização do Tema e Apresentação do Problema da Pesquisa	15
1.2 Objetivos	19
1.3 Justificativa	19
1.4 Estrutura da Dissertação	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 Saberes Docentes	25
2.2 Competências Relacionadas à Prática Docente	28
2.3 Itinerário Formativo da Prática Docente em Pós-graduações <i>Stricto Sensu</i> de Administração	38
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
3.1 Caracterização da Pesquisa	47
3.2 Contexto e Participantes da Pesquisa	48
3.3 Instrumentos de Coleta de Dados	49
3.4 Procedimentos para Análise dos Dados	52
3.5 Procedimentos Éticos da Pesquisa	56
4 RESULTADOS	58
4.1 Os Programas de Pós-Graduação em Administração e a Formação Docente no Brasil	58
4.2 Construção Docente	62
4.2.1 Experiências da trajetória docente	63
4.2.2 Experiências advindas do PPGA/UFPB	66
4.3 Itinerário Formativo Docente do PPGA/UFPB	70
4.3.1 Pontos fortes do PPGA	70
4.3.2 Oportunidade de melhorias do PPGA/UFPB	72
4.4 Delineando um Itinerário Formativo Docente	74
5 CONCLUSÕES FINAIS	83
5.1 Síntese e Reflexão sobre os resultados	83
5.2 Limitações e Sugestões para estudos futuros	86
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	93
ANEXOS	102

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo será contextualizado o tema e apresentado o problema da pesquisa, além do destaque dos objetivos e da justificativa da pesquisa. Por fim, apresenta-se a estruturação da dissertação.

1.1 Contextualização do Tema e Apresentação do Problema da Pesquisa

A pós-graduação no Brasil teve início no final da década de 1960, com a implantação de programas de mestrado – sendo o primeiro da FGV em 1967, e pouco tempo depois os programas de doutorado, ambos em São Paulo. Isso somente foi possível doravante a reformulação do ensino superior no Brasil, que proporcionou às IES um ambiente de desenvolvimento do ensino e da pesquisa (MESQUITA; VASCONCELOS, 2020). Com efeito, a discussão sobre os aspectos da formação no contexto da pós-graduação não é tão recente, mas ainda necessária. Entre os anos de 1998 e 2011, evidenciou-se um crescimento no número de programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil, partindo de 18 para 57 programas de mestrado, bem como de 8 para 29 programas de doutorado (CIRANI; SILVA; CAMPANARIO, 2012). Esse crescimento, embora não linear, vem se perpetuando até a atualidade, acompanhando o aumento da oferta nos cursos de graduação, a partir das novas necessidades não apenas no número de docentes, mas também na qualificação destes (WELTER *et al.*, 2021).

A proposta da reformulação consistia nos docentes também se tornarem pesquisadores, dividindo sua atenção entre o ensino e a pesquisa. No entanto, essa dualidade entre ensino e pesquisa, advinda da reformulação do ensino superior no Brasil, foi perdendo equilíbrio, principalmente, após os anos 90 (e que seria perpetuado), quando os professores passaram a se tornar pesquisadores. Esse aspecto é impulsionado pelo próprio produto entregue ao final de um mestrado e doutorado – dissertações e teses, respectivamente, corroborando para o aspecto de formação em pesquisa (FISCHER, 2006). Essa questão é reforçada pelo maior prestígio que a pesquisa traz para o docente, como é o caso de publicações em eventos ou revistas (BISPO, 2016).

O enfoque o qual a CAPES submete os programas, ao avaliá-los em termos de produção, bem como o Sistema *Qualis Periódicos*¹ em que os textos são publicados, recai sobre aspectos produtivistas e, por vezes, anômalos que deslocam a ênfase na quantidade em detrimento da qualidade como critério de avaliação (GODOI; XAVIER, 2012), ou como foco dos PPGs para o produto final – textos acadêmicos publicados (PATRUS; LIMA, 2014), ou ainda como vieses negativos como consequência do produtivismo acadêmico (FERREIRA; MIRANDA; GURGEL, 2016). Seguindo, então, o que a CAPES propõe em seus critérios e orientações, enfatiza-se a lógica de avaliação, a partir das competências na produção acadêmica, inibindo questões referentes à formação docente (ROCHA-DE-OLIVEIRA; DELUCA, 2017). Dessa forma, um programa mais bem avaliado, não é, necessariamente, o programa de melhor qualidade em ensino (PATRUS; LIMA, 2014).

Assim, a discussão sobre a formação docente em Administração recai sobre a reflexão, principalmente, em três aspectos: os saberes docentes, as competências docentes e o próprio itinerário formativo. Mesmo para as ciências da educação, há um número reduzido de estudos que falam sobre saberes docentes, tornando-o um campo novo (TARDIF, 2014).

Historicamente, Anastasiou (2015) retrata que o ensino tradicional trazia uma associação com características de memorização. Isso relacionava o saber docente a reter conteúdo e considerava o aluno mais inteligente aquele que conseguia apreender mais conteúdo. A atividade docente, entretanto, deve versar sobre um aspecto reflexivo a partir de várias dimensões (FREIRE, 1996), envolvendo um aspecto social (PEREIRA *et al.*, 2018; ENGEL; VOLPATO, 2016; SANTOS; SILVA, 2019) e uma formação profissional (PEREIRA *et al.*, 2018; WELTER *et al.*, 2021). Esses dois aspectos não são dissociados e, também, não são categorizados como mais importante que o outro (TARDIF, 2014).

Os saberes, classificados como profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014), perpassam todo o processo experiencial do docente, seja formalizado como uma formação em um curso de ensino superior, seja com a própria vivência em contextos sociais informais. “Assim, a ação, as atividades e a prática docente podem ser compreendidas pelo conjunto de saberes articulados em torno de sua utilidade” (SANTOS; SILVA, 2019, p. 6). Como já destacado no início da seção, os aspectos formativos docentes são

¹ No Brasil, o *Qualis Periódicos* “é um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos”. Esse sistema afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, mediante a análise da qualidade dos veículos de divulgação (periódicos científicos). A função “é exclusivamente para avaliar a produção científica da pós-graduação”. Para maiores informações consultar <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

os menos valorizados – e isso não é diferente na pós-graduação –, embora seja reconhecida a sua importância (FISHER, 2006; PATRUS; LIMA, 2014; SILVA; COSTA, 2014; BISPO, 2018), tornando esses saberes plurais, estratégicos e desvalorizados (TARDIF, 2014).

Para a formação do docente, há duas dimensões propostas: uma explícita e outra tácita (SILVA; COSTA, 2014), envolvendo os aspectos formais e as características relacionais do contexto do pós-graduando. Miranda, Nova e Cornachione Júnior (2014), por sua vez, apontam as dimensões da qualificação docente da seguinte forma: acadêmica, profissional e pedagógica. Entretanto, observa-se que não há um equilíbrio entre essas três dimensões, sendo as dimensões acadêmicas e profissionais as mais desenvolvidas (LIMA *et al.*, 2020), partindo-se do pressuposto de que quem sabe fazer, sabe ensinar. Tal perspectiva deixa a dimensão pedagógica relegada a um segundo plano.

No contexto da pós-graduação em Administração, Silva e Costa (2014) propõem um conjunto de saberes que devem ser articulados, mediante competências específicas necessárias ao docente a serem desenvolvidas ao longo do processo formativo. Para os autores, esse conjunto compreende os saberes epistemológicos e metodológicos, saberes teóricos, saberes da prática de ensino, saberes da produção de texto e saberes da prática da pesquisa. No estudo, os autores estabelecem as competências de cada saber, assim como as disciplinas e as atividades para os cursos de mestrado e doutorado em Administração. Além disso, é proposto um itinerário que contempla a formação ofertada por um programa de pós-graduação em Administração, mediante competências refletidas na estrutura curricular do programa.

Esse itinerário formativo docente aparece na literatura da seguinte forma: disciplinas do eixo formativo docente, estágio supervisionado, políticas de formação docente e eventos da área de Administração. No entanto, as disciplinas do eixo formativo docente são as que menos aparecem em estudos. Na revisão da literatura realizada, apenas um estudo traz a análise sobre a experiência de uma disciplina do eixo formativo docente (CONCEIÇÃO NETO; MOURA, 2019). Mesmo não existindo um maior enfoque sobre essa temática na literatura, é importante na formação do pós-graduando a existência de uma disciplina que aborde aspectos formativos docentes – planejamento de aula, plano de ensino, metodologias de aulas, rubrica de avaliação (WELTER *et al.*, 2021), não devendo ser esse o único momento direcionado para a formação.

O estágio docência aparece como o momento de vivência da atividade docente para o pós-graduando. Atualmente, de caráter obrigatório para bolsistas (ARAÚJO *et al.*, 2014; PATRUS; LIMA, 2014), o estágio docente destaca-se em um maior número de estudos, tendo ele como enfoque (ARAÚJO *et al.*, 2014; DENICOL JÚNIOR *et al.*, 2018; JOAQUIM *et al.*,

2011; JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013; PEREIRA *et al.*, 2018; ROCHA-DE-OLIVEIRA; DeLUCA, 2017).

O momento do estágio docência recai sobre um processo de relação entre o professor orientador e o estagiário docente, numa relação que impacta diretamente no resultado dessa vivência, quando o pós-graduando é ancorado para aprender a partir da interação e imersão no contexto. Não se trata da substituição do professor (JOAQUIM *et al.*, 2011; PATRUS; LIMA, 2014), mas de um momento em que o docente orientador atua como um facilitador nesse processo (JOAQUIM *et al.*, 2011), permitindo a experiência prática do pós-graduando. Por ter essa característica prática e envolver a figura de um professor orientador, o processo de orientação ocorre de maneira singular dependendo de como cada professor enxerga esse processo (ARAÚJO *et al.*, 2014).

Além das ofertas de disciplinas e créditos práticos por parte dos programas de pós-graduação, também há outras ações que contribuem para a formação docente. A CAPES já propôs ações em forma de Edital (pró-Administração 2008), que consistia no financiamento de estudos para pesquisas com o foco em ensino e na formação docente (SILVA; COSTA, 2014). A própria obrigatoriedade do estágio docência para bolsistas também é entendida como uma ação e, além disso, algumas universidades oferecem formação docente (SOBRAL, 2019; SILVA, 2017), mesmo se tratando de contextos isolados (WELTER *et al.*, 2021).

Por fim, os eventos da área de Administração proporcionam um momento de discussão e produção sobre a temática de ensino. Os eventos da ANPAD e da FEA-USP são os maiores a nível nacional e contam com áreas temáticas voltadas para o ensino e pesquisa em Administração. Mesmo assim, a temática da formação docente é ainda pouco explorada em eventos como EnEPQ – evento temático da área de Ensino e Pesquisa em Administração –, resultando numa faixa entre 1% e 4% no total de publicações no decorrer dos anos (DENICOL JÚNIOR *et al.*, 2018).

O Programa de Pós-graduação em Administração da UFPB, por sua vez, já possui uma trajetória longínqua e uma formação docente sedimentada, a partir da estruturação do doutorado em 2012, delegando para esse eixo formativo 10 créditos divididos em 2 disciplinas eletivas e 2 estágios docência. Nesse contexto formativo ainda precário dentro da pós-graduação, o PPGA/UFPB pode trazer uma contribuição para que outros programas estruturem o seu itinerário formativo docente a partir de suas experiências vivenciadas. Nesse estudo, alunos e ex-alunos do programa trazem suas percepções e vivências para auxiliar num delineamento desse itinerário.

Percebe-se que há diversos aspectos que cerceiam a formação docente, mas os estudos que debatem sobre essa formação possuem um número limitado (WELTER *et al.*, 2021), assim como as pesquisas sobre o ensino *stricto sensu* em Administração (CIRANI; SILVA; CAMPANARIO, 2012). O intuito desse estudo é trazer uma contribuição para a formação docente no contexto da pós-graduação a partir da seguinte questão de pesquisa: *Como é desenvolvido o itinerário de formação da Prática Docente no Programa de Pós-graduação em Administração da UFPB (PPGA/UFPB)?*

1.2 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é analisar o itinerário de formação da Prática Docente junto ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB).

Como objetivos específicos tem-se:

- (i) Mapear o itinerário formativo da prática docente em Programas de Pós-graduação em Administração brasileiros;
- (ii) Caracterizar o processo formativo da prática docente sob a ótica de pós-graduandos e pós-graduados do PPGA/UFPB; e
- (iii) Delinear um itinerário formativo da prática docente em Administração a partir da realidade vivenciada no PPGA/UFPB.

1.3 Justificativa

Como já explanado na subseção de contextualização, a pesquisa sobre a formação docente ainda é escassa (WELTER *et al.*, 2021), o que causou a inquietação em dimensionar o volume de produções sobre a temática. Para tentar extrair os artigos publicados que versassem sobre a temática, foi realizada uma revisão da literatura² que trouxe alguns estudos utilizados nesse projeto. A revisão confirmou o baixo volume de artigos encontrados, perfazendo um total de dez artigos, em que se discutem aspectos variados que permeiam a formação docente, mas que não apresentam propriamente como essa formação ocorre no contexto nacional ou em determinado programa. Ainda assim, os estudos encontrados apresentam aspectos relevantes que permitem a reflexão sobre a formação docente em PPG's de Administração.

² Maiores detalhes da revisão de literatura realizada, vide apêndice 3.

A literatura já reconhece a necessidade de se discutir sobre a formação docente em PPG's (SILVA; COSTA, 2014; PATRUS; LIMA, 2014; WELTER *et al.*, 2021) não sendo essa uma discussão recente. Fischer (2006) já trazia uma propositura em que incluía a possibilidade de uma linha de pesquisa em Ensino em Administração, assim como uma série de alternativas que minimizassem a discrepante balança entre ensino e pesquisa nos PPG's.

Ainda assim, pouco foi estudado acerca dos aspectos da formação docente (PATRUS; LIMA, 2014; WELTER *et al.*, 2021) no sentido de políticas de formação. Há ações ainda pontuais promovidas pela CAPES (SILVA; COSTA, 2014), como no edital de 2008, mas que não foi encontrada uma nova edição visando estudos na temática de ensino em Administração. O debate e reconhecimento desse olhar mais preocupado com a formação docente, ainda que não seja recente, evidencia-se como necessário a ser trabalhado.

Sabe-se a circunstância de prestígio acadêmico que a pesquisa proporciona (BISPO, 2016), mas é necessário pensar sobre os aspectos docentes. A LDB (BRASIL, 1996) delega a formação do professor de áreas que não sejam as licenciaturas sob a responsabilidade dos programas de pós-graduação. Todavia, indaga-se se tais programas, principalmente os PPG's em Administração, conseguem promover a formação docente adequada dos seus pós-graduandos.

O fato de a pós-graduação ter a função de formar os docentes não significa que isso acontece efetivamente. Há programas que sequer oferecem disciplinas do eixo formativo docente delegando a experiência – quando se tem – a um estágio docência em que o aluno irá vivenciar a atividade docente sem nem ao menos entender o que ela significa. Nesse sentido, esse trabalho busca discutir e incentivar a reflexão acerca de disciplinas e ações dentro dos PPG's de Administração que permitam ressignificar a formação dos pós-graduandos e incluir o aspecto da docência nesse processo.

A dificuldade, entretanto, é justamente a ausência de uma postura mais séria sobre essa formação, visto que há uma discussão pertinente sobre a formação docente na pós-graduação por existir uma quebra de entendimento, na qual a CAPES cobra da graduação e da pós-graduação. Em outras palavras, na pós-graduação a avaliação do programa é realizada a partir de indicadores que medem o nível de produtividade dentro desse programa, o que é até compreensível por ser um processo mais tangível e de fácil mensuração. Todavia, é difícil quantificar aspectos do ensino, porque isso envolve o sujeito aluno, mas não se pode apontar que o bom pesquisador é naturalmente o bom docente, nem que a experiência em “saber fazer” proporciona o saber ensinar (PATRUS; LIMA, 2014).

Em contrapartida, há uma graduação crescente no país, que exige mudanças na ótica de ensino (WELTER *et al.*, 2021) e que terá seu corpo docente formado por esses ex-alunos dos PPG's em Administração, tornando imprescindível que a discussão sobre a formação docente nesses programas seja uma realidade possível de operacionalizar. A qualidade da formação dos bacharéis em Administração está diretamente relacionada a qualidade de formação que a pós-graduação irá ofertar, visto que são essas pessoas que ensinam a nível de graduação e ensino técnico. Assim, também há, com esse estudo, a possibilidade de um retorno social visando a melhoria do ensino técnico e superior em Administração. Atrelado a isso, fica a responsabilidade para que essa formação ocorra em cada PPG, levando os programas a refletirem sobre sua estrutura curricular e a buscarem influências também de estudos e outros programas que já tenham esse processo estruturado.

A contradição verificada no cotidiano das instituições de ensino superior é que, se para a pós-graduação, o aspecto docente não é um processo de enfoque avaliativo para a qualidade dos programas, na graduação o que proporciona maior impacto é justamente a prática docente, a partir da experiência e dos recursos didáticos utilizados pelos docentes que atuam nela (PATRUS; LIMA, 2014). Se a graduação – *lócus* onde muitos pós-graduandos poderão atuar após concluir a sua formação – necessita de competências pedagógicas, mais uma inquietação é levantada quando se questiona a capacitação docente de mestres e doutores que os PPG's em Administração estão formando. Além dos saberes voltados a pesquisa, é preciso refletir se os conhecimentos epistemológicos, teóricos e redação de textos, bem como os saberes da prática docente de fato estão sendo plenamente contemplados.

A lacuna teórica encontra-se evidente quando, em relação ao itinerário formativo docente, apenas o estudo de Silva e Costa (2014) apresenta uma propositura de itinerário para um PPG em Administração. Esse estudo embasou esse trabalho por trazer uma reflexão e estrutura para esse itinerário ainda atualizada, pois propõe a estrutura do PPGA/UFPB que baliza o programa até hoje. O Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPB é um dos mais antigos do país, fundado em 1975, com uma longa trajetória e vários discentes formados (entre mestres e doutores). Em relação a formação docente, o Programa conta hoje com duas disciplinas eletivas e duas atividades de estágio docência.

Como já citado, o PPGA/UFPB está alicerçado em modelo de formação a partir de vários saberes que constituem a formação docente (SILVA; COSTA, 2014), que conta com as disciplinas da estrutura curricular do Programa, assim como competências para cada um desses saberes.

Na dimensão saberes da prática docente, tem-se a disciplina ‘Prática de Ensino em Administração’, eletiva geral e conta hoje com 4 créditos que traz a sua ementa da seguinte descrição: “Origens e bases reguladoras do ensino em Administração; A relação ensino-aprendizagem; O planejamento do ensino; Estratégias e Práticas Pedagógicas; Avaliação da aprendizagem; Uso de tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem; Gestão do ensino: projetos pedagógicos, matrizes curriculares, atividades extracurriculares e de interesse curricular, atividades de integração multidisciplinar, interdisciplinar e/ou transdisciplinar”³. A disciplina é dividida entre momentos de discussão (as primeiras oito aulas), que têm como atividade a realização das memórias de aula, intercaladas com aplicação de estratégias de ensino, estimulando uma possibilidade de aplicação, podendo ser mediadas com recursos tecnológicos. Na outra metade da disciplina é o momento de degustação em que são vivenciadas as estratégias ativas de ensino, em que o pós-graduando torna-se responsável pela ministração de uma aula com uso de estratégias de ensino, tais como: estudo de caso; filme; júri simulado; seminário dinâmico; caso para ensino; mapa conceitual; painel de notícias; instrução entre pares; música; stopmotion; podcast, para citar algumas. Para esses encontros, ainda é solicitado a elaboração de um plano de aula, a produção de uma videoaula e, por fim, a propositura de uma rubrica de avaliação quando do uso estratégia de ensino enquanto instrumento avaliativo. Como atividade final é realizado um relato reflexivo das experiências vivenciadas ao longo da disciplina, podendo ser em formato alternativos como o vídeo-relato reflexivo.

A disciplina de 'Casos para Ensino em Administração' – eletiva para os alunos do doutorado – aborda uma estratégia ativa de ensino utilizada nas Ciências Sociais Aplicadas. A disciplina conta com aulas expositivas, discussão de textos, oficinas de produção e aplicação de casos em sala de aula. É fomentado o debate sobre o método de caso, discutidos os procedimentos para o planejamento e análise de casos na sala de aula, além do papel do professor nesse processo e a elaboração de um caso para ensino⁴. É possível, ao final do semestre, os alunos apresentarem os casos produzidos num evento local desenvolvido pelo NAC/UFPB.

Em relação ao 'Estágio de Docência I' (de caráter obrigatório para bolsistas), o aluno acompanha uma disciplina da graduação juntamente com um professor orientador. Paralelo a isso, são realizados 3 encontros com o docente responsável pela atividade, junto aos demais

³ Informação extraída do plano de ensino da disciplina correspondente ao Anexo 1.

⁴ Informação extraída do plano de ensino da disciplina correspondente ao Anexo 2.

colegas que estão cumprindo o componente curricular prático. Nesses encontros são promovidas discussões acerca dos seguintes temas: competência docente em administração, ensino e atuação na graduação, tecnologia e técnicas de avaliação de aprendizagem, interação orientando e orientador, e a extensão universitária. Os alunos são estimulados a trazer vivências do estágio para acrescentar a discussão. O Estágio Docência I conta com a atividade final do relatório de estágio feita pelo discente e com a avaliação do professor orientador e do responsável pelo estágio docência.

Assim como o componente curricular anterior, a disciplina de 'Estágio de Docência II' – ofertada especificamente para alunos do doutorado – também envolve o acompanhamento de uma disciplina de graduação junto com o professor orientador e uma série de atividades promovidas a cada encontro com o docente responsável pelo estágio docência. Os encontros envolvem temas como a formação e atuação do doutor, a ação doutoral e liderança intelectual, social e profissional e o docente doutor relacionado ao ensino, a pesquisa e a extensão.

Observa-se que há docentes trabalhando diretamente com a temática de ensino e pesquisa em Administração, tanto para orientações de mestrado quanto de doutorado, resultando em dissertações (VALE, 2010; LIMA, 2012; SANTOS, 2013a; SANTOS, 2013b; BRANDÃO, 2014; ARAÚJO, 2014; SILVA, 2016; GOMES, 2016), teses (BISPO, 2015; LIMA, 2015; SANTOS, 2017), artigos e publicações em eventos sobre a temática. A própria revisão sistemática da literatura realizada⁵ mostra textos produzidos por docentes/discentes do Programa (SILVA; COSTA, 2014; BISPO, 2019; SANTOS; SILVA, 2019).

1.4 Estrutura da Dissertação

O presente trabalho foi dividido em 5 capítulos, sendo o primeiro essa introdução, trazendo a contextualização e apresentação do problema, objetivos e a justificativa da pesquisa. O segundo capítulo trata-se do referencial teórico que se baseia em três momentos que nortearam essa pesquisa: (i) saberes docentes, (ii) competências relacionadas à Prática Docente e (iii) itinerário formativo da prática docente em pós-graduações *stricto sensu* de Administração. No terceiro capítulo descreve-se os procedimentos metodológicos englobando a caracterização da pesquisa, o contexto e participantes, assim como os instrumentos de coleta e análise dos dados. No quarto capítulo evidencia-se os resultados encontrados tanto na busca

⁵ Disponível no Apêndice 3

da plataforma Sucupira como também nas entrevistas realizadas, os quais são discutidos e encerra-se com um delineamento do itinerário formativo docente. No último capítulo da dissertação, apresenta-se as considerações finais sobre o estudo realizado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nessa seção serão apresentados os principais elementos teóricos do estudo, os quais foram divididos em três subseções: saberes docentes, competências relacionadas aos saberes docentes e itinerário formativo da prática docente em pós-graduações *stricto sensu* de Administração.

2.1 Saberes Docentes

Em 1998, a Unesco fez um apelo aos docentes, convidando-os a encarar a missão da educação ocupando-se, sobretudo, em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, a educar e a formar pessoas qualificadas, cidadãos e responsáveis, para citar algumas das provocações, “em vez de serem unicamente fontes de conhecimento” (MASETTO, 2012, p. 21). Não se trata de uma discussão recente, mas que já trazia uma preocupação com o olhar sobre a docência tornando necessário e atual o debate sobre competência pedagógica e atuação docente (MASETTO, 2012).

Para tal, se faz necessário acompanhar as transformações ocorridas no contexto educacional. A metodologia tradicional de ensino associava a inteligência ao processo de memorização. Dessa forma, é natural pensar que o aluno que conseguisse memorizar mais informações, mais conteúdos, seria o aluno mais inteligente. O trabalho do professor, nessa situação, era simplesmente explicar o conteúdo e fazer com o que o aluno mantivesse sua atenção ao que ele estava falando, utilizando-se basicamente da aula expositiva e tendo como foco, nesse processo de ensino, na exposição do conteúdo (ANASTASIOU, 2015).

O ensino tradicional envolve uma lógica de docência mais superficial, em que o professor é a figura central de todo o processo de ensino aprendizagem e, em segundo plano, ficam os aspectos que envolvem efetivamente a formação e aprendizagem discentes, o que interfere no desenvolvimento desses indivíduos, do curso e, também da própria sociedade (SANTOS; SILVA, 2019). Para se pensar sobre saberes docentes, faz-se necessário romper essa lógica tradicional e ampliar o que se entende como aspectos relevantes para a formação docente.

O professor exerce sua função a partir de uma reflexão, envolvendo dimensões éticas, profissionais e políticas, enquanto forma pessoas (FREIRE, 1996). A percepção do trabalho docente é que ele não envolve apenas a dimensão profissional, mas também uma dimensão pessoal e institucional (SANTOS, 2017). O contexto da vida profissional e vida pessoal passa a se misturar na atuação docente, porque o professor interage com diversos outros

atores, como alunos, pais, colegas, funcionários (LÜDKE; BOING, 2004), e isso ocorre justamente pelo fato de que o professor não é apenas um mero transmissor de conhecimentos, mas alguém que ressignifica sua vivência a partir do processo de ensino aprendizagem.

A ação docente envolve a percepção da realidade dos alunos – o que eles já sabem, quem eles são –, para a partir daí planejar-se ações efetivas para o ensino (GAETA; MASETTO, 2013). Nesse cenário, o professor passa ter um papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, promovendo que o aluno possa assumir o protagonismo (SILVA *et al.*, 2018), ao contrário da forma tradicional de se pensar o ensino a partir da ação docente, cujas etapas (ensinar, aprender, apreender) não são interligadas e tornam o professor o receptáculo do conhecimento em sala de aula (ANASTASIOU, 2015).

O ato de ensinar envolve diretamente a reflexão crítica, que alinha a teoria e prática aos saberes que os alunos já trazem para a sala de aula, entendendo também que estes alunos fazem parte de um contexto social e, por isso, agregam referências para a construção da aula de forma multidisciplinar e reflexiva (FREIRE, 1996; GAETA; MASETTO, 2013).

Pensar sobre essa prática recai sobre o que Anastasiou (2015, p. 20) define como ensinagem: “uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto de apreender, [...] para o enfretamento na construção do conhecimento [...] decorrentes de ações efetivas na sala de aula e fora dela”. O docente se insere no espaço ou território (GAETTA; MASETTO, 2013) – que é a sala de aula, em que diversos fatores permeiam o processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que o processo de ensinar não pode ser simplesmente reduzido a exposição e a explanação de conteúdo. Essa prática docente traz uma construção coletiva, a partir da prática de profissionais com uma formação em comum, que trabalham na mesma organização e que possuem experiências que constroem saberes que se transformam ao longo do tempo (SANTOS, 2017).

Os saberes docentes envolvem um aspecto social, visto que a construção do conhecimento é coletiva e que esse saber não é pensado nem definido de forma individual (PEREIRA *et al.*, 2018; ENGEL, VOLPATO, 2016, SANTOS, SILVA, 2019). Esse saber construído socialmente envolve as vivências e origens de cada um, considerando o lugar onde se formou, a ocorrência de influências familiares para a docência, dentre tantos outros lugares, podendo vir da escola, da universidade, do espaço familiar, da sociedade (TARDIF, 2014).

Esses saberes envolvem aspectos de formação profissional, curricular e experiencial. Em outras palavras, essa construção complexa recai sobre influências de instituições que formam este docente, no sentido de saberes que serão incorporados à sua prática, objetivos, métodos e discursos. Até os saberes advindos da própria experiência são

validados por ela (PEREIRA *et al.*, 2018). Além disso, envolve a própria universidade, considerando como esta organiza o trabalho docente para sua atuação profissional (WELTER *et al.*, 2021).

Estes saberes docentes não recaem sobre uma lógica de igualdade a partir da percepção de cada docente. A categorização de cada um deles advém, na mente do professor, da utilidade para ensinar. Os saberes “mais úteis” serão os de maior valor dentro dessa categorização. Os saberes constituídos a partir da experiência do trabalho parecem ser os mais valorizados, “pois, essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2014, p. 36). Santos e Silva (2019) ressaltam a importância do conhecimento prático justamente por ser criado e recriado a partir das experiências compartilhadas no processo complexo de interação social. A experiência é peça chave dentro da discussão sobre saberes, pois abarca questões de identidade, relação com alunos e colegas, além da própria trajetória profissional, integrando o trabalho docente (SANTOS, 2017).

Os saberes docentes não se resumem, portanto, a uma mera reprodução de conhecimentos (FREIRE, 1996) já estabelecidos, o que torna difícil a tarefa de defini-los, visto que ele se constrói a partir de vários espaços e referências distintas. Tardif (2014, p. 36) conceitua o saber docente como algo “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Tardif (2014) classifica os saberes divididos em (i) profissionais – que são adquiridos durante a formação acadêmica; (ii) disciplinares – escolhidos e selecionados a partir das instituições de ensino superior (independente das faculdades de educação e de formação dos professores), que emergem a partir da tradição cultural de grupos que são produtores de saberes; (iii) curriculares – envolve conteúdos, métodos e objetivos a serem aprendidos e desenvolvidos pelos docentes; (iv) experienciais – envolve a própria ação docente a partir da prática. Esses saberes adquiridos vão sendo moldados no decorrer da trajetória docente: os saberes profissionais e disciplinares – saberes da formação inicial – são ressignificados a partir das experiências vivenciadas pelos docentes dentro da sala de aula, promovendo, assim, o processo de desenvolvimento da carreira (ZABOLOTNY *et al.*, 2022) e, conseqüentemente, da construção docente.

Destacam-se outras nomenclaturas utilizadas que se assemelham a proposta de Tardif (2014), como é o caso de Arantes e Gerbran (2013), mas que englobam os mesmos

aspectos. Entretanto, observa-se que estes últimos não abarcam os saberes impostos pelas IES na formação, conforme mostra o quadro 1:

Quadro 1 – Tipologia dos saberes

Inter-relação entre autores		Tipologia de Arantes e Gerbran (2013)		Tipologia de Tardif (2014)	Diferenças
Adquiridos ao longo da formação acadêmica, aplicados na profissão	SABERES	Da formação	SABERES	Profissionais	Apenas na nomenclatura
Relacionados às estratégias de ensino que usam		Pedagógico		Curriculares	Apenas na nomenclatura
Adquiridos na prática, saber fazer e saber ser		Da experiência		Experienciais	Apenas na nomenclatura
Impostos pelas IES na formação		Não faz menção		Disciplinares	Arantes e Gerbran (2013) não mencionam

Fonte: Santos (2017).

Os saberes docentes envolvem nomenclaturas diferentes em Arantes e Gerbran (2013) do que é explanado por Tardif (2014), mas a diferença, conforme apontado, fica restrita a mudança dos nomes. Nesse estudo optou-se por adotar a nomenclatura proposta por Tardif (2014), posto que são considerados os saberes disciplinares, não abordados em Arantes e Gerbran (2013).

Ademais, os saberes envolvem uma parte fundamental do entendimento sobre a formação docente, inclusive respaldando a construção do itinerário formativo docente (SILVA; COSTA, 2014). A seguir serão abordadas as competências relacionadas à prática docente a partir do contexto da pós-graduação em Administração.

2.2 Competências Relacionadas à Prática Docente

A formação em Administração tornou-se, com o passar do tempo, mais dinâmica, além de um maior quantitativo de alunos e novas exigências mercadológicas para os formandos. Essas mudanças promoveram também a reflexão sobre quais competências os docentes devem desenvolver para atuação como professor (WELTER *et al.*, 2021), recebendo influência direta sobre as competências adquiridas pelo pós-graduando referentes a ensino e pesquisa (SILVA; COSTA, 2014).

Numa lógica mais ultrapassada sobre o ensino, o professor centrava-se no processo de ensino-aprendizagem e, para exercer essa função, era necessário apenas a competência de transmitir conhecimentos e saber sanar dúvidas (OLIVEIRA; CRUZ, 2007). Modificando essa perspectiva, o pós-graduando deve ser formado para atuar no contexto da graduação e, para tal, são exigidas a experiência da prática como administrador, visto que o aluno formado por esse docente, estará em breve atuando no mercado de trabalho (WELTER *et al.*, 2021). Isso demonstra a complexidade de competências que o futuro docente necessita desenvolver para ser um bom professor, não apenas sendo um transmissor de conteúdo.

Ademais, a formação docente recai sobre uma dimensão explícita e outra tácita, conforme apontam Silva e Costa (2014). A dimensão explícita está relacionada às atividades formais que são executadas nas disciplinas de conteúdo ou de metodologias do curso, trazendo um caráter mais operacional, como é o caso das disciplinas de Estágio Docência e Seminários de Dissertação ou Tese. A dimensão tácita, por sua vez, tem uma característica relacional com o contexto da ação profissional do pós-graduando. Isso envolve a implementação de práticas sociais e políticas na formação dos mestres e doutores, cuja ocorrência é “mediada pelos relacionamentos, pelas pressões vivenciadas no decorrer do curso e [...] pelo acompanhamento recebido no estágio de docência, na produção de artigos, na vivência e na participação de atividades de grupos de pesquisa e na produção dos trabalhos finais” (SILVA; COSTA, 2014, p. 34). Evidencia-se, portanto, a complexidade da dimensão tácita, visto que as vivências – dificuldades, relacionamentos, produção acadêmica – influenciam diretamente os aspectos formativos que o pós-graduando irá experienciar durante a sua formação, cujos processos não envolvem situações controladas, diferentemente da dimensão explícita.

A dissociação entre o ensino e a pesquisa na pós-graduação (FISHER, 2006; PATRUS; LIMA, 2014) acentua a dificuldade da formação docente na realidade brasileira. Cada programa de pós-graduação enxerga como deve ser formado um mestre e um doutor de maneira distinta, gerando cenários diferentes e pontuais na pós-graduação em Administração (SILVA; COSTA, 2014). É fundamental refletir sobre os aspectos da formação docente, do que é ser docente e de como e quais competências precisam ser desenvolvidas nesse processo. Não basta apenas o conhecimento da área em que se irá lecionar, mas também conhecimento sobre aspectos pedagógicos, visando tornar o processo de ensino aprendizagem mais eficaz (ARAÚJO *et al.*, 2014; SANTOS; SILVA, 2019; WELTER *et al.*, 2021). Os autores Miranda, Nova e Cornachione Júnior (2014) propõem um sistema de dimensões para a qualificação docente para professores de contabilidade. Esse modelo se aplica também a realidade da Administração, pois depreende aspectos necessários para a formação e atuação docente para o

campo das ciências sociais aplicadas. A qualificação acadêmica é a preparação para o tema – área de conhecimento – para o qual o professor irá lecionar. Já a profissional recai sobre as práticas em campo que o docente tem, ou seja, no caso do professor em Administração é a vivência empregada por ele atuando como administrador. Por fim, a qualificação pedagógica é a preparação para atuar como professor a partir do domínio das metodologias de ensino referentes a área de Administração. Assim, a figura 1 apresenta as dimensões da qualificação docente para a sua atuação futura.

Figura 1 – Dimensões da Qualificação Docente



Fonte: Miranda, Nova e Cornachione Junior (2014).

Os profissionais trazem a formação acadêmica a partir do campo de conhecimento e, no processo de seleção docente, busca-se a combinação entre formação acadêmica e a experiência profissional (LIMA *et al.*, 2020), adotando a lógica de que o saber fazer pressupõe o saber ensinar. Usando o exemplo da figura, supre-se o aspecto da qualificação acadêmica e profissional, mas deixa-se em segundo plano a qualificação pedagógica.

Não obstante, a literatura sobre competências para docência traz nomes sedimentados na área (FLEURY; FLEURY, 2004; GODOY *et al.*, 2009), havendo também outras influências (McCLELLAND, 1983; PARRY, 1996; LE BOTERF, 2003). As competências podem ser discutidas a partir de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (SOUZA-SILVA *et al.*, 2018), bem como a partir da lógica da corrente americana ou a lógica europeia, que entende que as competências são demonstradas a partir dos resultados

atingidos (GROHMANN; RAMOS, 2012), integrando aspectos necessários para realização de algo. Envolve o saber agir, poder agir e querer agir (LE BOTERF, 2003).

Há na literatura, conforme apontam Souza-Silva *et al.* (2018), duas formas distintas que trazem terminologias diferentes para discutir sobre o professor excelente, conforme pode ser visualizado no quadro 2:

Quadro 2 – Formas terminológicas de apresentar as competências docentes do professor excelente

Termos	Autores
Características Habilidades Fatores	Friedman, 1999 Korthagen, 2004 Pan <i>et al.</i> , 2009 Delaney <i>et al.</i> , 2010
Atributos Componentes	Grohmann; Ramos, 2012 Nogueira; Bastos, 2012 Kuhl <i>et al.</i> , 2013 Silva; Costa, 2014 Pereira, Loiola, Gondim, 2016

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Souza-Silva *et al.* (2018).

Na presente pesquisa, optou-se por adotar a terminologia utilizada pelos autores dispostos na segunda parte do quadro. No estudo de Grohmann e Ramos (2012), as competências necessárias – partindo da lógica de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) – para a atuação docente são: o domínio da área do conhecimento e da área pedagógica – conhecimentos, criatividade, planejamento, comunicação, relacionamento interpessoal, dentre outros – habilidades e ética – comprometimento e flexibilidade, dentre outros – atitudes. Para avaliar a competência docente, foram elencadas variáveis em seis construtos trazidos pelos autores, a saber: didática, conhecimento, ambiente de aprendizagem, relacionamento, avaliações e obrigações.

Para os alunos, diante das análises trazidas no texto, os principais fatores apontados para uma concepção de bom professor é “domínio do conteúdo que ministra e uma boa didática para transmiti-lo aos alunos; e realizar avaliações justas, mostrando a utilidade prática do conteúdo que é ministrado” (GROHMANN; RAMOS, 2012, p. 81). O estudo, escrito há cerca de 10 anos, evidencia como o processo de transformação do que é entendido como definidor de competências vai se modificando ao longo do tempo, pensando-se hoje numa lógica de descentralização docente do processo de ensino-aprendizagem (SILVA *et al.*, 2018).

Nogueira e Bastos (2012), no entanto, acrescentam uma nova lógica sobre as competências: o contexto em que o indivíduo desempenha sua atividade impacta no resultado, existindo uma relação entre competências pessoais, desempenho no trabalho e o ambiente

organizacional. Ancorados em Masetto (2003), os autores salientam a lógica de que apenas a obtenção de um diploma e o exercício da profissão não garantem a realização da função. Destaca-se a ausência da competência pedagógica, bem como a reflexão sobre a mudança do papel do professor – de não ser meramente um transmissor de informações e conhecimentos. A competência seria, a partir de Nogueira e Bastos (2012), a capacidade de mobilizar diversos recursos em uma situação, adaptando-os a ela. Em outras palavras, envolve a mobilização complexa de recursos para uma situação única em determinado contexto.

Kuhl *et al.* (2013) apresentam a mesma lógica dos estudos anteriores, abordando os conhecimentos, habilidades e atitudes, e, também, relacionando com uma situação, conforme apontaram Nogueira e Bastos (2012). O desempenho do docente envolve uma relação de competências e fatores, apontados pelos autores (KÜHL, *et al.* 2013) como projeto pedagógico, recursos disponíveis e a própria competência gerencial da instituição. Os autores apresentam as seguintes variáveis: didática, conhecimento, experiência prática, relacionamento e postura a partir da percepção de discentes no Ensino a Distância (EaD). Para eles, o construto mais importante foi a postura, seguida da didática, relacionamento, conhecimento e experiência. Tal resultado demonstra a lógica de que a experiência consiste em um dos aspectos que formam o docente, mas não deve ser enfocado como o principal (MASETTO, 2003), em detrimento aos aspectos pedagógicos.

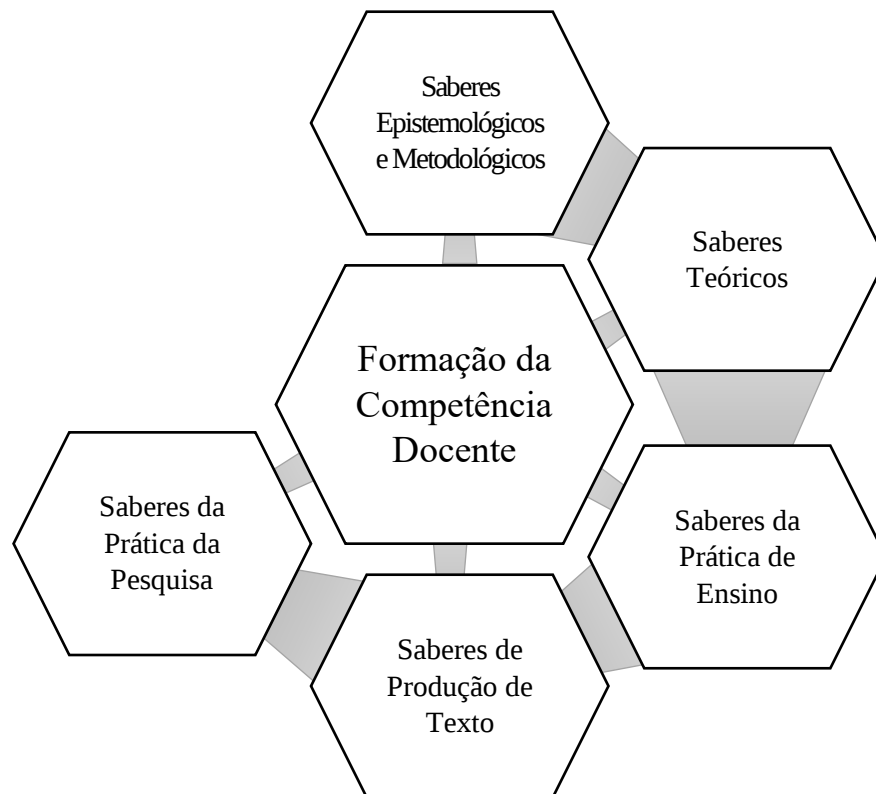
O estudo de Pereira, Loiola e Godim (2016) relaciona a aprendizagem com competências a partir do CHA, envolvendo quatro estágios: aquisição, retenção na memória, generalização e situações similares e, por fim, a transferência da aprendizagem. Os autores apresentam o trabalho docente relacionado ao desempenho, visto que as competências requeridas vão sofrendo transformações no decorrer do tempo juntamente com a expectativa de cada instituição para com o docente.

Silva e Costa (2014) também destacam a preocupação com a formação docente. No estudo, os autores observam que o enfoque dos programas de pós-graduação em Administração sinaliza uma deficiência no processo formativo dos pós-graduandos. Ademais, apontam a opção de trilhas para desenvolver as competências docentes na forma de itinerário, remetendo a ideia do trajeto que será percorrido durante a formação do pós-graduando. O processo natural dos programas de pós-graduação de seguir uma trilha mais teórica e epistemológica, não é injustificável, visto que são esses aspectos que retomam a avaliação desses programas (PATRUS; LIMA, 2014) e trazem os professores para um cenário de publicações e prestígio (BISPO, 2016). Silva e Costa (2014, p. 38) ressaltam ainda a preocupação com a formação docente dos pós-graduandos por não haver “ênfase nos saberes centrados numa abordagem mais

experiential e de uma aprendizagem baseada na ação mais ampla do trabalho docente que o estudante vivenciará após a conclusão do curso (em especial dos mestres, que terão quase sempre sua atividade docente mais vinculada ao ensino).”

Para a construção da competência docente, Silva e Costa (2014) sinalizam os saberes necessários e, em cada saber, quais competências específicas os compõem. A figura 2 apresenta a formação da competência docente.

Figura 2 – Saberes necessários à formação docente



Fonte: Silva e Costa (2014)

Cada um desses saberes constitui-se como aspectos necessários à criação de um itinerário formativo docente. Os autores Silva e Costa (2014) destacam cada um dos saberes da seguinte forma:

- i. *Saberes Epistemológicos e Metodológicos*: estão relacionados a produção do conhecimento válido para cada perspectiva epistemológica, planejamento e aplicação de vertentes filosóficas, além de correntes que norteiam o pesquisador para a questão de pesquisa que será definida, bem como a escolha dos métodos de pesquisa – quantitativa ou qualitativa, coleta e análise dos dados. Essa discussão no mestrado é direcionada a construção do conhecimento em

Administração. Já no doutorado essa discussão é mais aprofundada e espera-se a oferta de disciplinas específicas – de caráter obrigatório. Já a dimensão metodológica, a depender do corpo docente, é composta por uma disciplina com maior enfoque em questões metodológicas ou de coletas, formulação de hipóteses ou mensuração de dados quantitativos. Para suprir essa divisão tão acentuada na Administração, são propostos eixos voltados para o design da pesquisa, com temas ligados à pesquisa quantitativa e temas ligados à pesquisa qualitativa.

- ii. *Saberes Teóricos*: envolvem os conhecimentos no campo da Administração, tanto de natureza geral, quanto de linhas de pesquisa específicas, visto que é fundamental para a formação dos pós-graduando o desenvolvimento de saberes teóricos. No contexto nacional, é comum os programas de pós-graduação terem disciplinas específicas para esse saber, como a disciplina Teoria das Organizações. Para o mestrado, o foco deve ser mais superficial, trazendo aspectos da Administração geral; já no doutorado deve-se trazer esses aspectos gerais, mas também aprofundar-se na área de concentração do programa.
- iii. *Saberes da Prática de Ensino*: como já discutido anteriormente, talvez seja a dimensão menos valorizada na pós-graduação *stricto sensu*. Apesar disso, a atuação docente na sala de aula é uma das dimensões mais importantes para a formação profissional. O professor atua num sistema complexo com alunos que tem perfis que exigem uma preparação didático-pedagógica. Além disso, é necessário trazer uma visão mais humanista e orientada para valores sociais. As disciplinas ofertadas para essa dimensão devem envolver a aprendizagem pela experiência e pela ação.
- iv. *Saberes de Produção Escrita*: refere-se aos saberes de produção de textos acadêmicos. A expectativa quando um aluno ingresse num mestrado ou doutorado é de que este já possua habilidades para a produção de textos, apesar de isso não acontecer efetivamente. Mesmo sendo um aspecto relevante, não parece ser algo abordado de forma difundida nos PPG's de Administração, visto que os autores não trazem relatos de programas que desenvolveram mais solidamente orientações para as competências necessárias para a produção escrita.
- v. *Saberes da Prática de Pesquisa*: essa dimensão traz o desenvolvimento de conhecimento, de conteúdo e da própria produção escrita, gerando um produto

que contribui para o desenvolvimento da ciência. A forma mais comum de se potencializar a prática escrita é ainda eficiente, como: artigos de disciplinas, grupos de pesquisa, a própria dissertação para os mestrandos e a tese para os doutorandos. No entanto, faz-se necessário pensar sobre aspectos como rigor e relevância para os estudos produzidos pelos estudantes.

Com efeito, Silva e Costa (2014) propõem uma série de competências específicas para cada saber, a partir de sugestões de disciplinas que podem ser acrescentadas a estrutura curricular dos PPG's em Administração e de créditos práticos (como os estágios docência) e outras atividades que podem ser ofertadas no formato de disciplinas com carga horária reduzida, ou até mesmo programações ofertadas pelo programa. O quadro 3 aborda todas as competências de cada um dos saberes, com sugestões de disciplinas, créditos práticos e atividades que podem ser ofertadas pelos PPG's em Administração.

Quadro 3 – Disciplinas para cada saberes na construção da competência docente

Saberes	Competências específicas	Disciplinas	
		Mestrado	Doutorado
Saberes Epistemológicos e Metodológicos	a) refletir sobre a lógica de construção do conhecimento dentro de cada perspectiva epistemológica; b) analisar as etapas do processo de construção do conhecimento em administração; c) conhecer os principais métodos de pesquisa quantitativos e qualitativos; d) elaborar um projeto de pesquisa dentro de diferentes perspectivas epistemológicas; e) definir a abordagem metodológica mais adequada à questão de pesquisa; f) elaborar instrumentos de coleta de material empírico; g) utilizar estratégias para a coleta e a análise de material empírico; h) refletir, de forma analítica e crítica, sobre a utilização de princípios de ética no processo de pesquisa.	a. Fundamentos da pesquisa em Administração b. Planejamento da Pesquisa Qualitativa c. Planejamento da Pesquisa Quantitativa	a. Epistemologia b. Métodos da Pesquisa Qualitativa c. Métodos da Pesquisa Quantitativa

Saberes Teóricos	a) desenvolver conhecimentos do contexto histórico, epistemológico, econômico e social do conhecimento acadêmico de Administração, para viabilizar uma visão da Administração em geral; b) desenvolver uma discussão sobre os tópicos teóricos centrais da área de concentração do programa, para viabilizar uma visão global da concentração do programa; c) desenvolver uma discussão complementar e dos tópicos de fronteira em termos de pesquisa sobre os tópicos teóricos da área de concentração do programa, para viabilizar uma visão avançada da concentração do programa.	Os autores sugerem uma disciplina obrigatória com execução no primeiro ano do curso. Mais comum no mestrado é a de Teoria das Organizações	Os autores sugerem uma disciplina obrigatória com execução no primeiro ano do curso.
Saberes da Prática Docente	a) conhecer a origem e as bases reguladoras do ensino em Administração; b) planejar com eficiência as atividades de ensino relacionadas a uma disciplina específica; c) utilizar estratégias de ensino coerentes com as competências a serem desenvolvidas pelo discente; d) definir critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos para as diferentes competências desenvolvidas; e) utilizar os recursos da tecnologia da informação na ação docente; f) compreender a dinâmica do processo de gestão do ensino em estreita relação com o perfil do futuro profissional: projeto pedagógico de curso, matriz curricular, atividades curriculares e de interesse curricular, projetos de integração multidisciplinar e interdisciplinar.	a. Prática de Ensino em Administração b. Metodologia do Ensino Superior c. Casos para Ensino d. Estágio de Docência Essas disciplinas devem ser ofertadas no primeiro ano para preparar o pós-graduando para vivência do estágio docência Cursos e seminários extracurriculares	a. Prática de Ensino em Administração b. Metodologia do Ensino Superior c. Casos para Ensino d. Estágio de Docência Essas disciplinas devem ser ofertadas no primeiro ano para preparar o pós-graduando para vivência do estágio docência Cursos e seminários extracurriculares
Saberes de Produção Escrita	a) apropriar-se dos aspectos formais e funcionais dos gêneros mais demandados no campo (por exemplo, a condução das informações em uma introdução é bem distinta das considerações finais de uma tese); b) conhecer os fundamentos e especificações de normalização; c) conhecer estratégias de argumentação presentes em alguns gêneros acadêmicos; d) realizar, de forma pragmática, a produção do texto em si.	a. Seminários de Dissertação	a. Seminários de Tese

Saberes da Prática da Pesquisa	a) construir uma revisão de literatura sobre um tema de forma mais direta (como nos artigos) ou com maior aprofundamento (como nas dissertações e teses); b) analisar e elaborar um <i>design</i> de pesquisa empírica; c) organizar e coordenar esforços para conduzir uma pesquisa de campo, tanto para pesquisas de natureza qualitativa quanto quantitativa; d) conduzir o processo de análise de dados de campo, podendo incluir a operacionalização de ferramentas computacionais de análise de dados e discussão de resultados confrontando teoria e dados de campo; e) ajustar o conteúdo do trabalho final para submissão do resultado da pesquisa a um periódico, a um evento, ou a uma banca examinadora.	a. Artigos de disciplinas b. Grupos de Pesquisa c. Dissertação	a. Artigos de disciplinas b. Grupos de Pesquisa c. Tese
--------------------------------	--	--	---

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Silva e Costa (2014)

A proposta de Silva e Costa (2014) contempla todo o itinerário formativo de um pós-graduando a nível de mestrado e doutorado, elencando cada competência dentro dos saberes necessários para a formação docente dos alunos. Esses aspectos retomam a estrutura curricular e algumas ações internas que os programas de pós-graduação em Administração podem promover para a formação dos seus alunos.

É necessário também definir quais são essas competências docentes que aparecem nesses estudos e que também são trazidas nos resultados dessa pesquisa. Para Kühl (*et al*, 2013) as competências docentes se dividem em (i) a didática que traz aspectos referentes ao domínio de conteúdo juntamente com a clareza na explanação desse conteúdo, a promoção de uma dinâmica na sala de aula em que o estudante tenha um papel mais ativo utilizando de técnicas e atividades que sejam coerentes com o aprendizado e interligando com conceitos de outras temáticas/disciplinas; (ii) conhecimento no sentido de promover um ensino em que o aluno construa e produza esse conhecimento e que exige do docente uma maior amplitude do próprio conhecimento, assim um conhecimento mais geral; (iii) experiência prática para conseguir alinhar os conhecimentos teóricos que as vivências promovendo exemplos da realidade que serão úteis para os discentes; (iv) relacionamento que perpassa aspectos mais subjetivos em que o professor busca compreender também a realidade do aluno e busca ajudar nesse processo de aprendizagem podendo ser mais flexível e acessível, por exemplo, e, por fim, (v) postura que envolve principalmente a ética a partir de valores e comportamentos condizentes com a sua função.

Discutidas os saberes docentes e as competências, assim como o itinerário proposto pelos autores no quadro acima, a próxima subseção apresenta os aspectos que retomam esse itinerário em pós-graduações *stricto sensu* em Administração, a partir dos estudos, considerando como eles abordam a formação docente nesse contexto.

2.3 Itinerário Formativo da Prática Docente em Pós-graduações *Stricto Sensu* de Administração

A formação docente envolve aspectos que englobam a sua formação não apenas durante o processo da pós-graduação, mas com a experiência e a vivência na docência. A LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 65º, legitima a pós-graduação a formar os docentes que irão atuar nas universidades. A realidade é que os bacharéis, após concluir seu mestrado e/ou doutorado, podem ingressar no ensino universitário sem nunca ter tido a aproximação com os conhecimentos referentes à docência, de modo geral e do ensino superior (SILVA; RAMOS, 2017).

Os programas de pós-graduação trazem o seu enfoque nos aspectos da pesquisa (SILVA; COSTA, 2014; PATRUS; LIMA, 2014; BISPO, 2016; DENICOL JÚNIOR *et al.*, 2018; WELTER, 2021), visto que os próprios direcionamentos avaliativos que mensuram os níveis dos programas recaem sobre aspectos como o produtivismo acadêmico, considerando essencialmente publicações. A própria forma de saída do programa envolver a produção de uma dissertação ou uma tese (FISHER, 2006) solidifica essa característica fortemente voltada para a pesquisa. Além das questões formais, a pesquisa possibilita prestígio a partir de publicações em periódicos e participações em eventos, além da possibilidade de ganhar prêmios (BISPO, 2016), assim como o crescimento e impacto dos próprios programas consoante os critérios de avaliação da própria CAPES.

A pesquisa é um dos pilares fundamentais de formação do pós-graduando e, é importante ressaltar que não se trata de deixar a pesquisa em um segundo plano, mas sim de trazer o aspecto da docência para a discussão na proposta de formação que os programas de pós-graduação em Administração ofertam. Definir o foco apenas na pesquisa não garante que se forme um bom professor, visto que a boa formação em pesquisa não garante a boa atuação em ensino (PATRUS; LIMA, 2014).

A existência dessa dualidade entre ensino e pesquisa nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, não muda o fato de que são esses programas os

responsáveis pela formação docente dos futuros professores universitários (KREUZBER; RAUSCH, 2013). De que forma, então, se dá essa contribuição?

Na realidade atual, principalmente a partir de disciplinas do eixo formativo docente e do estágio docência (SILVA; RAMOS, 2017). As disciplinas do eixo formativo docente – mesmo que em muitos casos, reduzidas a apenas um componente curricular denominada geralmente Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior – são o único momento de reflexão efetiva sobre o papel do docente, sobre aprender e ensinar e sobre questões mais operacionais como: conteúdo, planejamento, metodologias, avaliações dentre outros aspectos (WELTER *et al.*, 2021). Fica a cargo então, dessas, em média, durante 60 horas/aula ou 4 créditos, discutirem todos esses aspectos extremamente relevantes para a atividade docente, sendo esta, como reforça Conceição Neto e Moura (2019), a única oportunidade formal para esses pós-graduandos.

Nesse estudo realizado por Conceição Neto e Moura (2019), os alunos relataram principalmente a possibilidade de reflexão a partir das atividades propostas na disciplina de Didática do Ensino Superior. Os estudantes que já haviam tido experiência anterior com a docência, revelaram a possibilidade de reflexão acerca do que se está sendo vivenciado na disciplina, com o que eles já experienciaram enquanto docentes. Em outras palavras, a disciplina Didática do Ensino Superior, nesse contexto, possibilitou efetivamente o processo de reflexão tanto para os que já atuavam ou atuaram enquanto docentes, quanto para os que ainda não tinham tido esse contato prévio.

Isso não significa que a possibilidade de refletir e adquirir saberes docentes ocorra apenas a partir de uma disciplina voltada para o eixo formativo docente. A atividade docente, como já foi discutida, envolve saberes complexos e que são oriundos de diversos contextos. A relevância de tal disciplina se encontra justamente na possibilidade de se ter um momento formal para discutir aspectos voltados para docência, para os saberes docentes, mas também para as atividades “operacionais” que a docência exige.

Sobral e André (2020) trouxeram, em seu estudo, programas de pós-graduação em Administração da região sul do país. Dos 21 programas analisados, apenas 4 não apresentaram nenhuma disciplina voltada para formação docente em sua estrutura curricular, evidenciando que, pelo menos na região sul do país, mais de 80% dos programas contemplam, de alguma forma, uma disciplina desse eixo temático. Entretanto, em apenas dois programas, essas disciplinas possuem caráter obrigatório na estrutura curricular.

A maioria dos estudos, no entanto, recaem sobre os aspectos relevantes da formação docente, focando na experiência do estágio docência (ARAÚJO *et al.*, 2014; DENICOL

JÚNIOR *et al.*, 2018; JOAQUIM *et al.*, 2011; JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013; ROCHA-DE-OLIVEIRA; DeLUCA, 2017), inclusive como *lócus* empírico dos seus estudos.

O estágio docência é obrigatório para bolsistas desde 1999 (ARAÚJO *et al.*, 2014; PATRUS; LIMA, 2014), configurando-se como o momento de vivência prática do pós-graduando, sendo para boa parte deles o primeiro contato com a docência. O estágio docência se apresenta como o momento em que os pós-graduandos são assistidos por um professor orientador que acompanha o seu desenvolvimento docente e guia-o para essa experiência.

O estágio docência pode ser visto a partir de duas óticas: (i) campo de conhecimento, mas com pesquisas ainda recentes no cenário nacional; (ii) requisito para a formação de professores (ARAÚJO *et al.*, 2014). A partir de artigos advindos desse campo de conhecimento, a presente dissertação discutirá o aspecto de formação docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

As contribuições do estágio docência para a formação do pós-graduando são incontestáveis. Entretanto, é importante pensar quais aspectos o tornam realmente relevante. Joaquim *et al.* (2011) relatam que é necessário observar 5 pontos para o estágio tenha um resultado positivo: (i) planejamento da disciplina, (ii) contato profissional com a atividade docente, (iii) aproximação e relacionamento com o professor titular da disciplina, (iv) dificuldades enfrentadas no estágio docente e (v) aprendizagem e habilidade adquirida no desenvolvimento das atividades desempenhadas.

A relação entre o professor orientador e o estagiário docente exerce um real impacto sobre o resultado. O momento do estágio docência não se trata de uma substituição do professor responsável pela disciplina (JOAQUIM *et al.*, 2011; PATRUS; LIMA, 2014), mas sim do momento em que o pós-graduando interage com os alunos e aprende por meio da observação da prática do professor orientador e interação com ele. Rocha-de-Oliveira e DeLuca (2017) elencam 5 pontos a partir dessa interação que promovem o sucesso do estágio docência: (i) confronto do estágio docência e disciplina relacionada à formação para a docência para alinhar a teoria e prática, (ii) interação com alunos da graduação, (iii) aperfeiçoamento, a partir da prática, de técnicas de oratória, (iv) tomada de decisão com bases pedagógicas, (v) a oportunidade de lecionar uma disciplina não necessariamente voltada para a pesquisa de mestrado ou doutorado.

Fica evidente a importância de uma disciplina em programas de pós-graduação, além do estágio docência, para que se consiga criar e fortalecer o elo entre teoria e prática, já que todos os outros aspectos são apreendidos a partir da experiência advinda do estágio docência. Não é possível formar o docente apenas a partir do saber prático, mas, é dessa forma

que o estágio docência vem sendo desenvolvido, reforçando a ideia de que se deve aprender a ensinar ensinando (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013).

O professor orientador deve ser um facilitador desse processo para que o contexto da aprendizagem aconteça de forma assistida (JOAQUIM *et al.*, 2011), não se tratando de um momento em que o estagiário docente “assume” sozinho a responsabilidade por uma turma de graduação, visto que, muitas vezes, o estágio docência é o primeiro contato do pós-graduando com o cenário da sala de aula.

Araújo *et al.* (2014) abordam aspectos relevantes sobre o estágio docência. Em sua pesquisa, mostram que a forma de condução do estágio docência não é padronizada e depende de como cada professor orientador enxerga esse processo. Há professores que optam por trazer o aluno para participar da totalidade da disciplina, enquanto outros o fazem apenas em momentos específicos. Em relação a inovações propostas, nem todos os docentes concordaram com a sugestão de metodologias diferentes das que já eram utilizadas. Um fator quase unânime na pesquisa foi a presença do professor orientador quando o estagiário docente fica responsável pela condução da aula. Alguns outros pontos são destacados no estudo de Joaquim *et al.* (2011) envolvendo o estágio docência, como a falta de um cronograma mais claro do que seria executado, acompanhamento mais presente no decorrer do estágio docência e *feedbacks* das atividades realizadas, além da dificuldade de conciliar disciplinas na pós-graduação e a execução do estágio docência.

Os exemplos desses dois estudos ressaltam a importância do docente em acompanhar efetivamente o estagiário em toda sua atividade do estágio docente. Recai também sobre outro aspecto já mencionado: a atividade do estágio docente não é padronizada, visto que ela incide como o professor docente enxerga e vai supervisionar a docência, como ele ensina, bem como o aluno estagiário observa e aprende com ele.

Todos os aspectos citados contribuem para uma formação que necessita ser múltipla. Os estudantes que escolherem vivenciar efetivamente a docência irão, a partir da experiência, ressignificar também esse conhecimento apreendido durante a formação na pós-graduação, o que também envolve, conforme Santos e Silva (2019), a sensibilidade do professor para compreender o aluno, os novos contextos e as situações únicas advindas de cada ambiente da sala de aula. A Administração, enquanto campo de conhecimento, recai sobre aspectos não apenas voltados para a experiência e formação docente, mas também para uma vivência gerencial (WELTER *et al.*, 2021), cuja junção prepararia de maneira mais adequada o docente para lecionar no campo da Administração.

Cientes de que os programas de pós-graduação atuam a partir da oferta de disciplinas e pelo estágio docência, Welter *et al.* (2021) destacam o papel das universidades para a formação docente. A universidade, a partir de políticas permanentes de formação docente, pode cumprir o papel pedagógico para a docência no ensino superior.

Em 2008, a CAPES promoveu um edital (pró-Administração, 2008) em que incentivava, a partir de financiamento, projetos voltados para pesquisas com foco em ensino e a formação docente na pós-graduação envolvendo diversas áreas temáticas (SILVA; COSTA, 2014). Foi uma ação que obteve sucesso, visto que envolveu 22 projetos aprovados e que já estavam, em 2014, em fase de conclusão em fóruns de debates da ANPAD e direcionados para publicações posteriores. Todavia, em buscas realizadas no site da CAPES⁶, não foram encontrados editais recentes relacionados ao Pró-Administração, levando a crer que a iniciativa não obteve continuidade.

Sobral (2019) aborda brevemente que há, em algumas instituições, ofertas de formação docente em Administração, mas que se limitam a processos e a técnicas de ensino. No entanto, essas ações parecem ser pontuais, visto que, no decorrer do texto, a autora não as aborda nem as detalha.

Fora do país, as universidades na Espanha já atuam, há um bom tempo, os aspectos relacionais à formação docente, havendo uma adesão voluntária para a realização das atividades (WELTER *et al.*, 2021), o que já demonstra um real interesse para o aperfeiçoamento da atividade docente nesse contexto. Silva (2017) realizou um estudo comparativo entre algumas universidades públicas da Comunidade Autônoma de Catalunha e do Estado de São Paulo, conforme demonstra o quadro 4:

Quadro 4 – Setores de formação de professores universitários nas universidades pesquisadas

Universidades	Setores de formação e ano de criação	Objetivos principais
Universidad Autônoma de Barcelona (UAB)	Unidad de Innovación Docente en la Educación Superior (IDES) criada em 2003	Possibilitar aos docentes: refletir sobre a formação por competência; desenhar disciplinas e sistemas de avaliação; avaliar o papel das metodologias ativas no novo marco do EEES; utilizar as TIC como suporte à docência; compartilhar experiências do processo de adaptação das titulações ao EEES.

⁶ Busca realizada no dia 12 de julho de 2022 no site www.gov.br/capes, local onde se encontra o edital mencionado no texto de 2008.

Universidad Rovira i Virgili (URV)	Instituto de Ciencias de la Educación (ICE-URV), criado em 1999	Possibilitar aos professores: adquirir conhecimentos, destrezas e atitudes vinculadas às competências docentes; tomar consciência da necessidade de inovação educativa; desenvolver competências e habilidades docentes para promover a mudança; estabelecer espaços de intercâmbio de experiências docentes; gerar equipes docentes para concretizar projetos de inovação e adaptação ao EEES.
Universidad Politécnica de Cataluña (UPC)	Instituto de Ciencias de la Educación (ICE-UPC), criado em 1998	Oferecer formação pedagógica básica, principalmente prática, coerente com o modelo educativo europeu e que permita aos professores desenvolver, melhorar e inovar sua atuação docente; contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores em todos os âmbitos da sua atividade acadêmica
Universidade de São Paulo (USP)	Gabinete de Apoio Pedagógico (GAP), existente desde 2004, e Comissão de Apoio Pedagógico (CAP), criada em 2008	Construir espaços de aperfeiçoamento pedagógico para os docentes da Universidade de São Paulo. Valorizar as atividades relacionadas à graduação, incentivando e dando apoio aos docentes para que renovem e aprofundem seus conhecimentos no sentido de melhorar a qualidade do ensino ministrado.
Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), criado em 2000 e Centro de Estudos sobre a Prática Pedagógica (CENEPP) desde 2008	Promover a reflexão sobre a prática pedagógica e a divulgação de experiências bem-sucedidas em sala de aula; possibilitar o aperfeiçoamento contínuo da docência e garantir a manutenção da qualidade do ensino na universidade, ao lado da pesquisa e da extensão.
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), criado em 2000 e Centro de Estudos sobre a Prática Pedagógica (CENEPP) desde 2008	Oferecer ações contínuas que permitam valorizar as aprendizagens e à docência na graduação; promover e divulgar eventos nas áreas de educação, ensino, pedagogia e avaliação do ensino superior; oferecer apoio e serviços que auxiliem docentes no constante aprimoramento de sua atividade de ensino; oferecer auxílio acadêmico-administrativo para ações que visem captar recursos e investimentos para inovações e aprimoramento no ensino de graduação.

Fonte: Silva (2017).

Conforme ilustrado no quadro, as iniciativas nas universidades espanholas, à exceção de uma IES, tiveram início antes dos anos 2000, promovendo diversas ações pertinentes para a formação docente: utilização de TIC's, espaços que promovem interação e inovação, formação pedagógica básica, desenvolvimento de equipes que promovam mudanças no ensino, dentre outras. Já no âmbito nacional, essa realidade só ganha destaque a partir dos anos 2000. Trata-se de ações pertinentes, considerando promover e divulgar eventos, divulgar experiências bem-sucedidas, oferecer ações contínuas para valorizar a docência na graduação, dentre outras.

Há ainda uma iniciativa na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, que possui um programa de formação acadêmica e contextualização de experiência educacionais. O programa promove intensivos de formação para os docentes no período de recesso acadêmico e, também, durante o semestre letivo, ofertando cursos, oficinas, e encontro formativos com o foco na docência universitária (SILVA; LIMA; MUSSI, 2019). De fato, com esses exemplos,

fica perceptível que existem ações dentro das universidades há um tempo relativamente longo, mas não se tem conhecimento se essas ações ocorrem em todos os contextos nacionais e de que forma elas impactam a sua própria realidade.

Fischer (2006) salienta um programa para melhoria do ensino conduzido pela própria ANPAD: o Programa de Capacitação Docente em Administração (PCDA). “Todos os programas têm disciplinas voltadas à formação do pesquisador. Ainda assim, poucos têm disciplinas e outras práticas voltadas a formação do professor” (FISCHER, 2006, p. 194). A ideia é propor atividades, práticas e até mesmo disciplinas que abarquem o eixo formativo docente visando a qualificação do professor. Essas implementações permitem a realização de pesquisas e publicações na área de ensino em Administração.

É proposto, ainda, um delineamento para uma linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem em Administração, orientada a partir da (i) transversalidade – trazer projetos de alunos e professores de diferentes campos temáticos integrando as demais linhas de pesquisa; (ii) aplicabilidade – visando soluções para problemas voltados para o ensino e aprendizagem; e, (iii) integração – promovendo articulações interinstitucionais.

Patrus e Lima (2014), por sua vez, resgatam a proposta de Fischer (2006) em seu estudo sobre uma discussão ocorrida no painel sobre Formação do Professor na Pós-Graduação em Contabilidade, ocorrida em 2013, institucionalizando a linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem nos programas de pós-graduação, definindo a forma como essa linha deve funcionar, assim como a necessidade mínima de docentes para ela.

A realidade é que são raras as iniciativas em caráter de políticas de formação pedagógica (WELTER *et al.*, 2021). A CAPES realiza ações para tentar minimizar o distanciamento com a formação docente, o que parecem tentativas válidas, mas ainda assim não parecem ser ações que atinjam integralmente a pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

Além das políticas de formação, destacam-se os eventos reconhecidos a nível nacional no campo da Administração, divididos por áreas que contemplam a área de ensino e pesquisa em Administração, como no caso do SemeAd (Seminários em Administração) e do EnANPAD (Encontro Nacional da ANPAD). O SemeAd, evento da FEA-USP, com 25 edições realizadas, traz nas suas áreas temáticas a de ‘Ensino e Pesquisa’ com enfoque em 7 temas: (i) Ambientes de ensino aprendizagem; (ii) Educação a distância, *E-learning*, e *B-learning*: pessoas, projetos e tecnologias; (iii) Experiências no ensino-aprendizagem; (iv) Formação do professor e pesquisador; (v) Métodos e técnicas de pesquisa; (vi) Planejamento de Ensino

(cursos, programas, disciplinas, aulas e avaliação); e (vii) Casos de ensino⁷. A área abarca variados temas referentes ao ensino e pesquisa e traz, também, um tema advindo do próprio contexto dos últimos anos: a pandemia da Covid-19. No ano passado, foram mais de 100 artigos apresentados e publicados nos anais do evento, mostrando que a área possui uma boa adesão de publicações dentro do SemeAd.

Já o EnANPAD é o evento geral promovido pela ANPAD. Esse evento conta com edições desde 1977 – com o título anterior de “Reuniões Anuais” até 1989 –, mas tem o seu nome de EnANPAD apenas a partir do ano de 1990 (FACHIN, 2006). Os temas são: (i) Conhecer (*epistêmê*), Saber fazer (*téchnê*), e Saber agir (*Phronesis*) na formação, no ensino e no desenvolvimento de profissionais e pesquisadores; (ii) Casos para ensino; (iii) Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa em Administração e Contabilidade; (iv) Inovação, sustentabilidade e espiritualidade na educação; (v) Métodos qualitativos e uso de *softwares* para análise de dados; e (vi) Formação e prática docente em Administração e contabilidade⁸.

A ANPAD também realiza outros eventos trienais – anteriormente aconteciam a cada dois anos – e são específicos dessa área temática. O próximo evento da área de ensino e pesquisa em Administração e Contabilidade – denominado de EnEPQ (Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa da ANPAD) – ocorrerá em 2024. Sobre o evento, Denicol Júnior *et al.* (2018) apresentaram uma análise sobre os artigos publicados no EnEPQ nos anos de 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015. Os autores buscaram a quantidade de publicações voltadas para a formação docente nesses 5 eventos. A tabela 1 apresenta os dados levantados por Denicol Junior *et al.* (2018) e complementa o levantamento com informações obtidas pela presente dissertação, referentes ao EnEPQ 2018, conforme apresentado a seguir.

Tabela 1 – Formação Docente em artigos selecionados dos encontros do EnEPQ

Descritor	2007		2009		2011		2013		2015		2018		2021		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Formação docente	2	1	2	2	1	1	1	1	4	4	3	3	4	4	17	2
Outros	136	99	81	98	95	99	102	99	96	96	97	97	98	96	705	98
Total	138	100	83	100	96	100	103	100	105	100	97	97	102	100	724	100

Fonte: Adaptado de Denicol Júnior *et al.* (2018).⁹

Mesmo o número de artigos sendo em torno dos 100, percebe-se como a temática da formação docente ainda é pouca pesquisada, mesmo para publicação em um evento de

⁷ Informação disponível no site do evento: <https://semead.com.br/25/>, acessado no dia 12 de julho de 2022

⁸ Informação disponível no site do evento: <http://anpad.com.br/>, acessado no dia 12 de julho de 2022

⁹ Os dados referentes a edição de 2018, foram acrescidos pela autora deste trabalho

caráter nacional. Ao total dos 7 eventos, apenas 17, dos 724 artigos abordaram essa temática. Denicol Júnior *et al.* (2018) categorizou esses 10 artigos a partir de 3 blocos: oficinas, estágio docência e a pós-graduação *stricto sensu* e essa classificação se repete nos 3 artigos da edição de 2018, que foi acrescida na análise dos autores as informações referentes ao EnEPQ 2018¹⁰. Na edição de 2021¹¹ do evento, no entanto, o estágio docência não aparece nos estudos, mas acrescenta-se a experiência em tempos de pandemia. É importante ressaltar que a pós-graduação *stricto sensu* aparece nos estudos, inclusive nas edições de 2018 e 2021, mostrando que, mesmo timidamente, o tema vem sendo abordado nos eventos.

¹⁰ Informações disponível no site do evento: <http://anpad.com.br/> acessado no dia 12 de julho de 2022

¹¹ Informações disponível no site do evento: <http://anpad.com.br/> acessado no dia 18 de maio de 2022

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção serão delineados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Para tal, serão apresentadas a caracterização do estudo, o contexto e os participantes da pesquisa, discutidas as técnicas utilizadas para a coleta e os procedimentos para análise dos dados, finalizando com os procedimentos éticos a serem adotados.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Mesmo com o aumento da preocupação acerca da formação docente em Administração (COSTA; SILVA, 2014; FISHER, 2006; PATRUS; LIMA, 2014; WELTER *et al.*, 2021), os estudos e as ações aparecem de forma ainda pontual (DENICOL JÚNIOR *et al.*, 2018; SANTOS; SILVA, 2019; SILVA; LIMA; MUSSI, 2019; SOBRAL; ANDRÉ, 2020; PEREIRA *et al.*, 2018) para tentar sedimentar esse itinerário na pós-graduação em Administração. Essa lacuna se vincula a questão de pesquisa do presente estudo “Como é desenvolvido o itinerário de formação da Prática Docente no Programa de Pós-graduação em Administração da UFPB (PPGA/UFPB)?”.

A partir da questão, busca-se analisar como esses programas despendem os esforços para trilhar a formação docente, visando entender os aspectos mais relevantes nacionalmente, a perspectiva dos pós-graduandos e pós-graduados e propor um itinerário formativo centrado no saber da prática docente, a ser articulado em Programas de Pós-graduação em Administração.

A presente pesquisa é qualitativa (MERRIAM, 2009) aplicada, de caráter exploratório, uma vez que visa “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 1987, p. 41). Desta maneira, analisou-se os caminhos formativos relacionados à Prática Docente em PPG's de Administração no Brasil.

Além disso, trata-se de uma pesquisa descritiva, visto que objetiva a descrição de determinado fenômeno (GIL, 1987), ou seja, descrever o itinerário formativo da Prática Docente em PPG's de Administração, delineando um caminho a partir do mapeamento no Brasil e das vivências e experiências de discentes de pós-graduação em Administração do PPGA/UFPB.

3.2 Contexto e Participantes da Pesquisa

O Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB) foi criado em 1975 com o mestrado iniciando uma história de quase cinco décadas de vida desse programa. Posteriormente, o doutorado também foi criado em meados dos anos 1990 e retomado suas atividades em 2012¹². Dentro da sua trajetória, o programa se insere como um dos mais tradicionais das regiões Norte e Nordeste do país acompanhando o período de início da pós-graduação no país, a consolidação na década de 1980 e o crescimento advindo na década de 90 (ARAÚJO, MORAES, 2014). Durante a sua trajetória, o PPGA já formou mais de 600 mestres e mais de 40 doutores¹³.

O programa se inicia como CMA, conforme relata Araújo e Moraes (2014), que é a sigla para Curso de Mestrado em Administração. Já no final dos anos 1970, o CMA se consolidava como um programa referência na região Nordeste associando-se a ANPAD no início dos anos seguintes. Os anos seguintes foram mais difíceis também pelo contexto em que o país passava em relação a investimentos para a pós-graduação, necessitando que os programas buscassem alternativas e divulgações para conseguir continuar funcionando. Ainda assim, na metade dos anos 1990, o curso de doutorado é iniciado no Programa o que proporcionou um crescimento e um conceito favorável em relação a CAPES.

Esse processo de expansão foi prejudicial a médio prazo para o programa, visto que as parcerias com outras universidades e a gestão de um maior número de alunos resultou num impacto negativo para o programa, assim como as novas exigências demandadas das avaliações advindas da CAPES. Esse período obscuro da trajetória do PPGA/UFPB tem fim já em meados dos anos 2000 quando há uma retomada do programa, assim como um novo incentivo a pós-graduação no cenário nacional (ARAÚJO, MORAES, 2014) permitindo a retomada de crescimento do programa assim como o reconhecimento e prestígio em âmbito nacional.

O programa conta com disciplinas do eixo formativo docente, assim como como o estágio docência e pelos estudos já realizados – conforme foi apontado no início desse trabalho –, a formação docente continua sendo uma preocupação presente do PPGA, uma vez que despende disciplinas e atividades práticas para que o discente adquira saberes e competências

¹² O doutorado no PPGA, conforme o texto abaixo, inicia-se na década de 1990, mas o registro advindo da plataforma Sucupira a partir da reformulação do programa datam o doutorado em 2012, sendo assim, optou-se por utilizar as duas datas.

¹³ Informação disponível no site do PPGA/UFPB: <http://www.ccsa.ufpb.br/ppga> acessado no dia 12 de julho de 2022.

relacionadas ao itinerário da Prática Docente. A partir da vivência no PPGA/UFPB, reconhece-se os esforços empreendidos pelo programa nos últimos anos a esse eixo formativo.

Os participantes da pesquisa envolveram discentes ativos no Programa (pós-graduandos) e ex-alunos (pós-graduados) que ingressaram entre os anos de 2012 e 2022. A coleta foi realizada até que a saturação dos dados emergisse. Entretanto, houve a preocupação em entrevistar pelo menos um estudante de cada ano desse recorte, para que fosse possível visualizar a trajetória da formação docente no programa nesses anos analisados, bem como realizar a propositura do itinerário nas etapas seguintes desse trabalho.

Assim, no total, foram realizadas 27 entrevistas. Destas, 9 são de alunos ativos no programa, isto é, encontravam-se cursando a pós-graduação no momento da coleta de dados, e 18 foram ex-alunos do PPGA/UFPB. Quanto ao gênero, doze são homens e quinze mulheres, sendo 14 entrevistados servidores concursados que atuavam na docência em universidades públicas e institutos federais, 4 eram professores substitutos, 2 atuavam na iniciativa privada em universidades e 7 não atuavam como docentes.

O tempo total das entrevistas foi de 23 horas, 1 minuto e 5 segundos. O tempo médio de cada entrevista foi de 51 minutos e 9 segundos, tendo a menor entrevista a duração de 20 minutos e 33 segundos, enquanto a maior teve duração de 2 horas e 13 segundos. As entrevistas ocorreram entre os dias 20 de setembro e 03 de novembro de 2022, sendo realizadas de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado.

3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados ocorreu de duas formas distintas: (i) análise documental; e, (ii) a partir da realização de entrevistas. A primeira etapa – a análise documental, se restringe a documentos que podem ser escritos ou não vindo a constituir o que se denomina de fonte primária (MARCONI; LAKATOS, 2021). É possível utilizar, como aponta Marconi e Lakatos (2021) uma série de documentos de diversas origens para a realização da pesquisa – documentos públicos, privados, escritos, visuais, canções, dentre tantas opções.

Nessa pesquisa, foram utilizados documentos públicos, a partir de dados oferecidos pelo governo do Brasil, disponíveis por meio da plataforma Sucupira – visto que o GeoCapes trazia mais informações visuais do que os dados brutos –, para buscar os dados referentes a pós-graduação em Administração em escala nacional. A Sucupira é uma plataforma voltada para informações referentes a pós-graduação com aspectos que abrangem a origem, necessidade, conceito, definição e caracterização, exemplo dos Estados Unidos, Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB) de 1961, e Estatuto do Magistério¹⁴. Esta plataforma é responsável por oferecer informações sobre a pós-graduação no Brasil, trazendo dados sobre quantitativo de programas, crescimento dos programas, disciplinas da estrutura curricular desses programas, número de docentes, dentre outras. O quadro 5 mostra quais dados foram extraídos da Sucupira.

Quadro 5 – Dados coletados da plataforma Sucupira

Dados referentes a pós-graduação em Administração
Informações sobre o número de programas atualmente
Número de programas por estado e região
Número de programas por grau (mestrado, mestrado e doutorado, doutorado)
Número de programas por conceito
Status jurídico (estadual, federal, municipal, particular)
Histórico de disciplinas dos programas
Informações sobre as disciplinas do eixo formativo docente

Fonte: Elaboração própria (2023).

Essa etapa foi responsável por atender o seguinte objetivo específico: mapear o itinerário formativo da prática docente em programas de pós-graduação em Administração brasileiros. Como a plataforma ofereceu informações suficientes para a análise dos dados, não foi necessário elaborar um questionário para professores e coordenadores de PPG's.

A maioria dos dados – data de fundação do mestrado e doutorado, *status* jurídico, região, estado, universidade, conceito – foram retirados de planilhas disponibilizadas na plataforma Sucupira. Foi utilizada a planilha referente ao ano de 2021, visto que esta era trazia os dados mais recentes acerca das informações necessárias. Foi necessário realizar o filtro para que apenas programas acadêmicos e da área de Administração fossem analisados, resultando no número de 77 programas observados.

Os dados referentes ao histórico de disciplina dos programas, incluindo principalmente as disciplinas do eixo formativo, tiveram que ser extraídos individualmente, sendo necessário consultar cada um dos PPG's para buscar essas informações. Esses dados foram incorporados à planilha disponibilizada pelo Sucupira que, por sua vez, foi adicionada ao *software Power BI* para a realização das análises.

Além disso, para análise documental, também foram extraídas todas as ementas das disciplinas relacionadas ao itinerário formativo docente dos 77 programas, o que auxiliou no delineamento do itinerário formativo docente na etapa dos resultados. A figura 3 mostra um recorte de como os dados foram organizados dentro do *software Power BI*.

¹⁴ Dados obtidos no seguinte link: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>. Acesso em: 18 de julho de 2022

Figura 3 – Dados para análise documental dentro do Power Bi

NM_ENTIDADE_ENSINO	CS_STATUS_JURIDICO	DS_ORGAO	NM_REGIAO	SG_UF_PROGRAMA	NM_MUNICI	NM_GRAU_PROGR	CD_C	AN_INI	AN_INICIO_CURSO	AN_INICIO_CL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	FEDERAL	UNIVERSIDADE	NORTE	RO	PORTO VELHO	MESTRADO	3	2006	2006	
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	FEDERAL	UNIVERSIDADE	NORTE	PA	BELÉM	MESTRADO	A	2020	2020	
UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA	PARTICULAR	UNIVERSIDADE	NORTE	PA	BELÉM	MESTRADO/DOCTORA	4	2009	2009	2014
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	FEDERAL	UNIVERSIDADE	NORDESTE	CE	FORTALEZA	MESTRADO/DOCTORA	4	2009	2009	2015
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA	PARTICULAR	UNIVERSIDADE	NORDESTE	CE	FORTALEZA	MESTRADO/DOCTORA	4	1995	1995	2010
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	ESTADUAL	UNIVERSIDADE	NORDESTE	CE	FORTALEZA	MESTRADO/DOCTORA	4	2005	2005	2015
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	FEDERAL	UNIVERSIDADE	NORDESTE	RN	NATAL	MESTRADO/DOCTORA	4	1978	1978	2006
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO	FEDERAL	UNIVERSIDADE	NORDESTE	RN	MOSSORÓ	MESTRADO	A	2020	2020	
UNIVERSIDADE POTIGUAR	PARTICULAR	UNIVERSIDADE	NORDESTE	RN	NATAL	MESTRADO/DOCTORA	4	2016	2016	2016
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA)	FEDERAL	NÃO INFORM	NORDESTE	PB	JOÃO PESSOA	MESTRADO/DOCTORA	4	1976	1976	2012
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA)	FEDERAL	NÃO INFORM	NORDESTE	PB	JOÃO PESSOA	MESTRADO	3	2016	2016	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	FEDERAL	UNIVERSIDADE	NORDESTE	PB	CAMPINA GRAN	MESTRADO	3	2018	2018	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	FEDERAL	UNIVERSIDADE	NORDESTE	PE	RECIFE	MESTRADO/DOCTORA	4	1995	1995	2000
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	FEDERAL	UNIVERSIDADE	NORDESTE	PE	CARUARU	MESTRADO	A	2019	2019	
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	FEDERAL	UNIVERSIDADE	NORDESTE	PE	RECIFE	MESTRADO	3	2003	2003	
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	FEDERAL	NÃO INFORM	NORDESTE	SE	SÃO CRISTÓVÃO	MESTRADO	3	2011	2011	
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	FEDERAL	UNIVERSIDADE	NORDESTE	BA	SALVADOR	MESTRADO/DOCTORA	5	1983	1983	1993
UNIVERSIDADE SALVADOR	PARTICULAR	UNIVERSIDADE	NORDESTE	BA	SALVADOR	MESTRADO	4	2000	2000	
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	FEDERAL	UNIVERSIDADE	SUDESTE	ES	VITÓRIA	MESTRADO/DOCTORA	4	2000	2000	2014
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	FEDERAL	UNIVERSIDADE	SUDESTE	RJ	RIO DE JANEIRO	MESTRADO/DOCTORA	6	1973	1973	1976
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	FEDERAL	UNIVERSIDADE	SUDESTE	RJ	NITERÓI	MESTRADO	3	2011	2011	
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	PARTICULAR	UNIVERSIDADE	SUDESTE	RJ	RIO DE JANEIRO	MESTRADO/DOCTORA	5	1972	1972	1997
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (RJ)	PARTICULAR	NÃO INFORM	SUDESTE	RJ	RIO DE JANEIRO	MESTRADO/DOCTORA	7	1967	1967	1997
UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO - PROF JOSE DE SOUZA HERDY	PARTICULAR	UNIVERSIDADE	SUDESTE	RJ	RIO DE JANEIRO	MESTRADO/DOCTORA	5	2007	2007	2013
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	FEDERAL	UNIVERSIDADE	SUDESTE	MG	BELO HORIZONT	MESTRADO/DOCTORA	4	1973	1973	1995
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	FEDERAL	UNIVERSIDADE	SUDESTE	MG	VIÇOSA	MESTRADO/DOCTORA	4	2005	2005	2016
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	FEDERAL	UNIVERSIDADE	SUDESTE	MG	LAVRAS	MESTRADO/DOCTORA	5	1975	1975	2000

Fonte: Elaboração própria (2023).

A segunda forma de coleta dos dados foi realizada a partir de entrevistas. Tal técnica possibilita a reconstrução dos eventos, permitindo a obtenção de dados em profundidade, bem como o acesso a realidade dos indivíduos que serão entrevistados, a possibilidade de ser feita em diversos formatos (GIL, 2021), dentre outras características relevantes. A realização das entrevistas buscou atender ao segundo objetivo específico proposto nesse estudo – caracterizar o processo formativo da prática docente sob a ótica dos pós-graduandos e pós-graduados do PPGA/UFPB. Optou-se por realizar as entrevistas com roteiro semiestruturado junto aos alunos e ex-alunos do programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB), fazendo um recorte temporal de ex-alunos que estudaram no PPGA/UFPB entre os anos de 2012 e 2022 visto que foi o período de reformulação do programa e a retomada do curso do doutorado caracterizando um marco na história do PPGA.

Para contatar os entrevistados, a princípio, foi realizado o contato através de um grupo com alunos e ex-alunos na plataforma *WhatsApp*, resultando numa boa parcela das entrevistas realizadas. Ainda assim, a quantidade de entrevistas realizadas a partir do contato via *WhatsApp* não foi suficiente para o alcance da saturação amostral. Dessa forma, a secretaria do PPGA/UFPB foi contatada para a disponibilização dos contatos dos alunos e ex-alunos dos programas, os quais foram acionados através dos *e-mails*. Assim, completou-se o total dos 27 entrevistados.

As entrevistas foram realizadas a partir da plataforma *Zoom* e do *Google Meet*, realizadas as gravações com o devido consentimento para participação voluntária na pesquisa

e, posterior, procedimento de transcrição e análise. O roteiro semiestruturado contemplou questões elaboradas a partir da literatura sobre saberes docentes (ANASTASIOU, 2015; SANTOS, 2017; TARDIF, 2014), competências docentes (SILVA; COSTA, 2014; SOUZA-SILVA *et al.*, 2018) e aspectos relacionados ao próprio itinerário formativo docente (ARAÚJO *et al.*, 2014; SILVA; COSTA, 2014; FISHER, 2006; PATRUS; LIMA, 2014; WELTER *et al.*, 2021), envolvendo os seguintes pontos: (i) experiências advindas da trajetória docente, experiências vivenciadas no programa, (ii) itinerário formativo docente (pontos positivos, oportunidades de melhoria, delineamento). O instrumento completo de coleta dos dados está disponível no apêndice 2.

Os alunos e ex-alunos do Programa também refletiram sobre essa formação docente e, a partir dessas reflexões, foi possível cogitar sobre alternativas que possam ser úteis para que um programa insira esse itinerário formativo em sua estrutura curricular. Juntamente com essas reflexões, também foram utilizados os planos de ensino de disciplinas de outros programas, visando trazer uma propositura mais ancorada no que já vem sendo praticado nesses programas, bem como no que a literatura já discute como necessidade formativa.

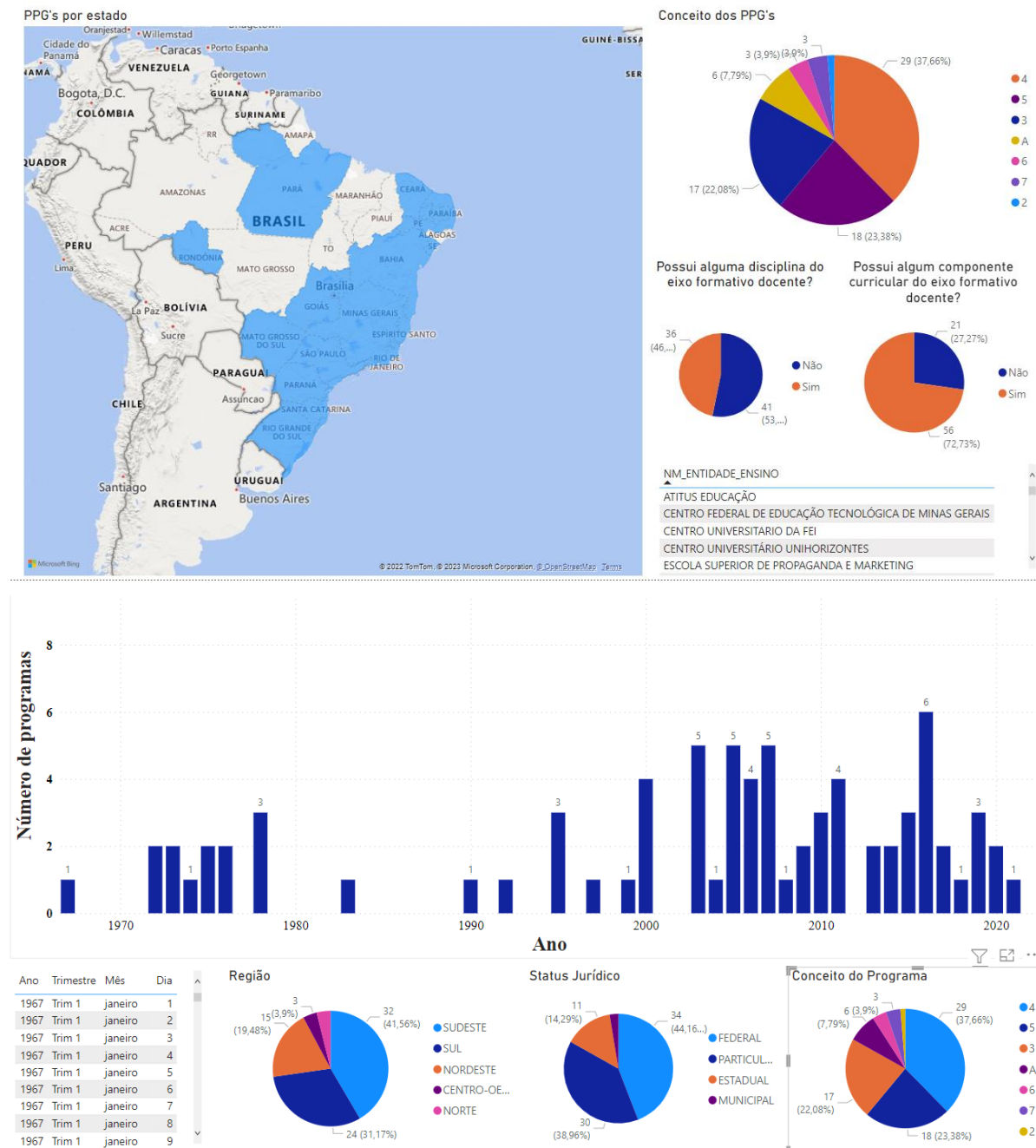
3.4 Procedimentos para Análise dos Dados

Para as análises de caráter mais macro, visando a caracterização do cenário da pós-graduação no Brasil, foi utilizado o *software Power BI*, que permitiu o levantamento de informações como: (i) informações sobre o número de programas no último ano¹⁵, (ii) número de programas por estado e região, (iii) número de programas por grau, (iv) número de programas por conceito e (v) *status* jurídico, (vi) ano de fundação dos programas, e (vii) se possui componente curricular ou disciplina do eixo formativo docente. A utilização do *Power Bi* permitiu a criação de um painel com melhor visualização, pois, à medida que vão sendo aplicados filtros, todas as informações são simultaneamente atualizadas. Em outras palavras, simplifica a necessidade de criar gráficos específicos para cada situação investigada, facilitando a trabalho do pesquisador e gerando um produto que pode ser divulgado para acessos de outros pesquisadores.

A figura 4 mostra o resultado da interface para a visualização das seguintes informações referentes aos PPG's de Administração:

¹⁵ Foi utilizado o ano de 2021 para análise visto que foi o ano mais recente em que os dados foram disponibilizados

Figura 4 – Gráficos criados no *Power Bi* sobre PPG's de Administração



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Para a análise dos resultados das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo, partindo da coleta de dados e seleção dos documentos; exploração do material para a codificação; criação de categorias e o tratamento dos dados, resultando na análise (BARDIN, 2016). As categorias emergiram a partir da coleta dos dados sendo, assim, *a posteriori*, e respeitadas as recomendações dos procedimentos adotados por Bardin (2016).

A análise documental realizada foi a partir de documentos como: planos de ensino das disciplinas, estrutura curricular dos programas e outros documentos disponíveis que apresentaram informações sobre a formação docente nos PPG's de Administração. A análise documental é uma forma de representar o conteúdo diferente da que foi proposta originalmente, facilitando o acesso (BARDIN, 2016).

Primeiramente, as entrevistas foram gravadas a partir da plataforma *Zoom* ou com o aplicativo *OBS*. Na sequência, utilizou-se da plataforma *Transkriptor* para a realização da transcrição dos dados obtidos. Posteriormente, foi realizada a primeira leitura dos textos, para correções advindas da transcrição. A partir disso, foi realizada uma releitura, em que foram feitos destaques das falas e adicionados comentários (*insights*) que iam geravam alguma associação com a literatura, além de fazer uma conexão entre as falas dos entrevistados, gerando a busca por padrões. Todas as entrevistas foram analisadas no *Microsoft Word*.

A releitura das entrevistas permitiu a observação de momentos em que se percebe as nuances das falas dos entrevistados, como as frustrações e as empolgações quando relatam determinadas vivências no Programa. As falas, em determinado momento, começavam a se repetir e isso permitia que alguns padrões fossem criados. Assim, foi enriquecedor ouvir 27 experiências de formação que, mesmo com a sua semelhança e advindas de um mesmo programa, trazia particularidades que as tornavam únicas.

Após essa leitura, houve o processo de categorização, em que as falas foram estabelecidas em duas categorias (emergidas a *posteriori*): (i) formação docente e (ii) itinerário formativo docente. Dentro dessas duas categorias, foram encontradas subcategorias referentes a trajetória docente em termos de instituições em que o docente atuou, experiências advindas dessa trajetória e as experiências vivenciadas no PPGA/UFPB. Já em relação ao itinerário formativo docente, foram encontrados os pontos positivos do programa e as oportunidades de melhoria. Cabe salientar que cada entrevista foi codificada, considerando para cada participante uma identificação específica, gerando códigos entre o número 1 e 27, conforme o exemplo: E1, E2 e assim por diante até o último participante entrevistado (E27).

As categorias advindas das entrevistas se dividiram dois blocos da seguinte forma:

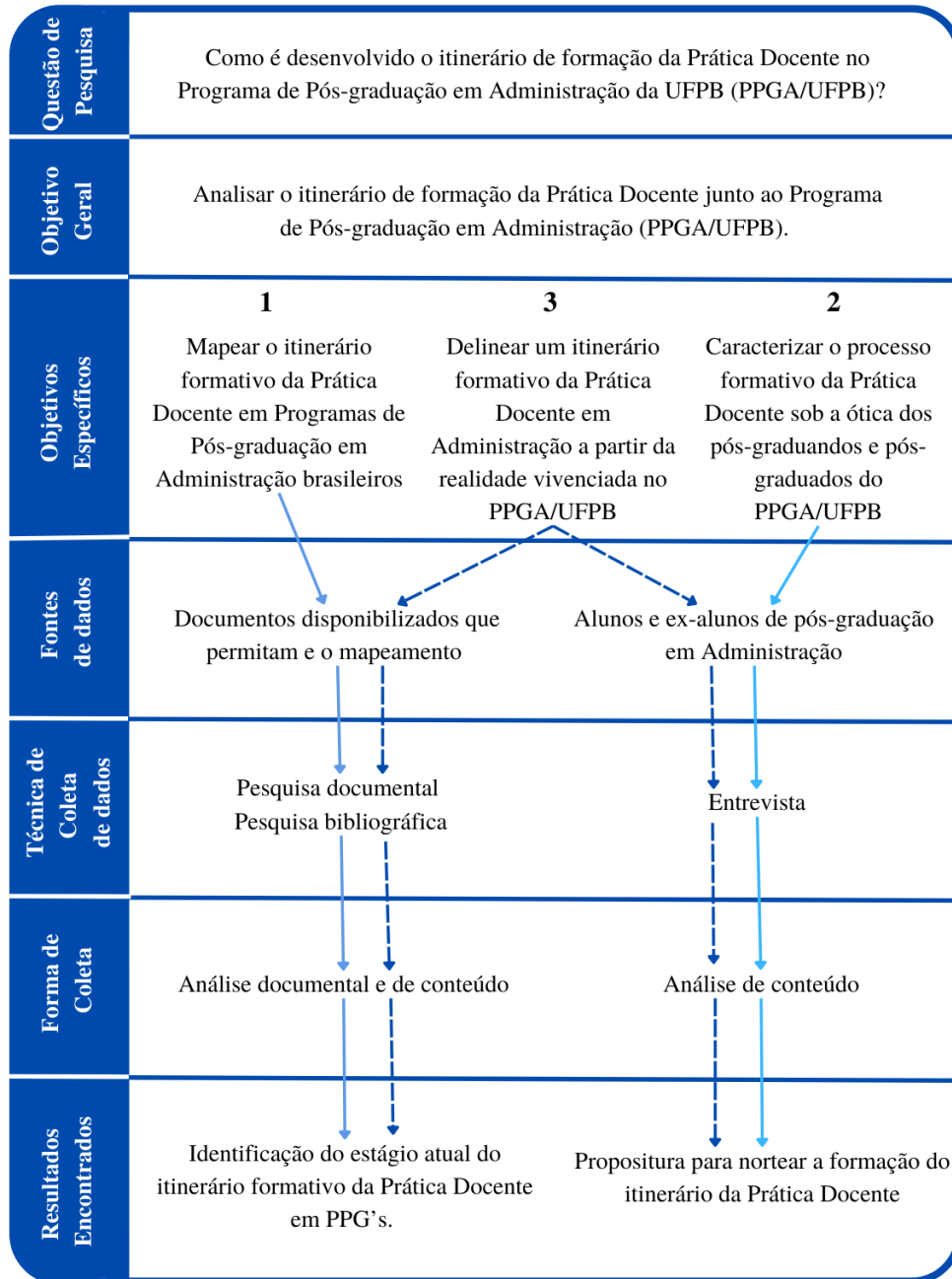
Quadro 6 – Categorização dos dados advindos das entrevistas

Categorias	Subcategorias
Formação docente	• Experiências advindas da trajetória docente; • Experiências vivenciadas no PPGA/UFPB.
Itinerário formativo docente	• Pontos positivos do itinerário formativo no PPGA/UFPB; • Oportunidades de melhoria do itinerário formativo no PPGA/UFPB.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A partir dessas falas e categorias, assim como as informações advindas da Sucupira, foi possível estruturar o delineamento de um itinerário formativo docente para programas de pós-graduação em Administração, apresentado na seção de resultados do presente trabalho. A seguir, no Quadro 7, é apresentado o desenho da pesquisa com as principais informações sobre a coleta e análise dos dados:

Quadro 7 – Desenho da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2023

3.5 Procedimentos Éticos da Pesquisa

A pesquisa qualitativa, no contexto estudado por esse trabalho, recai sobre um aspecto de percepção das pessoas entrevistadas. Assim, faz-se necessário adotar alguns cuidados para proteger a imagem dos participantes do estudo, como aponta Flick (2009): oferecer o consentimento informativo e permitir que o possível participante tenha o direito de

recusar participar do estudo; respeitar a privacidade dos participantes, garantindo a confidencialidade da sua identidade; os dados devem ser claros, não omitidos ou fraudados a partir da coleta.

Em relação ao consentimento dos participantes, foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, fazendo parte do protocolo da entrevista, descrevendo e esclarecendo como a entrevista será conduzida (ROSA; ARNOLDI, 2014). Visando cumprir os princípios éticos citados acima, cada entrevistado precisou assinar o termo, aceitando ou recusando participar voluntariamente do estudo, sem qualquer imposição por parte da pesquisadora. No intuito de reforçar o consentimento, houve antes do início das perguntas da entrevista, a confirmação de consentimento após explicar como se dará a coleta e o procedimento de gravação. Dessa forma, o termo foi elaborado via *Google Forms* (Apêndice 2).

Os nomes dos entrevistados foram preservados, sendo substituídos por códigos, de acordo com a ordem das entrevistas. Todas as entrevistas foram gravadas na íntegra e aconteceram de forma remota, visando a disponibilização dos áudios caso houvesse alguma necessidade.

No tocante a questão ética, a pesquisa foi realizada dentro dos parâmetros da resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 do CEP/CONEP, que trata da realização de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, no que tange a aplicação de opiniões públicas sem a identificação dos participantes. De acordo com a resolução, este tipo de pesquisa, não precisa aprovação do conselho de Comitê de Ética, apenas informar aos participantes sobre o rigor da pesquisa e a garantia da privacidade dos seus dados e imagem.

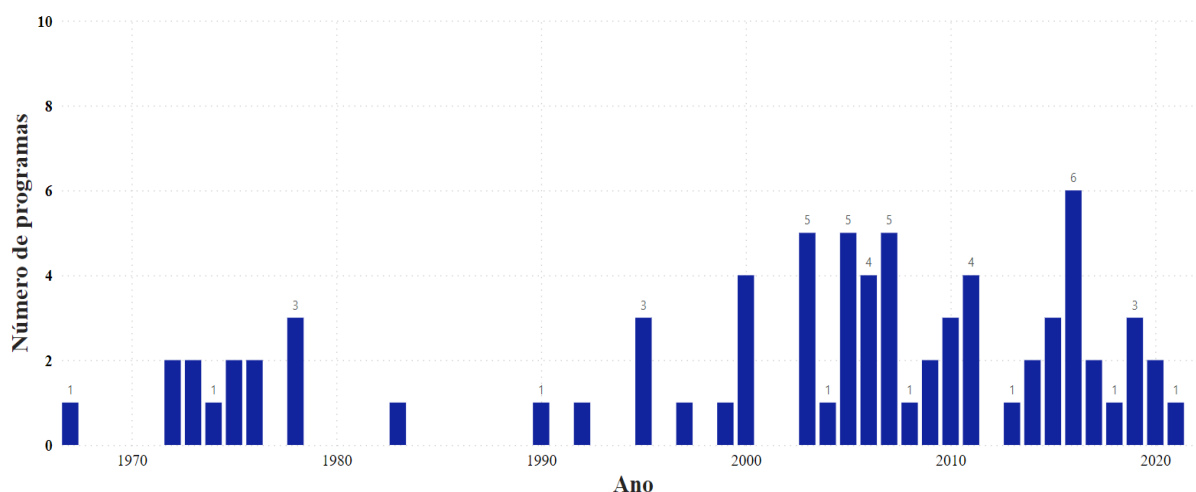
4 RESULTADOS

Nesta etapa serão apresentados os resultados dos dados advindos da busca na plataforma Sucupira e gráficos e tabelas criados no *Power Bi* acerca do panorama dos PPG's de Administração no Brasil. A seguir, serão trazidos os resultados vindos das entrevistas e do processo de categorização apresentado na metodologia. Por fim, há o delineamento do itinerário formativo docente a partir das informações dos PPG's ao nível de nordeste e dos apontamentos dos entrevistados sobre esse itinerário.

4.1 Os Programas de Pós-Graduação em Administração e a Formação Docente no Brasil

A história da graduação no país, se comparada a outros contextos (como o europeu, por exemplo), ainda é recente (CUNHA *et al.*, 2006). A pós-graduação acompanha também essa trajetória. Segundo os dados de 2021 (última atualização) disponibilizados pela plataforma Sucupira, existem no país 77 (setenta e sete) Programas de Pós-graduação em Administração em funcionamento, constando apenas um como em processo de desativação – na Universidade do Oeste do Paraná. Tais programas possuem sua data de abertura entre os anos de 1967 e 2021, conforme mostra a Figura 5:

Figura 5 – Gráfico do Ano de Abertura dos PPG's de Administração



Fonte: Elaboração própria, 2023.

O primeiro programa de Pós-graduação em Administração do Brasil é o da Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ) e apenas 5 anos depois haveria, no início da década de 1970 é que houve a abertura de novos programas. Já entre os anos de 1970 e 1980, houve a

abertura de doze PPG's no país, seguidos de um período mais escasso até o final dos anos de 1990, quando ocorreu um crescimento efetivo de programas no cenário nacional. A reformulação do ensino superior proporcionou a existência e crescimento dos programas de pós-graduação (MESQUITA; VASCONCELOS, 2020), acompanhando o que os autores Welter *et al.* (2021) sinalizaram como o aumento do número de graduações e necessidade de novos docentes.

Existem programas de Pós-graduação em Administração distribuídos nas cinco regiões brasileiras. Entretanto, nem todos os estados possuem PPG's em Administração como demonstrado na Figura 6:

Figura 6 – Mapa dos estados que possuem Programas de Pós-graduação em Administração no Brasil



Fonte: Elaboração própria, 2023.

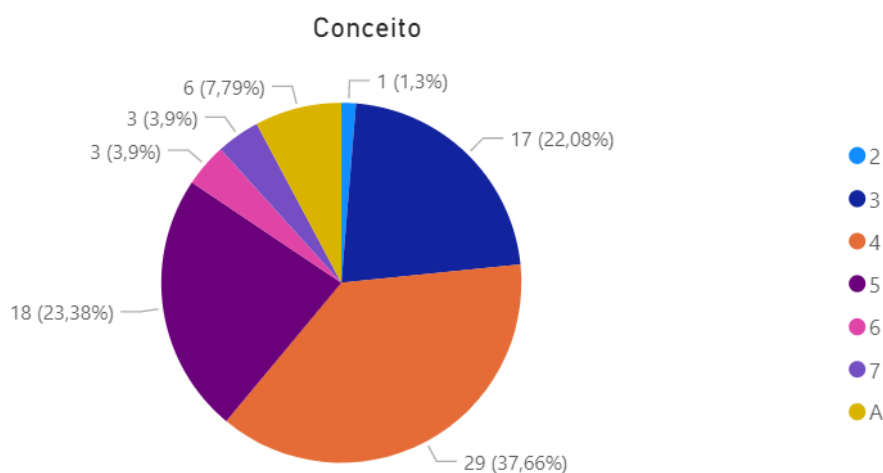
Apenas as regiões Sul e Sudeste possuem PPG's em todos os estados, encontrando-se também nessas regiões a maior concentração dos programas. Trata-se de 32 (trinta e dois) PPG's na região Sudeste, 24 (vinte e quatro) na região Sul – somadas, as regiões totalizam mais de 70% dos PPG's de Administração. Além disso, existem 15 (quinze) na região Nordeste, 03 (três) na região Centro-oeste e 03 (três) na região Norte.

Na região Norte, os programas são consideravelmente recentes, fundados a partir da década de 2000, o que mostra também a pluralidade em termos de tempo de existência no recorte tanto de número quanto temporal e termos de existência dos programas em cada região.

No aspecto do *status* jurídico, mais de 60% dos programas são da esfera pública, englobando instituições de nível federal, estadual e municipal. Além disso, não há um período específico que distinga um recorte temporal em que houve abertura de PPG's particulares ou públicos, visto que o período de crescimento desses programas ocorreu para ambos os *status* jurídicos.

Já em relação ao conceito dos programas, conforme os últimos dados disponibilizados (Figura 7), os programas variam do conceito A – sem conceito definido ainda – até o conceito 7.

Figura 7 – Gráfico dos programas de pós-graduação em Administração divididos por conceito



Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Neste panorama, mais de 37% apresentam o conceito 4, sucedidos de 23% de PPG's que possuem conceito 5, além de 22% com conceito 3. Tem-se ainda 3,9% no conceito 6 e apenas 1 programa no conceito 2. Existem seis programas que estão sem conceito por não serem avaliados em seu ciclo devido a sua recente fundação. Esse aspecto dos conceitos varia de região para região e independe do tempo do programa. Ou seja, nem todos os programas mais antigos são necessariamente os que tem os melhores conceitos. Ainda assim, os três programas conceito 7 no Brasil encontram-se na região sudeste (FGV-RJ, FGV-SP e FEA-USP).

Após esse panorama informativo do cenário da pós-graduação em Administração no país, abordar-se-á o itinerário formativo docente nesses programas. Como já discutido anteriormente, a relevância da formação para docência e o próprio papel delegado aos PPG's é inquestionável. Ainda assim, os dados mostram que essa formação não é uma realidade em todos os programas de Administração.

Ao analisar o histórico de disciplinas e estrutura curricular de cada um dos programas, o itinerário formativo docente se dividiu em disciplinas do (i) eixo formativo e (ii) estágios docência e suas variações de nomenclaturas. Em relação ao componente curricular, 21 (vinte e um) programas não oferecem nenhuma disciplina ou estágio docência na sua estrutura curricular atual.

Em relação a disciplinas do eixo formativo docente, o número praticamente dobra, chegando a 41 (quarenta e um) programas que não ofertam disciplinas para esse eixo. Tal dado demonstra que certos programas direcionam apenas o 'estágio docência' como o único momento de contato dos discentes com a formação docente, sendo esse momento, muitas vezes, uma atividade prática e nenhum contato teórico com aspectos pedagógicos. Conforme já observado na literatura, os programas de pós-graduação são os responsáveis pela formação docente dos bacharéis e isso inclui a formação em Administração (BRASIL, 1996). Oferecer disciplinas sobre a metodologia do ensino superior promove a construção de saberes profissionais e a discussão do processo didático (VEIGA *et al.*, 2008). Entretanto, mais da metade dos programas não ofertam uma disciplina específica para formação docente, deixando os alunos vivenciarem o estágio docência de forma apenas empírica, ou sequer ofertando o componente curricular do estágio docente (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013), tornando nítido que há uma preocupação em formar os saberes referentes à pesquisa em detrimento aos saberes referentes à docência.

É importante ressaltar que há uma diferença de 20 (vinte) programas que não ofertam nenhum componente curricular e os que ofertam ao menos uma disciplina do eixo formativo docente. Isso permite refletir que é ofertado apenas o componente curricular estágio docência, como já mencionado, provavelmente por ser componente obrigatório para bolsistas do programa (ARAÚJO *et al.*, 2014; PATRUS; LIMA, 2014). Se um programa oferta bolsas para os pós-graduandos, também deve ser ofertado o componente curricular referente ao estágio docência. Assim, entende-se que, se houvesse algum incentivo para cursar disciplinas do eixo formativo docente, consequentemente, o número de programas que ofertassem disciplinas desse eixo aumentaria.

Analisando em cada região, o Nordeste possui 10 (dez) programas que trazem disciplinas do eixo formativo docente. Desses, apenas 02 (dois) ofertam mais de uma disciplina – PPGA/UFRN e PPGA/UFPB – uma voltada para aspectos mais gerais da formação docente e outra voltada para a estratégia ativa de casos para ensino. Na região Norte, apenas o programa da UNAMA oferta uma disciplina desse eixo formativo.

Na região Centro-Oeste, os 03 (três) programas ofertam uma disciplina do eixo formativo docente. Na Sudeste, 16 (dezesesseis) programas trazem disciplinas desse eixo formativo, mas apenas 03 (três) trazem mais de uma disciplina referente a formação docente – UFU, UNIP, FEA-USP. Por fim, na região Sul, 11 (onze) programas trazem uma disciplina do eixo formativo docente¹⁶. Houve ainda alguns programas que ofertaram disciplinas desse eixo formativo no passado, mas, conforme o histórico de disciplinas disponibilizados no Sucupira, não as ofertam mais em sua estrutura curricular atual.

Por fim, dadas raras exceções, contempla-se no itinerário formativo docente no Brasil a oferta de uma disciplina (de 2, 3 ou 4 créditos, a depender do programa) e/ou um estágio docência, ambos, em sua grande maioria, de caráter eletivo. Entende-se a necessidade da formação em pesquisa e em metodologias, mas dedicar apenas uma disciplina para discutir aspectos pedagógicos e saberes da atividade docente, parece insuficiente para que essa formação seja efetivamente contemplada em um programa. Há discussões sobre a necessidade da formação docente (WELTER *et al.*, 2021; CONCEIÇÃO NETO, MOURA, 2019; COSTA; SILVA, 2014) e de como essa formação docente ocorre, os eventos têm uma área temática para discutir aspectos de ensino em Administração, mas efetivamente, o cenário não parece refletir o que se tem discutido em termos teóricos. A atividade docente, em muitos casos, vai recair sobre um aprendizado a partir da experiência na tentativa e erro do que cada docente vivencia na sua rotina enquanto professor, em detrimento a uma formação que o embase melhor para a sua atividade docente.

4.2 Construção Docente

Esse tópico, constituído a partir das entrevistas realizadas com alunos e ex-alunos do PPGA/UFPB, abrange aspectos da trajetória, experiências, saberes docentes e competências

¹⁶ Houve uma distinção entre disciplinas do eixo formativo docente e o estágio docência, mesmo ambos se tratando de componentes curriculares do itinerário formativo docente, devido ao entendimento de que as disciplinas teóricas promovem a discussão sobre aspectos pedagógicos acerca da formação docente, devendo anteceder a vivência do estágio docência.

docentes. As trajetórias ocorrem de forma plural, seja em atuação em institutos federais de ensino, em universidades públicas ou em instituições na iniciativa privada, além dos que optaram por não seguir com a carreira docente. Já as experiências são divididas nas advindas da trajetória enquanto docente e nas advindas da formação no PPGA/UFPB.

4.2.1 Experiências da trajetória docente

Dos participantes da pesquisa, há um grupo que atua no momento da pesquisa como docente em universidades públicas (E3, E4, E5, E13, E14, E17, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E26, E27), mas que já passaram pela iniciativa privada (E6, E10) e outro que atuam como professores substitutos (E1, E2, E7, E8). São docentes que já tem suas disciplinas de atuação definidas e que buscaram a pós-graduação, por exemplo, como uma forma de reciclagem, de amadurecimento profissional, de poder adquirir novos conhecimentos (E13, E26), mas também pela qualificação que a carreira de docente no ensino superior exige (E21).

Em relação aos que atuam e já atuaram no ensino privado, há um aspecto que chama atenção é a falta de autonomia do docente em sala de aula, visto que as disciplinas já são planejadas previamente sem a participação do docente responsável, as atividades avaliativas têm um formato definido e questões prontas, assim como o próprio conteúdo a ser ministrado é de antemão determinado. (E6, E13). Ao docente não lhe é dada a oportunidade de alterar ou sugerir quaisquer melhoria e propositura.

Há ainda os docentes que estão ou foram substitutos em universidades e institutos federais (E1, E2, E4, E8, E12, E14, E24, E26, E27). Essa trajetória traz algumas nuances visto que o docente substituto atua em quaisquer disciplinas que estejam necessitando de um responsável no departamento ou unidade administrativa. Isso faz com que se atue em diversos cursos de graduação e em múltiplas disciplinas e isso também gera impactos na atuação de cada um conforme será visto mais adiante.

A trajetória docente não é um caminho tão simples. Apesar de gerar prazer em boa parte dos que nela atuam, a docência também é repleta de desafios. Alguns entrevistados relatam a dificuldade enfrentada quando se trata do aspecto remuneratório, que inclusive foi um fator influenciador para a não continuidade na carreira docente:

E no meio de setembro 2002, no concurso. E aí fico vários anos ensinando em paralelo tudo, mas chega um momento que a particular não estava valendo mais a pena. Só para você ter uma ideia, hoje a hora-aula que eu vejo [...] tudo é menor do que há 12 anos atrás, quando eu deixei de ensinar. (E16)

As experiências vivenciadas enquanto professor substituto impactaram de formas diferentes os entrevistados, principalmente no quesito de atuação em cursos diferentes do vínculo departamental. As reações dos entrevistados são as mais diversas, desde a oportunidade enriquecedora até a dificuldade enfrentada para ministrar disciplinas tão diferentes e em diversos cursos, conforme demonstradas nos trechos a seguir:

Perguntavam as coisas que eu não sabia responder porque não faz parte da minha vivência, então é desafiador assim, você dá aula para outro curso que não o seu. (E1)

Essa disciplina já me trouxe vários sentimentos, não é? É porque a gente já sabe da cultura da disciplina que os alunos pagam, porque realmente tem que pagar, não é? Assim, eu até compreendo um pouco, não é? É uma disciplina que não está no contexto ali de formação deles. Não é, por exemplo, quem está estudando engenharia elétrica, que é estudar as coisas específicas da profissão. Às vezes não quer ver administração. (E2)

Eu dava, não dava aula para administração, dava aula de administração, que era de empreendedorismo e de fundamentos da administração para 3 diferentes cursos, dava aula para bacharelado em sistemas de informação, licenciatura em computação e informática[...] E assim foi foram os 2 melhores anos da minha vida. (E14)

As experiências como professor substituto são múltiplas e como essa experiência impacta na construção docente de cada um é um processo particular. E1 retratou a dificuldade em ministrar conteúdos de Administração para outros cursos visto que, mesmo existindo o domínio sobre o conteúdo ministrado, havia algumas nuances que eram necessárias ao contexto em que ele estava ensinando. São aspectos dos Saberes Docentes refletidos por Tardif (2014) que serão advindos da experiência, visto que não há uma formação para se ensinar Administração em outros contextos. Ainda assim, há experiências positivas de adequação o que mostra que esses saberes se desenvolvem de formas diferentes dependendo de cada indivíduo (TARDIF, 2014) e que essas experiências são fundamentais para a construção do professor enquanto docente (SANTOS, 2017). E2, E10 e E14 relatam a dificuldade de se ter o contato inicial com a sala de aula, visto que há um gerenciamento de expectativas de como o docente deve se portar nesse contexto:

“[...] vamos dizer com a prática da docência, não é conseguir gerenciar melhor porque no primeiro contato, menino, eu vivia assim para preparar a aula, para dar a minha aula, para voltar para casa, para preparar aula de novo, não é? E tinham muitas disciplinas”. (E2)

foi um início meio na tentativa, erro e acerto, porque onde eu fiz um mestrado, a gente não tinha propriamente assim, disciplinas de prática de ensino [...] Então eu fui meio que aprendendo na prática, conversando um pouco com os colegas que exerciam isso e já tinham exercido (E10)

E no início, eu pensava que eu não podia ser eu mesmo, né? Parece coisa de big Brother, mas assim, eu disse: não vou poder ser eu mesma, porque eu sou muito divertida, muito extrovertida [...] Inclusive eu tinha uma colega na época que ela já era professora da graduação e ela era uma pessoa muito diferente de mim e ela falava muito assim: olhe, você tem que ter muito cuidado em faculdade e para o aluno não se confundir com um amigo, aluno não é seu amigo [...] Eu entrei com medo, entrei travada, mas isso não durou muito tempo. Essa minha máscara, porque eu fui sabendo que o que eu precisava em sala de aula era ter muita firmeza sobre o conteúdo que eu ia ministrar e o respeito ele viria por meio disso (E14)

As falas de E2, E10 e E14 refletem o desenvolvimento do docente e a ressignificação dos saberes docentes a medida em que a vivência vai existindo (TARDIF, 2014). A tentativa de acertos e erros permeia a atuação de muitos docentes seja por não ter uma formação adequada ou pelas próprias situações que a vivência irá trazer. Inicialmente, E14, por exemplo, retrata que buscava a legitimação enquanto docente a partir do domínio do conteúdo, característica esta já vislumbrada nas aulas tradicionais (FREIRE, 1996; GAETA; MASETTO, 2013).

Alguns entrevistados também falaram sobre a experiência no ensino remoto (E1, E14, E15, E21, E24), principalmente com a pandemia decretada causada pelo vírus Covid-19 a partir de março de 2020. Este, segundo os entrevistados, foi um processo extremamente desafiador junto da sensação de que ninguém estava prestando atenção na aula com as câmeras fechadas fazendo o docente refletir a assumir outra profissão (E14), o processo de adequação para turmas diferentes (E24) da pandemia interferir no meio de um semestre e ter que reformular tudo “com o barco já andando” (E15), de docentes que atuaram na área da gestão e tiveram que se reinventar para lidar com novas demandas constantes durante a pandemia (E21) e até mesmo dos que foram alunos durante a pandemia, que retrataram a dificuldade de apresentações nas disciplinas, visto que o ensino remoto não promovia um espaço de discussão da mesma forma do presencial (E7).

Hoje as IES praticamente já voltaram a normalização para o cenário presencial, mas algumas mudanças aconteceram, como, por exemplo, a melhor aceitação de reuniões e orientações de forma remota, apresentação de trabalhos também na modalidade híbrida, docentes que ministram uma aula no semestre de forma remota, dentre outros aspectos. Foi um aprendizado coletivo, que aconteceu no improviso muitas vezes, mas que gradativamente foi se tornando o que se pode chamar hoje de “novo normal”.

Outro aspecto levantado nas experiências foi justamente os sacrifícios e o processo de adoecimento dos professores seja por uma autocobrança de achar que não vai conseguir dar conta de tudo (E13), seja pelo sacrifício que é feito de renunciar a momentos com a família para estar se dedicando as suas atribuições enquanto docente (E2). Entender a dinâmica de relações

com superiores e colegas também gerou um processo de adoecimento e de afastamento da carreira docente (E12).

Espera-se do docente a atuação dentro dos 3 pilares da universidade – de uma maneira macro – mas há outro ponto em que ele também vai atuar que é a gestão dentro desse contexto. Há relatos de experiência de entrevistados que foram coordenadores de curso antes mesmo de assumir a sala de aula (E4). Outro aspecto foi justamente o da experiência em gestão no contexto de universidade pública e privada (E13). Foi importante para o entrevistado entender ambos os contextos e as suas particularidades, o serviço público exige processos mais burocráticos que fazem parte da sua própria estrutura.

Como se pôde observar, as trajetórias e experiências vivenciadas são plurais de modo que foi perpassado até aqui as experiências como substituto, as dificuldades do primeiro contato com a sala de aula, a questão da pandemia que surpreendeu a todos, o processo de adoecimento que alguns vivenciaram e a experiência em gestão enquanto docente. Tudo isso constitui também a atividade docente vivenciadas de forma singular por cada um (SANTOS, SILVA, 2019). Essas vivências mostram que a atividade docente também acontece a partir da interação com outros atores (LÜDKE; BOING, 2004) e a sala de aula representa a ponta do iceberg dentro de todo esse processo que constitui a atuação docente. Esse saber docente vai se construindo paulatinamente a partir de cada experiência que foi constituindo o ser docente podendo vir dos mais diversos espaços (TARDIF, 2014).

4.2.2 Experiências advindas do PPGA/UFPB

Além dessas múltiplas experiências vivenciadas durante a trajetória do docente, há também aquelas advindas da sua formação no PPGA relatadas pelos participantes da pesquisa. A disciplina ‘Prática de Ensino em Administração’ é lembrada por eles durante as entrevistas uma vez que a disciplina traz, além de debates e desafios sobre a carreira docente, demonstra aspectos mais operacionais da docência – construção de um plano de aula, rubrica de avaliação, para citar alguns. Exemplo disso pode ser visto nas seguintes manifestações: “A disciplina do PPGA de Práticas de ensino [...] Ela me ajudou muito a não chegar muito cru para a docência” (E23). Proporciona um preparo para a atuação docente (E24). É uma disciplina que traz as metodologias de ensino, fala sobre postura, sobre competências (E26), sobre os aspectos da docência (E2, E3, E19, E22, E27). As metodologias ensinadas são reproduzidas também pelos docentes em suas salas de aula (E4) e permite uma variação da aula, de tornar o ensino mais participativo (E9).

Houve alunos que cursaram essa disciplina em dois momentos, tanto no mestrado quanto no doutorado, e ainda assim relatam que experiência foi distinta e que isso contribuiu também para a sua formação durante o doutorado (E4). A disciplina promove ainda momentos de compartilhar as experiências fazendo com que se aprenda também a partir da vivência do outro (E4, E11). Para os que já atuam na docência os textos “[...] *que falam sobre a docência, falam sobre você, falam sobre aquilo que você gosta de fazer, do que você é, faz parte de você*” (E26).

Outra disciplina do itinerário formativo docente ofertada pelo PPGA e que também aparece nas falas dos entrevistados é a disciplina de ‘Casos para Ensino em Administração’, com destaque para os seguintes trechos: A disciplina promoveu uma mudança no processo de ensino dos professores para entender metodologias ativas (E13). “Os alunos adoram, é uma aula super interativa. Eles gostam de mais, ficam brincando assim: professora, amei a fanfic, e não sei o que eles gostam, eles adoram de verdade” (E1).

Além disso, os alunos também gostam e acabam interagindo mais durante a aula por ter o contato de um texto acadêmico com uma linguagem diferente (E1, E10). Outro entrevistado relatou que, mesmo já tendo completado os créditos necessários para o doutorado, cursou a disciplina e gerou um impacto positivo, pois além de publicar, hoje orienta trabalhos de conclusão de curso também na modalidade de casos (E19). Ademais, é uma disciplina que promove a aproximação entre teoria e prática justamente porque parte dela consiste em elaborar um caso para ensino (E5, E17).

Complementando as duas disciplinas do eixo formativo docente – Práticas de Ensino em Administração e Casos para Ensino em Administração –, há também os créditos do Estágio Docência I e Estágio Docência II. O primeiro Estágio Docência pode ser dispensado por alunos que já tenham tido a vivência em sala de aula, por isso alguns entrevistados não trazem em seu relato a experiência desse estágio. Os relatos repassam aspectos de que o estágio acabou não ocorrendo da forma que se esperava, mas ainda assim foi uma experiência importante (E13, E17). Houve também experiências positivas do professor acompanhar, delegar os dias para que o pós-graduando ministrar as aulas (E3, E15).

Já a disciplina de Estágio Docência II é recorrentemente mencionada pelos entrevistados por trazer outras atribuições do docente, mas que não se trata da sala de aula propriamente dita, promovendo discussões e reflexões sobre a docência (E3, E9). Para os entrevistados, a disciplina foi responsável por promover a discussão sobre extensão e pesquisa (E11, E13, E14, E25). Além disso, faz uma proposta de grupo de pesquisa estruturada apresentando até logomarca (E19) e projetos de pesquisa (E4). É uma disciplina que, para os

alunos, traz aspectos bem diferentes e que comumente não são abarcados em outros programas (E8). Essa é uma disciplina voltada para alunos do doutorado, porque justamente traz atribuições docentes direcionadas aos doutores.

As disciplinas promovem os saberes curriculares que constituem justamente a formação para que seja apreendido métodos, objetivos e conteúdo que os professores devem aplicar (TARDIF, 2014). As experiências de cada um mesmo cursando a mesma disciplina acontece também de forma diferente, as percepções e aspectos marcantes também são distintos. O que é importante ressaltar é a necessidade de se vivenciar essas discussões pedagógicas para a construção docente. Fica perceptível a partir da fala dos entrevistados, que a disciplina cumprem o papel de discutir aspectos como planejamento, metodologias, avaliações (WELTER *et al.*, 2021) e o processo de reflexão a partir das atividades desenvolvidas na disciplina (CONCEIÇÃO NETO, MOURA, 2019) promovendo, inclusive, o processo de ressignificação da atividade docente.

Outras disciplinas em que os docentes trouxeram apontamentos que auxiliassem na prática docente (E2, E6, E8, E10, E12, E20, E24, E25, E27) também foram citadas como relevantes para a formação docente seja a partir de teorias, metodologias ou demais aspectos que permeiam a atividade docente. Isso reforça os saberes docentes apresentados por Silva e Costa (2014) entendendo que a formação para o docente não se restringe apenas as disciplinas deste eixo formativo.

As manifestações dos entrevistados sobre competências desenvolvidas, perpassa por dois pontos que envolvem a qualificação acadêmica e pedagógica (MIRANDA; NOVA; CORNACHIONE JUNIOR, 2014). Nesses dois pontos, são divididas em didática, conhecimento, relacionamento e postura (KÜHL *et al.*, 2013) conforme é mostrado na figura abaixo:

Quadro 8 – Competências docentes desenvolvidas pelos pós-graduandos do PPGA/UFPB

Didática	Conhecimento	Relacionamento	Postura
•Elaborar plano de aula •Usar metodologias ativas •Saber avaliar •Saber conduzir uma disciplina •Planejar a disciplina •Conhecer ferramentas •Saber orientar	•Conhecimento da disciplina •Fazer grupos de pesquisa •Projeto de pesquisa	•Relacionamento interpessoal •Lidar com as diferenças •Trabalhar em grupo •Senso de observação	•Liderança •Oratória •Respeito •pontualidade •Ética •Empatia •Compromisso •Resiliência •Inovação

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A **didática** aparece em vários estudos que infere no desempenho do docente (MENDES-DA-SILVA *et al.*, 2008) e foi considerada a competência mais desenvolvida pelos alunos de pós-graduação (COSTA *et al.*, 2006). No caso desta pesquisa, optou-se por conectar a didática a questões também voltadas à parte “operacional” por entender que o planejamento, utilização de metodologias e o processo avaliativo fazerem parte da condução do docente de uma disciplina. A utilização de metodologias ativas foi a competência mais mencionada pelos entrevistados (E2, E12, E13, E15, E17, E18, E22, E26), seguida pelo processo de planejamento de uma aula (E1, E3, E7, E8, E10, E19, E23).

Esses apontamentos voltados para tais aspectos mais operacionais da docência recai justamente pelo fato dessas competências terem sido desenvolvidas no PPGA/UFPB e muitos desses entrevistados terem tido a oportunidade de ir para a sala de aula logo após a conclusão de um mestrado, por exemplo, por adquirir **conhecimento** seja sobre a disciplina, como fazer grupos de pesquisa e elaborar projetos de pesquisa. Outros docentes, com trajetórias mais longas, que já tiveram uma vivência docente anterior a entrada no Programa, apontam outras competências que foram desenvolvidas. Isso permite refletir que as competências adquiridas estão diretamente ligadas as experiências vivenciadas na trajetória do docente.

As chamadas competências de **relacionamento** envolvem justamente o processo de aprender a interagir com as pessoas de um processo de respeito mútuo (KÜHL *et al.*, 2013) e da interação entre os pares e com os discentes. Entender o papel que deve ser desempenhado por cada um naqueles espaços (E26) torna-se fundamental. Não é uma competência simples de se adquirir visto que ela ocorre a partir da vivência num contexto em que os indivíduos interagem e acabam desenvolvendo “por consequência” (E3) quase que como um processo natural. As dinâmicas de grupo e estratégias ativas também cumprem esse papel de colocar os alunos para interagirem e chegar a um consenso.

Por sua vez, a competência de **postura** traz aspectos do que se espera de um professor, quase como um “*check-list*”, mas que tem como pontos principais a liderança e a oratória. É justamente como o indivíduo deve se comportar em um campo social (KÜHL *et al.*, 2013) que compõe o docente a partir dos seus valores que refletem na sua atuação. As competências voltadas a conhecimento foram as menos citadas, talvez pelo fato de que os entrevistados focaram mais nos aspectos práticos, relacionais e de postura da docência. Isso está alinhado ao que Tardif (2014) menciona em relação aos saberes, não existindo uma hierarquia de importância, mas sim um processo individual em que cada um vai dar um nível de prioridade para cada saber específico.

4.3 Itinerário Formativo Docente do PPGA/UFPB

Explorados os relatos das trajetórias e experiências vivenciados pelos entrevistados, passa-se ao momento de explorar o itinerário formativo oferecido no PPGA/UFPB. Inicialmente foram abordados os pontos fortes do programa no sentido da formação docente para os pós-graduandos.

4.3.1 Pontos fortes do PPGA

Os entrevistados ressaltaram aspectos de destaque relacionados à formação docente, principalmente na disciplina de Práticas de Ensino em Administração, como apresenta o relato a seguir:

[...] porque assim eu acho que para o ser docente, para a prática docente, eu acho que o programa ele já dá um bom embasamento, que essas são as reflexões que a gente faz em sala de aula, né? Do de como o professor pode se portar de quais os sentimentos que o professor pode ter, de como as turmas podem se comportar em relação à metodologia que você está usando. Então, tudo isso a gente já tem muito acesso, né?

Até mesmo a parte de você ir para frente de sala de aula e ser professor que a gente faz isso na disciplina, quando a gente apresenta uma metodologia, né? Então a gente prepara, a gente faz o planejamento todo, levando em consideração aquela turma que está ali, que são os meus colegas, mas que eu estou ali no papel de professor. (E2)

A disciplina de Práticas de Ensino em Administração consegue promover as discussões oportunizando a aprendizagem a partir da vivência do outro (E11) criando esse ambiente de compartilhamento de experiências sobre aspectos referentes a atividade docente e promove o desenvolvimento de habilidades necessárias para a condução de uma disciplina em sala de aula, fazendo o aluno realmente “aprender a ser docente” (E3). Não obstante, ainda traz os aspectos mais operacionais necessários ao docente como: plano de ensino, plano de aula, avaliações além da oportunidade de vivenciar as metodologias ativas de ensino como já citado nas experiências.

O Estágio Docência II também aparece nos relatos como um ponto positivo do programa complementarmente a disciplina de Práticas de Ensino em Administração para consolidar essa formação docente:

Ela foi muito enriquecedora no sentido da gente vivenciar outros aspectos do processo de docência. Não é como, por exemplo, você montar um grupo de pesquisa, de você montar um projeto de extensão, projetos globais de pesquisa que envolvem também outros aspectos da atividade docente, né? (E4)

Assim, o estágio docência 2, ele já avança mais para outras áreas, mas assim, outras áreas que não seja ensino. Estava o foco principal, não é no ensino, mas é em outras atribuições que o professor tem, sabe que é o professor enquanto orientador, enquanto gestor, porque principalmente se você é professor, não é de instituição pública, mas de instituição particular também. Você assume cargos de gestão, os desafios que estão envolvidos ali são de você conduzir projetos de pesquisa, projetos de extensão sabe todos as outras perninhas que têm ali na no papel do professor (E11)

Ambos os relatos trazem um aspecto formativo docente que não envolve propriamente a sala de aula, mas compete ao docente, principalmente ao professor doutor. A criação de projetos de pesquisa e de extensão, sobretudo em universidades públicas, é uma das atribuições que o docente considera em suas atividades, mas que não é a sala de aula propriamente dita. A disciplina de Práticas de Ensino em Administração promove a discussão do docente e fornece ferramentas para a atuação em sala de aula, mas o Estágio Docência II consegue suprir essa outra demanda delegada aos docentes, assim como a função de gestor também, já mencionada nas experiências, que se complementa as atribuições que o docente pode vir a ter, seja numa coordenação de curso, de departamento ou até mesmo em outro setor da universidade.

Esse aspecto de discutir outros “braços” da atuação do docente é, na percepção dos alunos, um diferencial na sua formação, inclusive quando comparado a outras realidades. Os entrevistados relatam o compartilhamento de opiniões de outros colegas que não tiveram a mesma vivência e os que já atuam na pós-graduação, dos programas que ainda não contemplam plenamente o itinerário formativo docente.

Caramba, vocês veem isso, né? Quando eu falei da, por exemplo, do estágio docência 2, da discussão do estágio docência 2, isso com [nome do responsável da disciplina], das questões de montagem de grupo, da criação de um projeto global de pesquisa, de um projeto de extensão, essas coisas. “Caramba, é diferente. A minha formação não foi assim.” (E8)

Eu acho que o de administração ele ganha muito por esse olhar para a formação docente, né? [...] Inclusive o programa da gente aqui, da UF. Quer dizer, ainda não contempla isso para a gente, trabalha muito mais em pesquisa do que a formação docente em si. (E9)

A nível de Nordeste, a maioria oferece algum componente curricular do eixo formativo docente (mais de 86%), seja uma disciplina ou o estágio docência, mas ainda assim, a formação não pode ser resumida a apenas a um componente curricular que traga alguma discussão mínima ou até mesmo a vivência do estágio docência sem os aspectos pedagógicos previamente discutidos.

O PPGA/UFPB, a partir da observação dos entrevistados, consegue contemplar um bom itinerário formativo docente para os pós-graduandos abrangendo as duas disciplinas e o dois componentes curriculares do estágio docência.

4.3.2 Oportunidade de melhorias do PPGA/UFPB

Ainda assim, houve sugestões de melhoria dentro desse processo em várias falas. Um aspecto mencionado foi a volta da disciplina de Práticas de Ensino em Administração como obrigatória, mesmo entendendo haver outras possibilidades de atuação depois de um mestrado e doutorado diferentes da docência.

É, eu só colocaria a volta da disciplina de Prática de Ensino como obrigatória para os mestrandos. Tá? O doutorado não é via de regra, muito difícil, uma pessoa que vai entrar no doutorado não já ter alguma experiência. Enfim, né? E caso não tenha, ela já passou pela disciplina no mestrado, né? E se não passou porque fez um mestrado em outro lugar, poderia cursar (E3)

[...] essa disciplina de prática docente como obrigatória, porque se entendia que isso faz parte da trajetória de ensino e que o mestrando ele tem que ser muito mais provocado ao ensino do que a pesquisa. Essa é a essência do programa, está lá, nas competências do programa, na hora que essa disciplina, ela é tirada e passa a ser

optativa e nem todo mundo do programa agora vai cursá-la. Eu acho que o programa perde. O programa perde na sua própria essência, porque assim o programa ele ficou conhecido no Brasil inteiro como um programa que fomenta a docência como um programa que incentiva esse lado com um programa que está formando realmente docentes, professores. Na hora que ele deixou de fazer isso, não é? Eu acho que ele está perdendo a essência dele. (E13)

Eu fiquei bem revoltada quando mudaram no meu tempo. Era obrigatória [e passou] para a eletiva. Fiquei revoltada porque eu acho que é uma disciplina obrigatória. Eu não acho, eu já sendo bem franca que o programa ele dê tantas ferramentas assim para formar o docente, sabe? Eu não sei se eu tenho essa percepção, porque eu não paguei estágio, docência, um eu dispensei por conta da minha experiência (E14)

Essas falas advogam a favor da disciplina de Práticas de Ensino em Administração como uma disciplina obrigatória dentro da estrutura curricular do PPGA/UFPB. Percebe-se no decorrer das falas e quando mencionam sobre as experiências vivenciadas e competências adquiridas no Programa, que pode ser advindo dessa disciplina. Se tem um entendimento, inclusive dentro do próprio PPGA, de que o mestrado deve ter um enfoque maior para desenvolvimento de competências e habilidades para docência e o doutorado para a pesquisa. A partir do momento que essa disciplina passa a ser eletiva, é possível que nem todos os alunos serão contemplados com essa formação docente mais ampla, passando a depender de outros fatores para que ela seja ou não cursada, como a indicação no planejamento da formação do pós-graduando no Programa por parte do professor-orientador.

Outros aspectos mencionados foi a necessidade aproximação com o mercado no sentido de complementação da própria formação docente. Há essa distinção entre mercado e academia, principalmente na área de Administração, mas que se faz necessário também esse aspecto formativo.

[...] mas se você consegue ter um link maior universidade-empresa, você consegue suprir [...] essa lacuna como futuro professor que é da experiência profissional daqueles que vêm graduação, mestrado, doutorado. [...] num caminho totalmente acadêmico, sem essa ida para o mercado (E16)

Estou trabalhando como docente, atuando como docente. O fato de ser dedicação exclusiva me impede de desenvolver outros tipos de relacionamentos, vamos dizer assim, trabalhistas não é. E isso acaba impactando na minha atuação docente, porque eu não tenho experiência de mercado ou não tenho a experiência que eu gostaria de ter. (E3)

O que a gente aprende a gente consegue desenvolver no mercado perfeito. Eu acho que consegue perfeitamente, mas eu fico me questionando se o mercado sabe disso. (E8)

[...] essa uma habilidade que eu acho importante. Essa habilidade de conversar como mercado, um ambiente externo. [...] principalmente para uma ciência como a nossa, que é aplicada (E27)

Essa necessidade de diálogo apontada é justamente a qualificação profissional dentro das dimensões da qualificação docente (MIRANDA; NOVA; CORNACHIONE JUNIOR, 2014). Geralmente, quem trilha o caminho acadêmico não vivencia aspectos mercadológicos e aqueles que também vão para a universidade trabalham no regime de dedicação exclusiva. Então, parece uma relação dificultada por inúmeras questões que distanciam a academia do mercado, mas é necessário pensar sobre, porque o docente precisa ter esse contato profissional para com a área que irá atuar.

Outras discussões ainda aparecem dentro dessas sugestões de melhoria para o Programa que envolvem o melhor acompanhamento do estágio docência (E13, E19), mais discussões sobre o ensino em Administração (E23), aprendizado do processo de ser orientador (E23), oficinas para questões comportamentais (E20), envolver os orientandos em editais e projetos de pesquisa (E7), uma disciplina mais voltada para a prática docente (E6). De alguma forma, o PPGA/UFPB atende algumas dessas demandas, mas o apelo é que esses processos sejam institucionalizados em uma disciplina ou complementando as disciplinas já existentes.

4.4 Delineando um Itinerário Formativo Docente

Diante das manifestações dos 27 entrevistados, analisando os planos de ensino das disciplinas do eixo formativo docente do Programa e de outros programas, assim como pela demanda que a literatura pede, foi refletido opções de delineamento desse itinerário formativo docente em Administração e que pode servir de guia para nortear programas que buscam inserir disciplinas desse eixo, aprimorar as disciplinas já existentes e/ou propor um itinerário de formação docente a ser vivenciada.

O primeiro ponto, advém da própria fala dos entrevistados que é justamente a questão de uma disciplina do eixo formativo docente ser obrigatória. É compreensível que o número de créditos a ser cursado é um aspecto que vem sendo criticado, inclusive pelos alunos, mas ainda assim, se o programa assume o compromisso de proporcionar a formação para docência ela deve ser vivenciada por todos e não apenas por aqueles que os orientadores enxergam ser necessários, ou que gera conflito na agenda de horários e não consegue cursar, por exemplo. Da mesma forma que existem disciplinas, dentro do próprio PPGA/UFPB que englobam aspectos teóricos e metodológicos de caráter obrigatório, pode-se pensar também que uma disciplina do eixo formativo também seja obrigatória para contemplar a formação docente.

No geral, a maioria dos programas que ofertam a disciplina desse eixo formativo tem como nome Docência do Ensino Superior ou alguma variação desse tipo e englobam

também conteúdo específicos. Aproximando a realidade do Nordeste que é a região em que se encontra o PPGA da UFPB, foram levantadas as disciplinas ofertadas, seu caráter (obrigatória, eletiva) e os conteúdos que eles abarcam no quadro 9.

Quadro 9 – Disciplina do eixo formativo docente em PPG's em Administração do Nordeste brasileiro

IES	Disciplina	Obrigatória /Eletiva	Conteúdos	Créditos	Nível
UECE	Ensino e Pesquisa em Administração	Eletiva	Histórico do Ensino da Administração no Brasil. As formações – acadêmica e não acadêmica - em Administração: o papel das universidades, das escolas de negócios e da educação corporativa no ensino e pesquisa em Administração.	3	Mestrado
UFBA	Ensino e Aprendizagem em Administração	Obrigatória	O professor e o contexto de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. O Professor e a Organização do Ensino e da Aprendizagem. Prática de Ensino	4	Mestrado /Doutorado
UFPB (PPGA)	Prática de Ensino em Administração	Eletiva	Origens e bases reguladoras do ensino em Administração. A relação ensino-aprendizagem. O planejamento do ensino. Estratégias e Práticas Pedagógicas. Avaliação da aprendizagem. Uso de tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem. Gestão do ensino.	4	Mestrado /Doutorado
UFPB (PGPCI)	Prática de Ensino em Gestão Pública	Obrigatória	A disciplina tem foco na formação de conhecimentos e habilidades da prática docente no ensino superior, com foco no nível de graduação. Os temas centrais são os seguintes: regulamentações do trabalho docente; trabalho docente na universidade; práticas docentes.	4	Mestrado
UFPE	Didática do Ensino Superior	Eletiva	Epistemologia e didática. Didática e formação do educador. Avaliação e diretrizes curriculares nacionais. O trabalho didático-científico no 3o grau. Planejamento e organização do ensino.	2	Mestrado /Doutorado

UFRN	Docência no Ensino Superior	Eletiva	Diretrizes Curriculares e propostas pedagógicas de cursos superiores. Perfil do professor universitário. O ensino universitário e os processos de ensino e aprendizagem. Processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. Educação Inclusiva no contexto da UFRN. Finalidade e características do estágio supervisionado na pós-graduação. Habilidades docentes para uma efetiva ação pedagógica na sala de aula universitária. Regulamentação da docência assistida na UFRN. Plano e relatório de Atuação.	4	Mestrado /Doutorado
UNIFOR	Prática de Ensino	Eletiva	Exercício da prática docente no ensino superior de Administração. Estratégias de ensino-aprendizagem. Plano de ensino. Cronograma de ensino. Instrumentos de avaliação. Elaboração de relatório final sobre experiência de magistério superior.	2	Mestrado
UNP	Didática do Ensino Superior	Eletiva	Didática no contexto brasileiro. Didática. Didática na política educacional do ensino superior. Princípios didáticos no planejamento no ensino superior e os seus componentes de aprendizagem. O planejamento educacional no âmbito universitário. Didática na construção da identidade docente.	2	Mestrado

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Como é perceptível, não existe um consenso de quais conteúdos devem ser trabalhados nessas disciplinas. Desta maneira, cada programa elenca as que ele entende ser de maior relevância. Algumas trazem mais esse contexto histórico do ensino e da educação, outras já abarcam o processo do docente, de estratégias e de ensino aprendizagem. Outras IES trazem em seu programa um caráter mais operacional, enquanto outros promovem uma discussão mais filosófica sobre o ensino. Destaca-se que a maioria dos programas estabeleceu disciplinas com os 4 créditos, embora em outros seja de apenas de 3 e/ou 2 créditos.

Parece ser um conteúdo longo, que compreende diversas discussões que envolvem a docência, para 60 horas e, com mais dificuldade, ao ver desta pesquisadora, com 30 horas. A partir desses conteúdos disponíveis nas disciplinas do quadro, fica possível perceber que se pode trilhar um caminho mais prático e dinâmico referente à docência e outro mais reflexivo, a depender de como o programa entende essa formação docente.

A partir disso, são sugeridas possíveis trilhas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos programas de Pós-graduação em Administração:

- 1 disciplina de 2 créditos (30 horas) → envolvendo conteúdo mais reflexivo e histórico da docência envolvendo as origens e as bases reguladores do docente em Administração, o contexto histórico do ensino Brasil e na região em Administração, reflexões sobre a construção do ensino em Administração, o docente de Administração e sua inserção no contexto do ensino;
- 1 disciplina de 2 créditos (30 horas) → trazendo mais os aspectos operacionais da docência como: projetos pedagógicos, planos de ensino, plano de aula, metodologia, constituição de avaliações, atividades interdisciplinares, estratégias de aula;
- 1 disciplina de 4 créditos (60 horas) → mesclando os dois conteúdos citados acima;
- 1 Seminário de estratégias ativas de ensino de 1 ou 2 créditos (15/30 horas) → trazendo o processo de experienciar várias estratégias ativas de ensino que melhor se adequem com o ensino de Administração podendo ser vivenciada de forma similar a uma oficina em que os alunos vivenciam e aplicam as estratégias com os demais colegas¹⁷;
- 1 Seminário de questões operacionais da docência de 1 crédito (15 horas) → trazendo conteúdos específicos – condução de uma aula, material visual, planejamento da disciplina, adequação de estratégias ativas de ensino – para os que vão tentar a carreira docente em instituições públicas e necessitam realizar concursos.
- 1 Seminário de didática de 1 crédito (15 horas) → proporcionando desenvolvimento de oratória, postura dentro de sala de aula, condução de uma disciplina e demais aspectos comportamentais que envolvem a construção do docente.

¹⁷ É possível também inserir o conteúdo das estratégias ativas de ensino em qualquer uma das disciplinas sugeridas

Há também a disciplina de Casos para Ensino em Administração ofertada pela UFPB e UFRN na região Nordeste, na qual envolve o processo de criação de um caso para ensino visando não apenas a utilização da estratégia ativa, mas também o processo de produzir um texto acadêmico num formato distinto do que se ver normalmente dentro do contexto da pós-graduação.

Além das disciplinas do eixo formativo docente, há também os estágios docências. Na maioria dos planos de ensino, o estágio docência é descrito como o momento de vivência e acompanhamento de um docente no contexto da sala de aula. Isso recai sobre uma característica que já foi discutida no referencial teórico desse trabalho: o estágio docência se torna um momento em que se vivencia a docência, mas essa vivência é dependente de como o professor orientador do estágio enxerga esse processo. A maioria dos programas traz apenas um estágio docência, mas o Estágio Docência II conforme é manejado no PPGA/UFPB e pelos relatos positivos do componente curricular, acredita-se que seja relevante ofertá-lo principalmente para alunos do doutorado.

O PGPCI/UFPB oferta uma disciplina denominada Laboratório de Ensino visa dar suporte ao estágio docência com demandas que auxiliam no processo de orientação do que o aluno irá executar durante a sua vivência na sala de aula. Isso visa minimizar essa particularidade de a experiência do estágio depender do professor orientador. Assim sugere-se os estágios docências da seguinte forma:

- Estágio Docência I → proporcionando a vivência do aluno no contexto da sala de aula. Para os programas que ofertam disciplinas do eixo formativo, a vivência do estágio docência deve ser posterior a oferta da disciplina para se ter um melhor alinhamento pedagógico em termos de teórica e prática. Pode-se designar um docente para acompanhar a disciplina promovendo discussões sobre a docência, compartilhamento da vivência dos alunos e orientações metodológicas e de planejamento para garantir a boa experiência do estágio supervisionado ou;
- Laboratório de Ensino → no intuito de criar essa ponte entre o estágio docência e o programa de pós-graduação tornando mais estruturada as demandas dos pós-graduandos: planejando a disciplina, participando da elaboração de metodologias, estruturando avaliações e ministrando aula(s);
- Estágio Docência II (para doutorandos) → A disciplina se propõe a criar experiência de construção de um projeto de carreira acadêmica, e, também, busca debater as visões e responsabilidades do profissional deste nível de atuação, considerando o modelo de ‘performance doutoral’ no Brasil. Os

encontros serão orientados a discutir os temas definidos, acompanhar o processo prático que o estudante desenvolverá com seu orientador, e se fundará na discussão sobre a atuação intelectual, profissional e acadêmica (em ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional na universidade). (Apresentação do componente curricular do Estágio Docência II do PPGA/UFPB)

O quadro a seguir traz as informações sobre as propostas das disciplinas para mestrado e doutorado¹⁸:

Quadro 10 – Propositura de disciplinas do eixo formativo docente

Disciplina	Conteúdo	Crédito	Mestrado/ Doutorado	Obrigatória/ Eletiva
Prática de Ensino em Administração ¹⁹	Ensino em Administração	2	Mestrado/ Doutorado	Obrigatória para o mestrado
	Prática de Ensino em Administração	2	Mestrado/ Doutorado	Eletiva. ²⁰
Seminário de Estratégias de Ensino	Ter contato com as mais diversas estratégias de ensino num formato em que estas sejam aplicadas pelos colegas e vivenciadas pela turma.	1 ou 2 ²¹	Mestrado/ Doutorado	Eletiva
Seminário de questões operacionais da prática docente	Exercitar aspectos necessários a atividade docente como produção de conteúdo, slides,	1	Mestrado/ Doutorado	Eletiva

¹⁸ Os nomes propostos para as disciplinas são apenas sugestões já utilizadas, em alguns casos, no PPGA/UFPB

¹⁹ Há a possibilidade de se criar uma única disciplina que englobe as duas e totalize 4 créditos

²⁰ Se o programa optar por uma disciplina teórico do eixo formativo docente, esta deve ser de caráter obrigatório para os mestrandos

²¹ O número de créditos delegados a esse Seminário depende de como cada programa vislumbra esse processo formativo e a quantidade de créditos necessários a formação de mestres e doutores.

	planejamentos e outros pontos que surjam num processo seletivo.			
Seminário de didática	Proporcionar desenvolvimento de oratória, postura dentro de sala de aula, condução de uma disciplina e demais aspectos comportamentais que envolvem a construção do ser docente.	1	Mestrado/ Doutorado	Eletiva
Estágio Docência I	Englobar o planejando a disciplina, participando da elaboração de metodologias, estruturando avaliações e ministrando aula(s).	1	Mestrado/ Doutorado	Obrigatória para o mestrado
Laboratório de Ensino	Criar essa ponte entre o estágio docência e o programa de pós-graduação tornando mais estruturada as demandas dos pós-graduandos: planejando a disciplina, participando da elaboração de metodologias, estruturando avaliações e ministrando aula(s).	1	Mestrado/ Doutorado	Obrigatória para o mestrado
Estágio Docência II	Trazar aspectos do docente fora do contexto da sala de aula que são demandados a professores doutores.	1	Doutorado	Obrigatória

Fonte: Elaboração própria, 2023

Essa propositura dialoga com a busca por aproximação entre o ensino e a pesquisa entendendo que isto deve ser feito a partir dos níveis de formação – mestrado e doutorado. Para o mestrado, fica delegado os aspectos mais direcionados à docência e ao doutorado os aspectos mais voltados para a pesquisa. Ainda assim, a formação docente deve estar disponível para doutorando que não tiveram a oportunidade de cursar disciplinas durante a sua formação no mestrado ou que querem cursar mais uma vez estas disciplinas para complementar a sua construção docente.

As sugestões de disciplinas advêm das reflexões promovidas pelos entrevistados, mas também considera o contexto nacional e, principalmente regional, é importante que os PPG's de Administração ofertem disciplinas para formar docentes em sua estrutura curricular, pois é função desses programas formar o docente para atuar nas universidades, faculdades e institutos federais. Superada essa fase, novas reflexões e melhorias poderão resultar em melhorias e novas disciplinas que complemente a formação docente nas pós-graduações em Administração.

Portanto, os aspectos que envolvem a formação docente não são simples nem visualizados de maneira linear. Os programas de pós-graduação devem cumprir o seu papel a partir das disciplinas do eixo formativo docente e estágio docência, mas não deve recair sobre estes a responsabilidade total sobre essa formação. As universidades e órgãos como CAPES e a ANPAD também devem cumprir seu papel, seja fomentando políticas, seja permitindo o desenvolvimento da pesquisa a partir de eventos.

A formação docente constitui-se de uma relação entre saberes docentes e aspectos curriculares, de políticas de formação e de realização de eventos conforme essa lógica é apresentada na figura 8:

Figura 8 – Itinerário e Aspectos relacionados a formação docente



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Ademais, a formação docente advinda dos PPG's em Administração se dá a partir de um itinerário que traz disciplinas do eixo formativo docente e do estágio docência, conforme demonstrado. De uma forma não tão evidente nos programas quanto as duas primeiras, aparecem as políticas de formação docente e os eventos da área de ensino e pesquisa em Administração.

Os saberes propostos por Tardif (2014) elencados com os aspectos da formação docentes advindas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, permitem perceber que as disciplinas ofertadas por esses programas têm a função de promover o desenvolvimento dos saberes disciplinares e, em alguma medida, curriculares também, assim como o estágio docência que adiciona a vivência e experiência, muitas vezes sendo o primeiro contato do pós-graduando com a docência abarcando os saberes experienciais. Tanto as disciplinas quanto o estágio docência promovem o que Tardif (2014) irá chamar de saberes profissionais. São abarcados, então os quatro saberes na formação docente dentro dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

As experiências vivenciadas num contexto social em que recai a atividade docente, aparecem como peça central desse processo que vai constituindo a formação docente. Essas relações ocorrem em todos os níveis devido ao processo multifacetado da atividade docente que permite a resignificação de saberes a partir das vivências tidas em diversos contextos – não se limitando apenas ao espaço da sala de aula. Toda essa formação e essa vivência advindas de uma pós-graduação, como observada no PPGA/UFPB, são fundamentais para que o docente atue de forma mais confiante e consciente da sua atividade e função – inclusive social – e que a docência é um processo de construção constante em que se reflete e resignifica a partir da experiência de cada um.

Essas influências, assim como os tracejados da figura, não ocorrem isoladamente e nem da mesma forma para cada um, sendo esses saberes constituídos e categorizados a partir da percepção de construção docente individual (TARDIF, 2014), mas que estão presentes e exercem influência dentro desse processo. As experiências aparecem no cerne deste processo, pois os saberes advindos da experiência são hierarquizados a partir da sua utilização surgindo como um aspecto relevante inclusive nas falas dos entrevistados. Permeando esse processo os demais saberes apontados por Tardi (2014) complementa o círculo proposto para a construção do itinerário formativo docente.

5 CONCLUSÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral analisar o itinerário de formação da Prática Docente junto ao Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA/UFPB) e os seguintes objetivos específicos: (i) Mapear o itinerário formativo da Prática Docente em Programas de Pós-graduação em Administração brasileiros; (ii) Caracterizar o processo formativo da Prática Docente sob a ótica dos pós-graduandos e pós-graduados do PPGA/UFPB; e (iii) Delinear um itinerário formativo da Prática Docente em Administração a partir da realidade vivenciada no PPGA/UFPB. A seguir são apresentados os resultados da pesquisa e reflexões advindas desses resultados seguidos das limitações da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras.

5.1 Síntese e Reflexão sobre os resultados

A primeira coleta advinda da plataforma Sucupira trouxe o panorama da pós-graduação em Administração no Brasil. Foi retratado a origem do primeiro PPG de Administração – FGV/RJ em 1967 – assim como o período de crescimento da abertura dos programas ao final dos anos 1990 e início dos anos 2000. A maioria dos programas se concentram na região sul e sudeste do país e as demais regiões não possuem programas em todos os seus estados. Quanto aos conceitos, a maioria dos programas se encontram no conceito 4 (37,66%) seguidos do conceito 5 (23,38%) e o restante distribuídos nos demais conceitos. Apenas 3 programas possuem conceito 7 e todos estão situados na região sudeste.

Em relação ao itinerário formativo docente, embora mais de 72% dos programas tragam algum componente curricular do eixo formativo docente, menos da metade (46,75%) ofertam disciplinas teóricas desse eixo formativo. Muitos programas ofertam apenas o estágio docência. O estágio docência possui caráter obrigatório para bolsistas e essa obrigatoriedade reflete-se nas ofertas do componente curricular nos programas. Não obstante, a própria literatura traz mais pesquisas sobre a realidade do estágio docência permitindo refletir o impacto positivo que esta obrigatoriedade infere na formação docente os PPG's de Administração.

Mesmo os estudos e discussões já enfatizando a necessidade de se ter a formação docente na pós-graduação o fato é que mais de 27% dos programas não ofertam absolutamente nada relacionado ao itinerário formativo docente, conforme achados na pesquisa. Visto que há uma demanda e necessidade crescente de qualificação docente e dada a circunstância da avaliação realizada para mensurar os programas não incluem aspectos da docência, inserir a

obrigatoriedade de se ofertar uma disciplina²² desse eixo formativo pode suprir essa carência existente nos PPG's de Administração.

Já os resultados advindos das entrevistas realizadas com alunos e ex-alunos do programa foram divididos em duas partes a parte das experiências explanadas: (i) construção docente e (ii) e o itinerário formativo docente.

O primeiro tema trouxe as experiências a partir da trajetória docente de cada entrevistado. São trajetórias plurais – professores efetivos em universidades e instituições públicas, professores substitutos, professores de universidades e faculdades particulares e pessoas que não atuam mais na docência – e a partir dessa trajetória as experiências foram destacadas e agrupadas da seguinte forma: (i) autonomia em instituições privadas de ensino, (ii) ministrar disciplinas para outros cursos de graduação, (iii) o contato inicial com a sala de aula, (iv) os reflexos da pandemia da COVID-19, (v) sacrifícios e o processo de adoecimento e (vi) as experiências de gestão no contexto de ensino. A maioria dessas experiências retratadas foi de caráter negativo, mas que se tornaram fundamentais na construção desses atores. Isso reforça o processo de valorização dos saberes experienciais e que esses saberes vão se reconstruindo no decorrer do tempo a partir da experiência.

Outro aspecto trazido do primeiro tema foram as experiências vivenciadas no PPGA/UFPB. Aqui o maior destaque são as disciplinas do eixo formativo docente ofertadas pelo programa. A disciplina de Prática de Ensino em Administração auxilia no preparo do aluno para a docência por trazer os aspectos que envolvem a atuação do docente em sala de aula seja a partir de atributos mais subjetivos ou aspectos operacionais necessários ao docente como: plano de ensino, plano de aula, rubrica de avaliação, dentre outros. Essa disciplina cumpre, dentro das suas limitações de tempo – 60 horas-aula – a formação docente que é de responsabilidade dos PPG's. Isso torna a disciplina extremamente relevante, pois é ela a responsável a promover a discussão sobre esses saberes complexos que compõe a atividade docente.

Outra disciplina que também é do eixo formativo docente é a disciplina de Casos para Ensino em Administração que promove o desenvolvimento de uma estratégia ativa de ensino além de permitir o desenvolvimento da habilidade de escrita para um gênero acadêmico distinto do que se está acostumado. Isso se reflete positivamente dos alunos e egressos do programa quando aplicam casos nas suas turmas, visto que os alunos gostam desse contato com um texto acadêmico de linguagem menos formal.

²² É importante frisar, que a disciplina não é necessária ter caráter obrigatório.

Por fim, há os dois estágios docência ofertados pelo programa. O estágio docência I cumpre um papel semelhante ao que a literatura já traz: ele depende de como cada docente orientador enxerga o processo de ensino e isso torna essa vivência limitada por essa percepção fazendo com que as experiências transitem entre positivas e negativas sendo muitas vezes o momento em que ao invés de se ter um acompanhamento se aprende realmente na vivência.

Já o estágio docência II – apenas para os doutorandos – assume um protagonismo nessa formação docente justamente porque consegue promover discussões sobre aspectos necessários a atividade docente, mas que não estão diretamente ligados à sala de aula, como: projeto de pesquisa e extensão, criação de grupos de pesquisa, dentre outros permitindo que o docente consiga executar essas atividades já tendo tido contato com elas antes, minimizando as dificuldades de se pensar e executar esses projetos pela primeira vez.

Há ainda as competências que os entrevistados elencaram como sendo desenvolvidas durante a formação no programa seja a partir destas disciplinas ou de outras em que eles visualizaram e aprenderam a partir da observação. As competências foram divididas em 4 grupos, a partir de Kühl (2013): (i) didática, (ii) conhecimento, (iii) relacionamento e (iv) postura. Cada entrevistado elencou as competências mais desenvolvidas e essa reflexão advém também da trajetória de cada um enquanto docente.

Partindo para o segundo tema, os resultados foram divididos em pontos positivos e oportunidades de melhoria no itinerário formativo do PPGA/UFPB. Corroborando com as experiências vivenciadas no programa, a disciplina de Prática de Ensino em Administração e o Estágio Docência II aparecem como o foco principal desse eixo formativo, visto que ambas conseguem abarcar as reflexões sobre a docência no contexto da sala de aula e as atividades docentes também fora da sala de aula, conforme já citado acima.

Já as oportunidades de melhoria recaem sobre a disciplina de Prática de Ensino em Administração não ser mais de caráter obrigatório, visto o próprio compromisso formativo do programa principalmente para o mestrado. Nos relatos fica claro a importância da disciplina e o impacto que ela gera dentro dessa formação no PPGA/UFPB. O último ponto é justamente a maior aproximação com o mercado, para que a pós-graduação também consiga dialogar com as demandas necessárias e advindas do mercado inclusive entendendo a característica de ciência social aplicada e uma competência docente que necessita ter o conhecimento prático, conhecimento este de difícil acesso principalmente para os professores que trabalham no regime de dedicação exclusiva.

Por fim, foi proposto um delineamento desse itinerário formativo docente na tentativa de preencher lacunas existentes nos demais programas circunvizinho ao PPGA/UFPB

e as demandas advindas das entrevistas. É notória a necessidade de uma disciplina do eixo formativo docente, seja ofertada em semestres letivos diferentes com duas disciplinas de 2 créditos cada, seja num único momento com 4 créditos. Complementar a isso, pode-se trazer disciplinas voltadas para aspectos mais operacionais da formação docente, estratégias ativas de ensino e até mesmo questões como postura, ética e comportamento dentro da sala de aula. Juntamente com a(s) disciplina(s), torna-se necessário repensar o estágio docência para que se minimizem as lacunas formativas existentes nessa etapa. Concomitante ao estágio docência, é sugerido a inserção de um laboratório de ensino para balizar, ajustar, revisar as práticas docentes e promover a troca de experiências dessa vivência do estágio docência por parte dos alunos. Para os programas que possuem doutorado, o componente curricular do Estágio Docência II, da forma conforme é executado no PPGA abarca completamente as discussões sobre atividades executadas pelo docente.

5.2 Limitações e Sugestões para estudos futuros

No decorrer dessa dissertação algumas limitações foram percebidas. A primeira é trazer apenas o contexto do PPGA/UFPB, mesmo este tendo um itinerário formativo docente consistente em comparação até com outros programas com conceitos superiores. Outro aspecto é o baixo número de estudos que, ao passo que dificulta a execução desse trabalho, também permite que ele traga algumas reflexões novas sobre esse processo formativo docente. A inexistência de estudos fora da realidade brasileira dificulta a comparação com o cenário internacional, mas também mostra uma preocupação latente a nível nacional para com a formação docente em PPG's de Administração.

Como sugestão para estudos futuros, propõem ampliar o lócus da pesquisa compreendendo os demais programas de pós-graduação na região Nordeste e/ou até mesmo em nível nacional não apenas para trazer um panorama, como foi feito nesse trabalho, mas também para evidenciar as percepções dos alunos de pós-graduação, dos docentes e coordenadores sobre o itinerário formativo docente. Complementar a isso, pode-se também investigar e comparar como esse processo formativo da prática docente ocorre em outros países.

Espera-se, por fim, gerar inquietação sobre a formação docente no sentido de os PPG's inserirem disciplinas desse eixo formativo dentro da sua estrutura curricular possibilitando que a formação docente ocorra de satisfatoriamente dentro da pós-graduação em Administração. Algumas sugestões foram propostas para que se possa haver uma reflexão por parte desses PPG's e uma conscientização também dos discentes que a atuação docente é uma

possibilidade para mestres e doutores e é necessário ter uma formação condizente para atuar como professor.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Editora Univille, 2015. p.15-44.

ARANTES, A. P. P.; GERBRAN, R. A. **Docência no ensino superior: trajetórias e saberes**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

ARAÚJO, G. D. **As implicações da utilização do método de caso para ensino na prática reflexiva de alunos de graduação em Administração**. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ARAÚJO, G. D.; MORAES, A. F. G. Do Descredenciamento a Reestruturação: O Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPB e os PNPGs. **Revista de Administração Pública e Gestão Social**. v.6, n.4, p. 195-203, 2014.

ARAÚJO, M. V. M. de; et al. Estágio docência: concepções epistemológicas e suas influências nas metodologias de ensino. **RAEP**. v.15, n.2, p. 237-269, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BISPO, Ana Carolina Kruta de Araújo. **Proposta de um sistema de aprendizagem à luz da abordagem experiencial: um estudo em cursos de mestrado profissional na área de Administração**. 252 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa, 2015.

BISPO, M. de S. Professors, Teachers, or Researchers? Doctoral Management Education and the Researching-Teaching Tension in the US and Brazil. *ENANPAD*, 40. **Anais...** p.1-15, Costa do Sauípe, 2016.

BRANDÃO, J. M. F. **Princípios Andragógicos e fatores mediadores da aprendizagem na educação à distância em Administração Pública**. 2014. 193f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

CERVI, E.U. Análise de conteúdo automatizada para conversações em redes sociais online: uma proposta metodológica. Encontro Anual da ANPOCS, 42. **Anais...** p.1-26, Caxambu, 2018

CONCEIÇÃO NETO, V. L. da. MOURA, G. L. Práticas Andragógicas Criativas no Ensino Superior de Administração: efetividade à aprendizagem ou “mise en scène”? **Revista Gestão.org**. v.17, n.1, p.46-57, 2019.

CIRANI, C. B. S.; SILVA, H. H. M. da; CAMPANARIO, M. de A. A Evolução do Ensino da Pós-graduação Estrito Senso em Administração no Brasil. **RAC**. v.16, n.6, p.765-783, 2012.

CUNHA, A. M. de O. *et al.* Dormi aluno (a)... acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. **29ª Reunião Anu da ANPEd**, 2006, Caxambu, 2006.

DENICOL JÚNIOR, S. *et al.* Formação docente e bacharelado em Administração: o que traz o ENEPQ na Anpad? **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canos, v.23, n.2, p. 265-276, 2018.

ENGEL, E.P.J.; VOLPATO, G. Profissional Liberal na Universidade: a Constituição do Saber Docente no Início de Carreira. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v.17, n.3, p. 266-275, 2016.

FACHIN, R. C. **Construindo uma Associação Científica**: trinta anos da ANPAD – memórias, registros, desafios. Porto Alegre: [s.n], 2006.

FLEURY, M.T.; FLEURY, A. Alinhando estratégia e competências. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 44-57, 2004.

FISCHER, T. Uma Luz Sobre as Práticas Docentes na Pós-Graduação: a Pesquisa Sobre Ensino e Aprendizagem em Administração. **RAC**. v.10, n.4, p.193-197, 2006.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários para a prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAETA, C; MASETTO, M. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac São Paulo, 2013.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Barueri, SP: Atlas, 2021.

GODOY, A. S. *et al.* O desenvolvimento das competências de alunos formandos do curso de Administração: um estudo de modelagem de equações estruturais. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 265-278, 2009.

GOMES, Glauco Ricardo Simões. **Os vínculos entre os estilos de aprendizagem e a predileção de alunos em relação às áreas de conhecimento da administração**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

GROHMANN, M. Z.; RAMOS, M. S. Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de Administração. **Avaliação**, v.17, n. 1, p. 65-86, 2012.

JOAQUIM, N. de F.; et al. Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **RAC**, v.15, n.6, p.1137-1151, 2011.

JOAQUIM, N. de F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Revista Educação e Pesquisa**. v.39, n.2, p.351-365, 2013.

KREUZBERG, F.; RAUSCH, R. B. Compreensões de professores que atuam na pós-graduação stricto sensu sobre professor reflexivo e professor pesquisador. **RAEP**, v.14, n.1 p. 99-121, 2013.

KÜHL, M. R. *et al.* O valor das competências docentes no ensino da Administração. **Revista de Administração**, v. 48, n. 4, p. 783-799, 2013.

LIMA, M. C. *et al.* Transformação Pedagógica e (Auto)Formação. **RAEP**, v.21, n.1, p. 214-243, 2020.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Bookman, 2003.

LIMA, T. B. de. **Estratégias de Ensino balizadas pela aprendizagem em ação**: um estudo de caso no curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. 2011. 221f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

LIMA, Thales Batista de. **O ambiente de aprendizagem do ensino de graduação em administração da região nordeste do Brasil**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campina, v.25, n.89, p. 1159-1180, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MASSETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, v. 28, p. 1-14, 1973.

MENDES-DA-SILVA, W. *et al.* Identificando atributos que influenciam o desempenho do professor de finanças: evidências empíricas por meio de equações estruturais. ENANPAD. **Anais...**, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2008.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. 2 ed.

MIRANDA, G.J; NOVA, S. P. C. C.; CORNACHIONE JUNIOR, E. B. Uma aplicação da técnica Delphi no mapeamento das dimensões das qualificações docentes na área contábil. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v.8, n.2, p.142-158, 2014.

NOGUEIRA, A. J. F. M.; BASTOS, F. C. Formação em administração: o GAP de competências entre alunos e professores. **Revista de Gestão**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 221-238, 2012.

OLIVEIRA, F. B.; CRUZ, F. de O. Revitalizando o processo de ensino-aprendizagem em administração. **Cadernos EBAPE**, v.5, p.1-13, 2007.

PARRY, S. The quest for competences: competencies studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. **Training**, v. 33, 48-56, 1996.

PATRUS, R.; LIMA, M. C. A formação de professores e de pesquisadores em Administração: contradições e alternativas. **Revista Economia e Gestão**. v.14, n.34, p.4-29, 2014.

PEREIRA, L. M. R.; LOIOLA, E.; GONDIM, S. M. G. Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 23, n. 78, p. 438-459, 2016.

PEREIRA, J. R. *et al.* Pedagogia do fast-food: Estágio Docente e a formação de professores. **Teoria e Prática em Administração**, v.8, n.1, p.47-74, 2018.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S.; DELUCA, G. Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. **Cadernos EBAPE**. v.15, n.4, p.974-989, 2017.

ROSA, M. V. de F. P. de C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SANTOS, K. C. G. dos. **O Estágio Docente e o desenvolvimento de competências: um estudo no programa pós-graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba**. 2013. 162f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013a.

SANTOS, G. T. **Aprendizagem experiencial: um estudo com acadêmicos dos cursos de Administração do estado da Paraíba**. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013b.

SANTOS, G. T. **Aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração**. 2017. 313f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SANTOS, G. T.; SILVA, A. B. “Mergulhando” nos significados e revelando concepções do ser professor na administração. **RAM**, v.20, n.5, p.1-34, 2019.

SILVA, A. B. et al. Problem-based learning: A proposal for structuring PBL and its implications for learning among students in an undergraduate management degree program. **Emerald Insight**, v. 25, n. 2, p.160-177, 2018.

SILVA, A. B.; COSTA, F. J. da. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em Administração. **Revista Economia e Gestão**. v.14, n.34, p.30-57, 2014.

SILVA, L. L. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Educ. Pesqui.** v.43, n.1, p.113-126, 2017.

SILVA, F. F.; RAMOS, K. M. da C. Pós-graduação stricto sensu em Administração: profissionalização para o magistério em questão. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**. v.extr., n.6, 2017.

SILVA, F. O.; LIMA, A. C. R. E.; MUSSI, A. de A. Travessias formativas na docência universitária: aprendizagens experienciais do/no PROFACE. **Revista Conexão**. v.15, n.2, p.212-219, 2019.

SILVA, Mary Dayane Souza. **Implicações do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SOARES, E. B. Percepções Individuais de Desafios em Trajetórias Formativas de Docentes em Programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu) no Campo da Administração de Empresas no Brasil. EnEPQ, 06. **Anais...** p.1-10, Porto Alegre, 2018.

SOBRAL, R. C. **A formação para docência em administração no Brasil**: os saberes docentes em uma universidade de fronteira. 2019. 171f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, Brasil, 2019.

SOBRAL, R. C.; ANDRÉ, T. C. O currículo nos mestrados acadêmicos de Administração na região sul da Brasil: crítica à formação do docente de Administração. **Rev. Docência Ens. Sup.** v.10, p.1-21, 2020.

SOUSA, Y. S. O. *et al.* O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v.15, n.2, p.1-19, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALE, S. C do. **Elementos do Subsistema Social Docente dos Cursos de Graduação e Pós-graduação em Administração a Distância**. 2010. 137f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

VEIGA, I. P. A. *et al.* Docência Universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. **Linhas Críticas**. v.14, n.26, p.61-77, 2008.

WELTER, C. V. do N. *et al.* Como se forma um docente universitário para o ensino da administração? Uma discussão acerca das políticas de formação de professores para o ensino superior de administração no Brasil. **Revista Administração em Diálogo**. v.23, n.3, p.77-95, 2021.

ZABOLOTNY, S. R. *et al.* Epistemologia dos saberes docentes: um estudo em programas de pós-graduação. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. v.16, n.2, p.96-115, 2022.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de entrevista

Roteiro de entrevista

1. Conte-me sobre a sua trajetória docente
2. Durante a sua trajetória no PPGA, quais aspectos mais relevantes para a formação docente foram apreendidos?
3. Como a sua formação no PPGA e a sua experiência enquanto docente ajudaram na construção do ‘ser docente’?
4. Quais as experiências mais significativas na sua formação no PPGA da UFPB?
5. Quais as competências docentes são desenvolvidas durante a formação no PPGA?
6. O que um estudante de pós-graduação deveria aprender sobre a formação docente no PPGA da UFPB?
7. O que não poderia faltar no itinerário da formação docente no PPGA da UFPB?
8. Como deveria ser o itinerário da formação docente no PPGA da UFPB?

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: “Prática docente no PPGA/UFPB: uma análise do itinerário formativo”

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de mestrado “Prática docente no PPGA/UFPB: uma análise do itinerário formativo”, uma ação do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho.

Esta pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado de Heudja Santana Varela Ribeiro de Araújo. Gostaríamos de contar com a sua colaboração, em que consiste na coleta de dados sobre a sua formação docente vivenciada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba – PPGA/UFPB.

O estudo tem como o objetivo geral analisar o itinerário de formação da prática docente no PPGA/UFPB. Assim, estamos fazendo um levantamento prévio para identificar o perfil dos alunos e de egressos do programa e, posteriormente, contactarmos os respondentes interessados desse questionário para a realização de uma entrevista.

Sua participação é voluntária e isso significa que você poderá desistir a qualquer momento, ou deixar de responder a quaisquer das questões que lhe forem feitas, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Além disso, para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, a entrevista não identificará o nome destes. Assim, somente os pesquisadores responsáveis poderão manusear e guardar os dados coletados. O sigilo das informações será mantido por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o(a) participante.

As informações coletadas serão organizadas, analisadas e, posteriormente, apresentadas na forma de relatório de dissertação e possíveis artigos – eventos científicos ou revistas nacionais e internacionais -, seguindo sob a responsabilidade dos pesquisadores responsáveis a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações.

A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Qualquer dúvida ou esclarecimento poderão também ser sanados junto à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba.

Se você concorda em participar, agradecemos desde já sua colaboração e solicitamos que você preencha os campos indicados e concorde com o termo, indicando que está devidamente informada(o) sobre os objetivos da pesquisa e os usos dos seus resultados.

Saudações cordiais,

Heudja Santana Varela Ribeiro de Araújo

Mestranda (PPGA/UFPB)

heudja.varela@academico.ufpb.br

Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho

Professora Orientadora (PPGA/UFPB)

ana.coelho@academico.ufpb.br

Apêndice 3 – Metodologia da Revisão Sistemática da Literatura

A revisão sistemática possui o intuito de trazer toda a pesquisa relevante a partir de uma avaliação e interpretação, visando responder uma pergunta específica a partir de um fenômeno de interesse, abarcando estudos primários sobre a temática e tendo características de estudos secundários (KITCHENHAM, 2004).

Diariamente são produzidas informações que podem ser acessadas facilmente. A revisão sistemática da literatura aparece como uma forma de condensar essas referências, apresentando toda a etapa de construção desse processo de forma imparcial e sistemática (DONATO; DONATO, 2019).

Esta seção retrata a fase inicial da RSL, apontando quais bases de pesquisa foram utilizadas, além dos critérios que definiram a escolha delas, seguindo os passos: definição da estratégia de busca, critérios de seleção das fontes primárias e descrição dos critérios de inclusão e exclusão dos artigos relevantes (KITCHENHAM; BRERETON, 2013).

Foi criado um protocolo de busca com as etapas de planejamento, a partir de Kitchenham (2004), que engloba os pontos citados acima, além da execução, que se trata do refinamento dos estudos identificados nas bases de pesquisa, a partir dos filtros aplicados e classificados de acordo com os critérios escolhidos e, por último, a sumarização, que se refere a análise dos estudos aceitos. É proposto ainda, pela autora, os seguintes passos: (i) formulação da questão da pesquisa, (ii) definição da estratégia de pesquisa, (iii) seleção dos estudos, (iv) extração dos dados e a (v) síntese dos dados extraídos.

Formulação da questão de pesquisa

A Revisão Sistemática da Literatura proposta busca identificar estudos acerca do cenário da pós-graduação *stricto sensu* em Administração no que diz respeito a formação docente. Dessa forma, a questão de pesquisa para a realização da RSL foi: o que já foi abordado na literatura sobre o itinerário de formação docente no contexto da pós-graduação em Administração?

Estratégia de Pesquisa

Antes de iniciar as pesquisas foram escolhidas as bases de dados que trouxessem maior variedade de estudos que enriquecesse a pesquisa. Como há inúmeras bases de dados de acesso possível, optou-se por utilizar as mais conhecidas: *Web of Science*, *Scopus*, *SciELO*, *SPELL* e *Portal de Periódicos CAPES*. A *Web of Science* é a base de pesquisa mais variada e

que abarca um cenário mundial em artigos publicados, além disso, ela traz os periódicos mais citados em seus respectivos campos. A *Scopus* complementa a pesquisa em contexto mundial, empregando também a possibilidade de excelentes filtros de refinamento da pesquisa. A *SciELO* foi escolhida por conseguir abarcar artigos produzidos nacionalmente e, também, na América Latina. Por sua vez, o *SPELL* apresenta artigos voltados diretamente para a grande área de Administração (foco do estudo) e abarca um panorama nacional de publicações. Já no *Portal de Periódicos CAPES*, é possível encontrar as produções internacionais, mas também nacionais complementando a busca.

Optou-se por se utilizar uma boa variedade de bases de dados justamente para abarcar o máximo de estudos possíveis nos contextos nacional e internacional. Todas as bases escolhidas possuem uma facilidade de aplicação de filtros, seja para inserção de *string* de busca, recorte temporal e até mesmo a área de conhecimento buscada tornando fácil a replicação do caminho de busca utilizado em cada uma delas.

Quanto ao *Google Scholar*, embora seja um depósito de artigos que disponibiliza uma infinidade de estudos, ela não apresenta claramente as fontes anexadas, o caminho de busca é de difícil replicação (DONATO; DONATO, 2019) e enfraquece o protocolo de busca utilizado. Quanto aos filtros disponíveis, há uma enorme dificuldade para aplicar uma temática específica como a proposta, que engloba dois temas complementares, visto que não existe esse tipo de filtros. O *Google Scholar* disponibiliza filtros mais simples, como os que englobam apenas o período, a relevância e o idioma.

Outra base que poderia ser utilizada foi o banco de Teses e Dissertações da CAPES. Entretanto, optou-se por realizar a busca nas bases que disponibilizavam artigos em seus resultados. Além disso, o processo de refinamento da busca no banco de teses é, assim como o *Google Scholar*, escasso, dificultando a descoberta de teses que contribuam efetivamente com o estudo proposto. Artigos científicos geralmente passam por um processo de rigorosa avaliação antes de serem aprovados para publicação num periódico. Por esse motivo, optamos pela exclusão do banco de Teses e Dissertações da CAPES. Além disso, percebe-se uma tendência de publicações em periódicos científicos que são extraídas de dissertações e teses.

Escolhidas as bases que foram consultadas, os dados foram coletados entre 31 de março e 12 de abril de 2022. Houve um período de adequação dos termos de busca²³, justamente porque, inicialmente, as duas primeiras *strings* de buscas realizadas não traziam estudos relevantes para a temática. A partir desses testes que não obtiveram resultados positivos, a *string*

²³ Foram testadas outras *strings* de buscas até chegar a utilizada no estudo.

final de busca foi definida e aplicada em todas as bases selecionadas. Foram utilizados os termos com o auxílio dos operadores booleanos – OR/AND/*/' – chegando a seguinte *string* de busca: ("Teaching Competence" OR "teaching practice" OR "teaching didactics" OR "Higher education didactics" OR "higher education methodology" OR "Teacher training itinerary" OR "Guided teaching training" OR "teaching skill") AND ("administration teaching" OR "management teaching" OR "teaching in higher education in administration" OR "teaching in higher education in management" OR "business management"). Também utilizada em português: ("Prática docente" OR "didática docente" OR "prática de ensino" OR "Didática do ensino superior" OR "metodologia do ensino superior" OR "Itinerário formativo docente" OR "Tirocínio docente orientado" OR "Competência Docente") AND ("Ensino de administração" OR "Ensino Superior em Administração").²⁴

Como a experiência anterior das duas buscas iniciais com outras *strings* de busca não revelava um cenário de muitos estudos disponíveis, não foram aplicados filtros de temporalidade, nem de idiomas. Quanto ao recorte de idiomas, foi decidido realizá-lo manualmente na tentativa de trazer o máximo de estudos possíveis. Nas bases SPELL, Web of Science e SciELO, foi utilizada apenas a *string* de busca. Não foram utilizados nenhum filtro nas bases SPELL e SciELO, visto que as opções disponíveis não abarcavam completamente todos os aspectos. Por exemplo, no SPELL, o pesquisador deve escolher a busca entre título e resumo, não sendo permitida a busca por tópicos ou outra combinação que fosse mais ampla. Na Scopus, foi utilizada a busca por "título, resumo e palavras-chave". Já na base Web of Science, utilizou-se a busca por "tópicos". Quanto ao Portal de Periódicos da Capes, foi optado por usar a mesma estratégia do SPELL e SciELO, porém o número de artigos foi gigantesco (ultrapassando 2000 artigos). Além disso, a partir de uma análise superficial, foi possível observar que muitos artigos não seriam úteis à busca. Assim, foi utilizado o filtro por assuntos que referissem de alguma forma a Administração. Os dois filtros que apareceram com essa temática foram os utilizados: "management" e "company business management".

Em relação ao idioma da busca, no SPELL foram buscados trabalhos em português; no SciELO e Portal de Periódicos da CAPES, buscou-se trabalhos em português e inglês; por sua vez, no Web of Science e no Scopus, trabalhos em inglês. A escolha de aplicação da *string* de busca em dois idiomas foi feita de acordo com as bases – nas que poderiam trazer resultados em português, foi optado por realizar a busca duas vezes, uma em cada idioma.

Aplicadas as buscas nas cinco bases de dados, chegou-se ao seguinte resultado:

²⁴ Mesmo não aparecendo o termo pós-graduação, essa *string* foi a que obteve melhores resultados nas buscas nas bases selecionadas

Tabela 1 – Resultados de busca por base de dados

Base de dados	Número de artigos encontrados
Web of Science	27
Scopus	33
Spell	0
Scielo	2
Portal de Periódicos da CAPES	663
Total de artigos	736

Fonte: Elaboração Própria (2022).

Realizada a busca, foram encontrados 736 artigos, somando as 5 bases de dados utilizadas. Esses resultados foram importados para o software *StArt*²⁵, que auxiliou todos os processos iniciais da revisão da literatura já elencados não apenas para a execução, bem como para o planejamento e seleção dos estudos.

Seleção dos estudos

Para realizar a seleção dos estudos foram elencados os critérios de inclusão e exclusão para trazer os estudos que podem contribuir efetivamente com a pesquisa realizada. Da mesma forma que praticamente nenhum filtro foi utilizado na busca, alguns critérios comuns como o recorte temporal, também não foram aplicados, justamente para tentar trazer o máximo de estudos possíveis, sem ignorar aqueles mais antigos que podiam trazer uma perspectiva relevante para a RSL. Outra estratégia também utilizada, foi a busca dos artigos no próprio *Google* ou *Google Scholar*, visto que algumas revistas não disponibilizavam o acesso – mesmo utilizando o login da UFPB – mas em alguns sites como o *ResearchGate* o próprio autor disponibilizava o acesso de forma gratuita. Dessa forma foram utilizados os seguintes filtros:

Tabela 2 – Critérios de inclusão e exclusão

Inclusão	Exclusão
Artigos disponíveis de forma gratuita – com o acesso pela instituição ou não	Textos inadequados a proposta de análise – demais textos editoriais

²⁵ Software gratuito desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software – LaPES – da Universidade Federal de São Carlos UFSCar. http://lapes.dc.ufscar.br/tools/start_tool

Estudos avaliados por pares	Artigos que não abordam formação docente em Administração
Estudos que foquem no contexto de formação para o eixo docente em Administração	Estudos que não enfocam o contexto da pós-graduação em Administração

Fonte: Elaboração Própria (2022).

Foram lidos todos os 736 resumos dos estudos encontrados e, a partir da leitura dos resumos, foram eliminados 51 artigos duplicados pelo próprio software e selecionados 44 artigos para a fase de leitura integral dos textos. Na leitura integral dos textos, foram excluídos mais 4 artigos duplicados (visto que algumas bases, como o Portal de Periódicos da CAPES, trazem os artigos já duplicados na sua busca, o que dificulta a identificação dos estudos duplicados pelo *software* que já faz esse trabalho automaticamente), chegando-se ao total de quatro artigos aceitos com a temática a ser estudada.

O baixo número de artigos com essa temática proporcionou que fosse adicionada uma estratégia dentro da RSL. Foi utilizada a técnica de *snowball*, a partir dos quatro artigos selecionados, visando adicionar mais referências para a extração dos dados. Foram analisadas todas as referências dos 4 artigos selecionados. A partir da análise do resumo, os estudos foram divididos, mais uma vez, para a sua leitura na íntegra ou não. Os livros foram excluídos livros, visto que durante a realização da parte de busca esse tipo de literatura não foi considerada. A leitura na íntegra, segundo Camilo e Garrido (2019) torna a técnica mais bem aplicada.

Aplicada a técnica de *snowball* foram excluídos os textos que não tinham acesso disponível, os trabalhos de dissertação e tese, os livros, assim como os estudos duplicados. Após percorrer essas etapas e realizar a leitura integral dos textos, foram acrescentados mais 7 artigos. O quadro abaixo relata o caminho percorrido até o total de artigos selecionados para a extração dos dados acrescentando o processo de *snowball*.

Quadro 1 – Artigos selecionados para a extração dos dados acrescido a etapa de *snowball*

Etapas	Número de estudos
Buscas nas bases de dados	736
Artigos duplicados	51
Artigos selecionados para a extração	44
Artigos duplicados na fase de extração	4

Artigos selecionados na fase de extração	4
Textos advindos das referências	187
Textos com acesso disponível	134
Artigos adicionados a partir da técnica de <i>Snowballing</i>	10
Artigos Duplicados	1
Artigos Selecionados após a leitura integral	7
Artigos selecionados a partir a técnica de <i>Snowballing</i>	7
Textos semelhantes	1 ²⁶
Total de artigos selecionados	10

Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Extração dos dados

Os artigos foram submetidos a leitura detalhada buscando a extração dos seguintes critérios: (i) abordagens teóricas utilizadas, (ii) a metodologia utilizada, (iii) os principais resultados advindos da pesquisa em relação ao itinerário formativo e (iv) as lacunas existentes nos estudos.

²⁶ Um texto foi excluído da análise devido serem os mesmo estudo, sendo que com atualizações em relação ao outro, conforme será explicado mais adiante.

ANEXOS

Anexo 1 – Plano de Ensino da disciplina de Prática de Ensino em Administração



Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA
Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA



Prática de Ensino em Administração - 2021/2	
Professora: Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho, Dra.	Contatos: praticandoadocencia@gmail.com ana.coelho@academico.ufpb.br
Créditos/Nº aulas: 4 créditos/60 horas-aula	Horário: Terça-feira, 8h às 12h
Eixo de formação: Didática	Natureza: Eletiva Geral

Ementa

Origens e bases reguladoras do ensino em Administração. A relação ensino-aprendizagem. O planejamento do ensino. Estratégias e Práticas Pedagógicas. Avaliação da aprendizagem. Uso de tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem. Gestão do ensino: projetos pedagógicos, matrizes curriculares, atividades extracurriculares e de interesse curricular, atividades de integração multidisciplinar, interdisciplinar e/ou transdisciplinar.

Apresentação e orientações gerais:

- A disciplina tem por finalidade promover o **desenvolvimento de saberes e competências docentes** de base para o professor em nível de graduação (ou especialização), promovendo uma visão ampla da prática docente, e buscando apresentar, debater, refletir e desenvolver, em termos teórico e prático, as principais demandas no contexto do ensino superior brasileiro contemporâneo.
- A disciplina é obrigatória e tem 60 horas divididas em **15 encontros de 4 horas** realizados ao longo do semestre 2021.2, podendo receber matrícula de alunos especiais.
- A execução da disciplina é **presencial**, com ou sem mediação virtual (ou remota), isto é, as aulas são presenciais na forma remota, ou podendo ser presencial no mesmo espaço físico, a depender das deliberações e protocolos da Universidade. Para o ensino presencial remoto, far-se-á uso de **Plataformas** (por exemplo, *Zoom Meeting* ou *Google Meet*) em alinhamento com a turma e de acordo com a disponibilidade institucional. Será exigido em alguns momentos dos encontros remotos que os discentes mantenham o vídeo e áudio ativados para a efetividade das atividades e maior interação, engajamento e comprometimento com a turma.
- O formato de debates reflexivos da disciplina impõe a necessidade de **leitura prévia dos materiais** a cada encontro. Por estarazão, a programação da disciplina já prevê as indicações bibliográficas por encontro, com o auxílio dos responsáveis pela condução dos debates, mediante artigos e capítulos de livros a serem explorados, ou outro material disponibilizado.
- A disciplina será desenvolvida por meio de **aulas expositivas dialógicas**, com debate, análise e discussão de textos, podendo interagir com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), quando necessárias, bem como atividades em classe e extraclasse.
- Considerando as circunstâncias de cada encontro, a perspectiva de apresentação deverá seguir uma lógica introdutória, exploratória, e não exaustiva. Ao final de cada encontro, poderá ser reservado um momento para a reflexão final sobre a temática abordada do dia.
- Nos primeiros encontros (Encontro 1 a 8) serão exigidos a entrega por e-mail (praticandoadocencia@gmail.com) de uma **Memória da Aula**, até o domingo que antecede a realização do próximo encontro. Nesta memória serão feitos os registros do conhecimento construído a cada encontro, das impressões geradas a partir das discussões e reflexões realizadas naquele dia, como também das inquietações, sugestões, dúvidas ou anseios gerados naquele momento.
- Para a operacionalização de certas atividades demandadas será utilizada a plataforma do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa)/UFPB, tais como: Fórum de Debates, Fórum de Dúvidas, Fórum das Estratégias de Ensino.

A disciplina tem **horário de início e fim** devendo ser respeitado e cumprido por todos, podendo ser ajustado, se previamente acordado entre docente e turma. Eventuais atrasos poderão ser tolerados, desde que não seja uma recorrência. Considerando a modalidade remota, nos encontros síncronos procurar-se-á a cada 50 minutos decorridos de aula realizar uma pausa de 5 a 10 minutos e/ou conforme necessidades observadas.

Unidade	Objetivo	Conteúdo
I	Debater elementos do contexto geral da prática e da profissão docente	- O docente e sua atividade profissional - O conhecimento e o aprendizado de Administradores
II	Compreender e exercitar atividades de base da ação docente em Administração	- Aspectos relacionais do trabalho docente - Fundamentos da teoria do currículo no contexto da formação em Administração - Fundamentos e habilidades do processo de ensino-aprendizagem - Teoria e prática do planejamento da formação docente em Administração - Teoria e prática da avaliação da formação docente em Administração - Experiências práticas de estratégias de ensino/metodologias(colabor)ativas

Avaliação da Aprendizagem

- ✓ O critério de avaliação dos alunos regularmente matriculados na disciplina será a presença e participação nos encontros(físico ou remoto) e o cumprimento das demandas de atividades em sala, em especial a participação nas atividades individual/de grupos, e das demais atividades extraclasse.
- ✓ Serão levados em conta para a avaliação: a) **Participação** dos alunos; b) escrita das **Memórias da Aula**; c) desenvolvimento e aplicação de **Estratégias de Ensino** - mediante a gravação de um **vídeo** (c.1) e ministração de uma **aula** simulada (c.2), bem como a elaboração do **Plano de Aula** (c.3) e de uma **Rubrica de Avaliação** (c.4) referente a estratégia de ensino; e, por fim, d) a realização de trabalho final - **Relato Reflexivo** ou **Vídeo-Relato**. O prazo de entregado trabalho final: até [07/dezembro/2021](#).
- ✓ Incentiva-se a produção de materiais que concerne às demandas feitas aos alunos como a elaboração de planos de disciplina/aula/ notas, rubricas de avaliação e de ministração de uma aula com uso de estratégias de ensino, visando a concretização do aprendizado. Estes elementos serão demandados e desenvolvidos ao longo dos encontros como ins- trumentos de treinamento e de avaliação.

Referências básica e complementar

ANTUNES, C. *Como desenvolver as competências em sala de aula*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ANTUNES, C. *Professor bonzinho = aluno difícil*: a questão da indisciplina na sala de aula. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BORBA, A. M. de; LUZ, S. P. da (Coord.). *Formação continuada para docentes do Ensino Superior*: apontamentos para novas alternativas pedagógicas. Itajaí: UNIVALI, 2002.

FERREIRA, A. L. Afetividade, convivência emocional e sedução: estratégias pedagógicas na prática dos professores? In: CA-MINHA, I. de O. (Org.). *Inconsciente e educação*. Curitiba: CRV, 2012, p.164-185.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAETA, C; MASETTO, M. *O professor iniciante no ensino superior*: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac São Paulo, 2013.

GARAVALLA, L. S.; HUMMEL, J. H.; WILEY, L. P.; HUITT, W. G. Constructing the course syllabus: faculty and student perceptions of important syllabus components. *Journal of Excellence in College Teaching*, v. 10, n. 1, p. 5-21, 1999.

GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior*. 5.ed. São Paulo: Grupo GEN, 2020.

GODOI, C. K.; XAVIER, W. O produtivismo e suas anomalias. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 10, n. 2, Opinião

1, Rio de Janeiro, Jun. 2012, p.456-465.

LOWMAN, J. *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2004.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2.ed. São

Paulo: Summus, 2012. MONTEIRO, A. R. *Profissão docente: profissionalismo e autorregulação*. São Paulo: Cortez, 2015.

MELLO, C. de M.; NETO ALMEIDA, J. R. M de; PETRILLO, T. P. *Metodologias ativas: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2020.

SILVA, A. B.; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação Stricto Sensu em Administração. *Revista Economia & Gestão*, v. 14, n. 34, p. 30-57, 2014.

SILVA, A. B. Reflexões teórico-práticas de um Sistema de Aprendizagem-em-Ação para a Educação em Administração. Na-cional de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD. *Anais...*, Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

TARDIFF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In. ____; *O trabalhodocente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p.15- 54.

Anexo 2 – Plano de Ensino da disciplina de Casos para Ensino

	Universidade Federal da Paraíba – UFPB Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA
---	---

CASOS PARA O ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO	
Professor: Anielson Barbosa da Silva	
Contatos: abs@academico.ufpb.br	
Créditos/Nº aulas: 4 créditos/60 horas-aula	Dias e horário: Quartas-feiras, das 08:00h às 12:00h.

Ementa:

Métodos de elaboração de casos para o ensino. Aprendendo por meio de casos. Utilização de casos no ensino de administração. Notas de ensino. Precauções na adoção do método de estudo de caso para o ensino. Análise e discussão de casos. Produção de novos casos: Técnicas para preparação de casos empresariais. Orientação para preparação de casos empresariais. Avaliação da Qualidade de casos para o ensino em Administração.

Apresentação:

A Disciplina “casos para o ensino em Administração” aborda a utilização de uma estratégia de ensino ativa reconhecida como método privilegiado para o ensino na Área das Ciências Sociais Aplicadas. Os casos para ensino oferecem oportunidades para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e pode contribuir no desenvolvimento de competências nos alunos e futuros profissionais.

Um caso relata uma situação específica, cheia de detalhes, que permitirá aos alunos - quando da discussão do caso em sala de aula - "vivenciarem" esta situação e se colocarem no papel de protagonista do caso. Desenvolver a habilidade de elaborar e utilizar casos para o ensino é uma estratégia determinante para a melhoria da qualidade dos cursos, seja pela aplicação e análise de casos em sala de aula, assim como pela oportunidade de elaboração de casos mais alinhados ao contexto local e regional.

Considera-se que preparar alunos da pós-graduação e docentes sobre os pressupostos e os procedimentos para a produção e aplicação de casos no ambiente da educação superior pode contribuir para uma maior articulação entre a teoria e a prática, o ambiente acadêmico e o contexto institucional, assim como estimular o processo de reflexão no processo de tomada de decisão.

Unidade	Objetivo	Conteúdo
I	- Compreender as bases teóricas que balizam o método de casos para o ensino. - Reconhecer a importância da utilização do Método de Caso como estratégia de ensino nos cursos de Graduação e Pós-graduação. - Discutir o processo de aprendizagem utilizando casos para ensino - Avaliar a contribuição do método de casos para Ensino no Desenvolvimento de Competências.	- Bases teóricas do Método de Casos para o Ensino - O que é um Caso Empresarial - A importância do caso no processo de aprendizagem - Contribuição dos Casos para ensino no Desenvolvimento de Competências - A utilização do método de caso na tomada de decisões
II	Conhecer os procedimentos para análise de casos para o ensino.	- A Estrutura de um Caso Empresarial - O processo de análise de um caso - Preparação do Caso pelo aluno - Como se preparar para uma sessão de análise de casos

		• A dinâmica da sessão de análise • Avaliação dos alunos.
III	• Caracterizar o papel do Professor na resolução de casos para o ensino	• Planejando a resolução de um caso. • Papel do professor na resolução de um caso. • Estratégia docente para garantir o comprometimento dos alunos na análise de um caso.
IV	• Conhecer os procedimentos para a produção de casos para o ensino	• Como identificar um Caso de ensino • A estrutura do texto e estilo de redação do caso • Produção de um caso curto • O projeto de produção de casos para ensino (PPCE) • Procedimentos para produção escrita de um caso para ensino.

Metodologia:

A disciplina será desenvolvida por meio de aulas expositivas, discussão de textos, oficinas de produção e aplicação de casos em sala de aula. Nas aulas expositivas, o docente responsável pela disciplina destacará os temas centrais dos textos selecionados para discussão. Caberá ao docente, também, estimular e mediar os debates, além de esclarecer pontos obscuros e expor temáticas tangenciais e complementares aos assuntos abordados.

Para garantir a assimilação dos conteúdos e um debate enriquecedor, os alunos devem realizar previamente as leituras indicadas e preparar as atividades programadas para o encontro.

Avaliação:

A disciplina está estruturada em quatro unidades. A primeira unidade é dedicada ao debate envolvendo o Método do Caso, a análise da estrutura e conteúdo dos casos. Na segunda unidade serão discutidos os procedimentos para o planejamento e análise de casos em sala de aula. A terceira unidade é dedicada ao papel do professor no processo de resolução de casos em sala de aula. A última unidade é dedicada à discussão do processo de elaboração de propostas de casos pelos alunos, que envolve todas as fases para a construção do case, com orientações presenciais e apresentação da primeira versão do case e do case final. É importante que os casos produzidos tenham a qualidade necessária para gerar bons debates em sala de aula. Para garantir essa qualidade, o professor da disciplina acompanhará os trabalhos ao longo da produção dos casos. A disciplina possui cinco atividades principais de avaliação. São Elas: 1. Exercício de Reconhecimento de Um Caso / 2. Análise Crítica de 02 Casos para o Ensino / 3. Resolução de um Caso para Ensino / 4. Relatório de Aplicação de um Caso em sala de aula / 5. Elaboração de um caso curto / 6. Produção de um Caso - Elaboração e Apresentação de um Caso Para Ensino.

Avaliação:

A avaliação será um processo contínuo e objetiva analisar o desempenho do(a) mestrando(a) na disciplina. O processo abrange os seguintes critérios:

*Participação dos Alunos:

- atenção na exposição

- envolvimento no processo de aprendizagem

* utilização de conhecimentos teóricos para apoiar seus argumentos.

* capacidade de estabelecer relações causais.

* capacidade de contextualização de conceitos

* capacidade de expressão oral e escrita.

Para a determinação do conceito final da disciplina, serão consideradas as seguintes atividades e seus respectivos pesos na avaliação:

ATIVIDADE	PESO
-----------	------

1. Exercício de Reconhecimento de Um Caso / 2. Análise Crítica de 02 Casos para o Ensino / 3. Resolução de um Caso para Ensino.	2
4. Relatório de Aplicação de um Caso em sala de aula / 5. Elaboração de um Caso curto	3
6. Projeto de Produção de um Caso para ensino	5
7. Produção e Apresentação de um Caso Para Ensino	

Observação:

Para cada uma das atividades, será apresentado um roteiro com todas as instruções e procedimentos para a sua realização. O Cronograma acima poderá sofrer alterações de acordo com a dinâmica de trabalho e o perfil da turma.

REFERÊNCIAS BÁSICAS:

SILVA, A.B.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Aprendendo em Ação**: utilização de Casos na Inovação no Ensino e Aprendizagem. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.
 ALBERTON, A.; SILVA, A.B. **Como Escrever um Bom Caso para Ensino?** Reflexões sobre o Método. RAC. REVISTADE ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA (ONLINE), v. 22, p. 745-761, 2018.
 GIACOMINI, G. **Método de Caso**: conceito, difusão e aplicação na ESPM. São Paulo: ESPM, 2021.
 HARVARD BUSINESS REVIEW. Série de Artigos – Ensino Com Casos, 2021.

COMPLEMENTARES

ARAÚJO, G.D. **As implicações da utilização do método de caso para ensino na prática reflexiva de alunos de graduação em administração**. 165 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Paraíba/UFPB, João Pessoa/PB, 2013.
 BARNES, L. B.; CHISTENSEN, C. R. ; HANSEN, A. J. **Teaching and the Case Method**. Third Edition. Boston: HarvardBusiness School Press, 1994.
 BONOMA, T. **Learning with cases**. Boston: Harvard Business School Publishing, 1989.
 CESAR, A. M. R. V. C. Método do estudo de caso (Case studies) ou Método do caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em administração. **REMAC - Revista Eletrônica Mackenzie de Casos**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-23. 2005.
 CHANG, J. Strategic management: an evaluation of the use of three learning methods in Hong Kong. **Developments in Business Simulation & Experiential Learning**, v. 30, p. 146-151, 2003.
 CHANG, J.; JENNINGS, D.; TO, C.; SUN, L. Strategic management: An evaluation of the use of three learning methods in China. **Developments in Business Simulation & Experiential Exercises**, v. 32, p. 76–81, 2005.
 CHRISTENSEN, C. M.; CARLILE, P. R. Course research: using the case method to build and teach management theory. **Academy of Management**, [S.l.], p. 1-29. nov. 2008.
 COREY, R. **Writing cases and teaching notes**. Teaching materials (9-399-077). Boston: Harvard Business School Publishing, 1998.
 ELLET, W. **Manual de estudo de caso**: como ler, discutir e escrever casos de forma persuasiva. Porto Alegre: Bookman, 2008.
 ELLET, W. **The case study handbook**: How to Read, Discuss, And Write Persuasively About Cases. Boston: Harvard Business School Press, 2007.
 ERSKINE, J. A. ; LEENDERS, M. R. ; MAUFFETTE-LEENDERS, L.A. **Teaching with Cases**. Third edition. Richard Ivey School of Business, 1998.
 FACHIN, R. C.; TANURE, B.; DUARTE, R. G. **Uso de Casos no Ensino de Administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
 GARVIN, D. A. Teaching executives and teaching MBA's: reflections on the case method. **Academy of Management Learning & Education**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 364-374. 2007.
 HAMMOND, John. S. **Learning by the case method**. Boston: HBS Publishing, 2002.
 HAWES, J. M. Teaching is not telling: the case method as a form of interactive learning. **Journal for Advancement of Marketing Education**, [S.l.], v. 5, p. 47-54, winter. 2004.
 HEATH, J. **Teaching and writing case studies**: a practical guide. Third edition. Ecch, 2002.
 IKEDA, A.A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T.M.; CAMPOMAR, M.C. O caso como estratégia de ensino na área de Administração. **Revista de Administração (RAUSP)**, São Paulo, v.41, n.2, p.147-157, abr./maio/jun. 2006.
 IKEDA, A.A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T.; CAMPOMAR, M.C. O Método do Caso no Ensino de Marketing. **RACEletrônica (Online)**, v. 1, p. 52-68, 2007.
 JENNINGS, D. Strategic management: An evaluation of the use of three learning methods. **The Journal of Management Development**. Bradford: v. 21, n. 9/10, p.655-665, 2002.
 LEENDERS, M. R. ; ERSKINE, J. A. ; MAUFFETTE-LEENDERS, L.A. **Writing Cases**. Fourth edition. Richard Ivey School of Business, 2001.
 MACHADO, A. G. C.; CALLADO, A. A. C. Precauções na adoção do método de estudo de caso para o ensino de administração em uma perspectiva epistemológica. **Cadernos EBAPE**, Número Especial, p. 1-10, ago. 2008.

- MAUFFETTE-LEENDERS, L.A. ; ERSKINE, J. A. ; LEENDERS, M. R. **Learning with Cases**. Richard Ivey School of Business, 2007.
- MILES, W.G., BIGGS, W.D.; SCHUBERT, J.N. Student perceptions of skill acquisition through cases and a general management simulation, a comparison. **Simulation and gaming**, v. 17, n. 1, p. 7-24, 1986.
- PEREIRA, L.S. **Método do Caso para o Ensino**: fatores determinantes para sua utilização na visão de alunos e professores. 121 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu/SC, 2012.
- ROESCH, S. M. A. Casos de ensino em administração: notas sobre a construção de casos para ensino. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 213-234, abr./jun. 2007.
- ROESCH, S.M.A.; FERNANDES, F. **Como escrever casos para o ensino de administração**. São Paulo: Atlas, 2007.
- SHUGAN, M. S. Save research - abandon the case method of teaching. **Marketing Science**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 109- 115, mar./apr. 2006.
- SILVA, A. B. ; LIMA, T.B. ; SONAGLIO, A.L.B. ; GODOI, C. K. . Dimensões de um Sistema de Aprendizagem em Ação para o Ensino de Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, p. 9-41, 2012.

Anexo 3 – Programação do Estágio Docência I para 2022.1

1. PROPOSTA

A supervisão do estágio de docência será realizada por meio de diálogos informais por parte da coordenação do PPGA e da supervisão acadêmica os estudantes e/ou professores, e por momentos formais, na forma encontros programados, detalhados a seguir e têm os seguintes objetivos:

1. Entender os aspectos de natureza ética e política relacionados ao trabalho docente no Ensino superior;
2. Desenvolver a boa interação humana, nas dimensões de professor-aluno professor-professor, e professor- servidores de apoio;
3. Saber as técnicas de planejamento do ensino, tais como planos de curso e planos de aula;
4. Desenvolver habilidade em utilizar de métodos e técnicas de ação didática para ministrar aulas de graduação;
5. Aprimorar a capacidade de utilização de métodos e técnicas de avaliação da aprendizagem;
6. Discutir a utilização de tecnologia de aprendizagem, inclusive recursos de educação aberta;
7. Entender sobre os requisitos, as tendências e alternativas docentes relacionadas à extensão universitária;
8. Pesquisar sobre a liderança de projetos de extensão no interesse comunidade universitária ou da comunidade externa.

ENCONTRO 1 – ABERTURA

Finalidade: é o encontro direcionado à apresentação geral da atividade (incluindo concepção e regras), e a uma reflexão acerca da competência docente em administração.

Atividades:

- Tema: “Planejamento do ensino: relevância e processo e a Docência em Administração: o ensino com Profissionalismo”
- Apresentação e discussão sobre a concepção e as diretrizes do processo geral da formação docente do novo projeto do PPGA / Responsável: Prof. Nelsio Abreu

Bibliografia do encontro:

BRASIL. Conselho Nacional de educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em: 18 de março 2018.

ESTEVES, Manuela. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação** – n. 7, p. 101-109, set./dez. 2008.

GONÇALVES, A. K. R.; PIRES, P. K.; TESTONI, B. L.; FARACO, K. M. D. S.; BORGES, M. F. Estágio docência: reflexões sobre

o tornar-se professor de administração. **Revista ADM.MADE**, v. 19, n. 3, p. 56-76, 2015.

SILVA, A. B.; LIMA, T.B.; SONAGLIO, A.L.B.; GODOI, C. K. Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)**, v. 13, n. 1, p. 9-41, jan./março 2012.

ENCONTRO 2 – ENSINO E ATUAÇÃO NA GRADUAÇÃO

Finalidade: promover mais algumas reflexões sobre a atuação docente no ensino. Pretende-se ter no encontro um momento de relato do que ocorreu ao longo do período anterior, e projeção e novas orientações para o restante do período.

Atividades:

- Tema: “O trabalho docente hoje e seu papel social” / Responsável: Prof. Nelsio Abreu e os discentes
- Relato de experiência e discussão sobre o processo do estágio. / Responsável: discentes

Bibliografia do encontro:

BARBOSA, M. A. C.; PAIVA, K. C. M.; MENDONÇA, J. R. C. Papel social e competências gerenciais do professor do ensino superior: aproximações entre os construtos e perspectivas de pesquisa. **Organizações &**

Sociedade, v. 25, n. 84, p. 100- 121, 2018.

CANOPE, L.; APPIO, J.; BULGACOV, Y. L. M.; CAMARGO, D. Prática docente no ensino de Administração: analisando a mediação da emoção. **Organizações & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 371-391, 2018.

SILVA, A. B.; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em Administração. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, p. 30-57, jan./março 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In. TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 15-54.

ENCONTRO 3 – TECNOLOGIA E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM

Finalidade: realizar reflexões sobre o processo geral de formação do administrador e o campo científico.

Atividades:

- Tema: “O campo científico e o futuro das fábricas de administradores” / Responsável: Professor convidado e os discentes
- Relato de experiência, e discussão geral sobre o processo do estágio / Responsável: discentes

Bibliografia do encontro:

BOURDIEU, P. O campo científico. In. ORTIZ, R. (org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D’água, 2003.

CAPRONI NETO, H. L. Da diversidade às diferenças: proposta e reflexões a partir de um estágio-docência na graduação em Administração. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 6, n. 1, p. 137-148, 2017.

NAGIB, L. R. C.; SILVA, D. M. Adoção de Metodologias Ativas e sua Relação com o Ciclo de Vida e a Qualificação Docente no Ensino de Graduação em Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças - USP**, v. 31, n. 82, p. 145-164, 2020.

NICOLINI, N. Qual será o futuro das fábricas de administradores. **Revista de Administração de Empresas - RAE**. Vol. 43, N. 2, p. 44-54. Abr-Jun. 2003.

ENCONTRO 4 – INTERAÇÃO HUMANA: ORIENTANDO E ORIENTADOR

Finalidade: desenvolver discussões sobre a interação entre orientando e orientador e apresentar novos desafios aos discentes.

Atividades:

- Tema: “Relação orientador-orientando” / Responsável: professor e os discentes
- Relato de experiência, e discussão geral sobre o processo do estágio / Responsável: discentes

Bibliografia do encontro:

ANTUNES, M. T. P.; MENDONÇA NETO, O. R.; OYADOMARI, J. C. T.; OKIMURA, R. T. Conduta ética dos pesquisadores em contabilidade: diferenças entre a crença e a práxis. **Revista Contabilidade & Finanças - USP**, v. 22, n. 57, art. 6, p. 319- 337, 2011.

FREITAS, H. M. R.; PESCE, G.; MARCOLIN, C.; BEHR, A.; MARTENS, C. D. P. Processo de Construção de uma Tese de Doutorado na Área de Administração: Produzindo Sentido a partir de Interação Orientador-Orientando. **Contexto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da UFRGS**, v. 19, n. 43, p. 58-73, 2019.

LEITE FILHO, G. A.; MARTINS, G. A. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. Especial, p. 99-109, 2006.

SILVA, A. G.; MORAIS, F. M. S. G.; FARIAS, I. P.; MEDEIROS, P. M.; ARAÚJO, J. G. N. Dificuldades do docente no processo de orientação em trabalhos de conclusão de curso: um estudo em cursos de Ciências Contábeis em instituições de ensino superior da Grande Recife. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, v. 7, n. 1, p. 20-37, 2019.

ENCONTRO 5 – EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Finalidade: apresentar as atividades desenvolvidas de extensão universitária, através da demonstração de projetos desenvolvidos em prol da comunidade interna e externa no entorno do qual a IES se encontra inserida.

Atividades:

- Tema: “Extensão universitária vivenciada” / Responsável: professor e os discentes
- Pesquisa de campo sobre extensão universitária / Responsável: discentes

Bibliografia do encontro:

CALAZANS, D. L. M.; SOUZA, W. J.; PEQUENO, N. P. F.; ARAÚJO, F. R.; LIMA JÚNIOR, V. Integrando a extensão universitária ao ensino e à pesquisa em Administração: sistematização de experiência junto a indígenas à luz dos objetivos do desenvolvimento sustentável. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 1-29, 2019.

FREITAS, P. F. P.; MONTEZANO, L.; ODELIUS, C. C. A Influência de atividades extracurriculares no desenvolvimento de competências gerenciais em grupos de pesquisa. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 1-25, 2019.

SOHN, A. P. L.; RODRIGUES, R. B.; HOEPERS, S.; GALLAS, J. C. Universidade da Criativa Idade: uma proposta de extensão universitária sob a ótica do lazer. **Rosa dos Ventos - Turismo e Hospitalidade**, v. 11, n. 3, p. 709-718, 2019.

ENCONTRO 6 – FINALIZAÇÃO

Finalidade: apresentar a atividades desenvolvidas pelos discentes, além de proceder à avaliação da atividade para o semestre que se encerra.

Atividades:

- Entrega de atividades: EAD e orientação. / Responsável: discentes
- Relato de experiência, e discussão geral sobre o processo do estágio / Responsável: discentes

Anexo 4 – Programa da Disciplina Estágio Docência II

	Universidade Federal da Paraíba – UFPB Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA
---	---

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA II

Professor: Francisco José da Costa **Titulação:** Doutor em administração
Contatos: *Emails* – francisco.jose@academico.ufpb.br; *Celular* – (83) 996994106
Créditos/Nº aulas: 2 créditos práticos/60 horas-aula **Dias e horário:** definidos por encontro
Competência de formação: Docência **Natureza:** Disciplina obrigatória

Ementa:

Universidade como organização de trabalho do docente doutor. Ação do docente doutor: especificidades para ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária. Alternativas de carreira do profissional doutor.

Apresentação:

A disciplina tem como objetivo principal desenvolver competências para a atuação dos futuros doutores na condição de docentes. Complementarmente, buscamos debater a performance profissional, acadêmica, social e intelectual do doutor em Administração, sob o pressuposto central de que o doutor tem um protagonismo diferenciado, por **cumprimento do requisito de titulação e pela vocação criada por sua formação**.

A disciplina se propõe a criar experiência de construção de um projeto de carreira acadêmica, e, também, busca debater as visões e responsabilidades do profissional deste nível de atuação, levando em conta o modelo de ‘performance doutoral’ no Brasil. Os encontros serão orientados a discutir os temas definidos, acompanhar o processo prático que o estudante desenvolverá com seu orientador, e se fundará na discussão sobre a atuação intelectual, profissional e acadêmica (em ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional na universidade).

Unidade	Objetivo	Realização
I	▪ Debater a conceituação e refletir sobre a performance do ‘doutor em Administração’ enquanto intelectual, acadêmico e profissional	▪ Debates previstos na programação da disciplina
II	▪ Debater elementos de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional na universidade brasileira.	▪ Debates previstos na programação da disciplina
III	▪ Desenvolver práticas relacionadas aos conteúdos da disciplina	▪ Acompanhamento do professor orientador nas suas atividades docentes

Avaliação:

A atribuição de notas aos alunos regularmente matriculados na disciplina será baseada nas definições da resolução 04/2019 do PPGA, que normatiza o Estágio de docência. Serão considerados como elementos de atribuição de notas para o acompanhamento em sala de aula:

- a participação na disciplina, que inclui a presença, a pontualidade e a participação nos debates (peso 3);
- a entrega das atividades demandadas ao longo da disciplina (peso 7).

Bibliografia Básica

- Alvesson, M. (2012). Do we have something to say? From re-search to rei-search and back again. *Organization*, 20(1), 79-90.
- Assis, M. (2018). A teoria do medalhão. In. _____. *40 contos escolhidos*. Rio de Janeiro: Bestbolso. (conto de acesso aberto na também internet).
- Barreto, L. (2014). O homem que sabia javanês. In. Rónai, P. & Ferreira, A. B. H. *Mar de histórias – vol. 10*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (conto de acesso aberto na também internet).
- Bennis, W. G., & O’Toole, J. (2005). How business schools have lost their way. *Harvard business review*, 83(5), 96-104.

- Bispo, M. S. & Costa, F. J. (2016). Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem? *Cad. EBAPE.BR*, 14(4), 1001-1010.
- Bourdieu, P. (2004). *Usos sociais da ciência*. São Paulo: EDUNESP, 2004
- Costa, F. J. & Oliveira, S. A. (2018). Formação do doutor em Administração no Brasil: por um Sentido Profissional Pleno. *Texto para discussão*.
- Costa, F. J. & Sousa, S. C. T. (2021). Sou professor de pós-graduação: agora, sou celebridade? *Texto para discussão*.
- Costa, F. J., Machado, M. A. V. & Câmara (2022). Por uma orientação ao impacto societal da pós-graduação em administração no Brasil. *Texto para discussão*.
- Costa, F. J., Sousa, S. C. T. & Muzzio, H. (2017) Uma reflexão sobre a autoria acadêmica. *Teoria e Prática em Administração*, 7(1), 1-25.
- Costa, F. J., Sousa, S. C. T. & Silva, A. B. (2014) Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG*, 11, 1-20.
- Eaton, C. & Stevens, M. L. (2020). Universities as peculiar organizations. *Sociology Compass*, 14(3) 1-13.
- Goldratt, E. M., & Cox, J. (2014). A meta: um processo de aprimoramento contínuo. 3. ed. São Paulo: Nobel.
- Goyanes, M. (2015). ¿Hacia una investigación estandarizada? *Observatorio (OBS*)*, 9(3), 85-99.
- Hunt, S. D. (2021). The nature and origins of impactful research in marketing. *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, 31(2), 130-141.
- Lewis, C. S. (2016). O homem que nasceu cego. In. _____. *A torre negra e outras histórias*. São Paulo: Planeta.
- Porras, J. I., & Collins, J. (2020). Feitas para durar: práticas bem-sucedidas de empresas visionárias. AltaBooks.
- Silva, A. B. & Costa, F. J. (2014). Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação *stricto sensu* em Administração. *Revista Economia & Gestão*, 14(34), 30-57.
- Silva, A. B. (2019). Produtivismo acadêmico multinível: mercadoria performativa na pós-graduação em administração. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 59(55), 341-352.
- Stevens, M. L.; Armstrong, E. A.; Arum, R. (2008). Sieve, incubator, temple, hub: Empirical and theoretical advances in the sociology of higher education. *Annual Review of Sociology*, 34, 127-151.
- Thiollent, M. J. M. (2016) Por uma melhoria da extensão universitária. *CCNEXT - Revista de Extensão*, 3(1),44-49.
- Tourish, D. (2020). The triumph of nonsense in management studies. *Academy of Management Learning & Education*, 19(1), 99-109.
- Zabalza, M. A. (2014). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.