

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

Giovanna Silveira Milani

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO DA UFRGS
SOB A PERSPECTIVA DE SEUS EGRESSOS ENTRE 2007 E 2017.**

Porto Alegre

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DISSERTAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

Giovanna Silveira Milani

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO DA UFRGS
SOB A PERSPECTIVA DE SEUS EGRESSOS ENTRE 2007 E 2017.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lisiane Quadrado Closs

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Milani, Giovanna Silveira
A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO DA UFRGS SOB A
PERSPECTIVA DE SEUS EGRESSOS ENTRE 2007 E 2017 /
Giovanna Silveira Milani. -- 2018.
103 f.
Orientadora: Lisiane Quadrado Closs.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa
de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS,
2018.

1. Formação Docente. 2. Pós-graduação stricto sensu.
3. Pós-graduação em Administração. 4. UFRGS. I. Closs,
Lisiane Quadrado, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Giovanna Silveira Milani

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO DA UFRGS
SOB A PERSPECTIVA DE SEUS EGRESSOS ENTRE 2007 E 2017.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Conceito Final:

Data da aprovação: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Cláudia Simone Antonello
PPGA - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. Sidinei Rocha da Oliveira
PPGA - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco
PPGEdu - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lisiane Quadrado Closs
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

“Fracasso espiritual é não se ensinar o que se sabe, não praticar o que se ensina e não perguntar o que se ignora”.

São Beda (filósofo inglês)

AGRADECIMENTOS

O mestrado acadêmico na UFRGS sempre representou para mim uma situação impossível de ser alcançada, primeiro pelo medo que eu nutria devido à fama rígida da instituição e segundo por não ser filha dessa casa, tendo sido tão bem acolhida por outra instituição durante a graduação. O castelo de cartas construído na minha cabeça era tão grande que lembro de ter gaguejado e falado pouco (logo eu!) na primeira entrevista de seleção que participei. Contudo, se levo um grande aprendizado desta experiência é a perseverança de continuar sempre em frente, para fazer mais e melhor. Durante estes dois anos pude contar com o apoio de algumas pessoas sem as quais este trabalho não teria sido possível.

À minha família, em especial ao meu pai Edemor, por ter sofrido junto comigo a cada etapa desta caminhada e por ter sempre sonhado em ter uma filha “doutora”, e à minha mãe Giselda, por me dizer que eu tinha vocação para ser professora desde que me lembro por gente.

Ao Rodolfo Arns, por ter sido a primeira pessoa que acreditou em mim, ajudando a colocar em foco as minhas potencialidades e me fazendo confiar que eu realmente merecia esta oportunidade. Por todo o amor dedicado, pela orientação, consolo, motivação e eventuais puxões de orelha, o meu muito obrigado. Isto não teria sido possível sem ti!

À melhor turma do PPGA, ingresso 2016, por me fazer entender o verdadeiro sentido de uma comunidade de prática. Essa experiência só fez sentido por termos sofrido juntos durante as aulas de TO, procurado aliviar as críticas com discussões pré-aula e os incontáveis desabafos por telefone ou na mesa do bar. O meu muito obrigado especial para Cora Efrom, que foi uma verdadeira salva-vidas no primeiro ano, explicando tudo aquilo que não tínhamos coragem de perguntar.

À Monique Raupp e Cynthia Faviero pela parceria em tantos trabalhos e produção de artigos, pela companhia em congressos e por me incentivarem a tentar ir sempre mais além. Não desistimos nunca!

À minha orientadora, Lisiane Quadrado Closs, pela disponibilidade e apoio durante esta trajetória, suscitando o meu amor pela atividade docente.

Aos demais professores da banca examinadora, Professora Dra. Cláudia Antonello, Professor Dr. Sidinei Rocha de Oliveira e Professor Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco, pelas importantes contribuições para este estudo.

Ao Thiago Cardoso e toda a turma da secretaria do PPGA por terem sempre como prioridade o melhor interesse dos alunos, fazendo o possível para que os aspectos burocráticos não fossem um incômodo.

À Lourdes Odete Dos Santos, representando o Centro de Estudos e Pesquisa em Administração pela disponibilidade e por me convencer que a pesquisa quantitativa não era um bicho de sete cabeças podendo ser enfrentada com graça e leveza.

A todas as pessoas que não foram nominalmente mencionadas, mas que, de alguma forma, contribuíram para a execução da pesquisa.

RESUMO

Para atuar na docência universitária é preciso, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394, formar-se em programas de mestrado ou doutorado acadêmico. Porém, pouco se sabe sobre a formação destes profissionais na academia, já que cada programa tem a liberdade de elaborar o seu próprio currículo. Assim, a presente pesquisa objetiva desvendar como ocorreu a formação para a atuação docente dos egressos de mestrado acadêmico e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul durante os anos 2007-2017. A metodologia de pesquisa adotada neste estudo foi o levantamento de tipo *survey*. Realizou-se um etapa exploratória qualitativa inicial que subsidiou a formulação de um questionário com 56 questões abertas e fechadas. Os dados permitiram o mapeamento do perfil sócio demográfico dos egressos e o levantamento dos saberes adquiridos durante essa formação compreendidos em três dimensões: saberes aprendidos (ou não), experiências que auxiliaram no desenvolvimento profissional docente e estágio docente supervisionado. Concluiu-se que a formação recebida contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de reflexão dos egressos, porém ainda é necessária maior atenção aos aspectos didático-pedagógicos da formação docente. A atividade que mais contribuiu para a formação docente entre os pesquisados foi o estágio supervisionado, havendo a sugestão de ampliação da experiência para todos os alunos. Entre as melhorias sugeridas para o percurso formativo pelos egressos está a inserção de disciplina específica sobre docência na grade de ensino da pós-graduação.

Palavras-chave: Formação Docente. Pós-graduação *stricto sensu*. Pós-graduação em Administração. UFRGS.

ABSTRACT

The Law of Education and Guidance 9.394 provides that those who want to work in higher education should be trained in a master or phd programs. However little is known about how these professionals are trained, since the focus of the graduation in Brazil is primarily research (FISCHER, 2006). Given this context, the present research aims to unveil how was the teacher training for graduates of Business masters and phd of the Business Graduate Program of Federal University of Rio Grande do Sul took place during the years 2007-2017. The methodology used in this study was a survey, based on a qualitative exploratory step followed by a quantitative descriptive step. At the end of this stage, a questionnaire was obtained with 56 open and closed questions that allowed the mapping of the graduates' profile with socio-demographic data and the collection of impressions about their experience divided into three dimensions: knowledge learned or not, experiences that may have assisted in the professional development of their jobs as teachers and the supervised teaching stage. It was concluded that the training received was based on reflection, but more attention is still needed to the didactic-pedagogical aspects of teacher training. The activity that most contributed to the teacher training was the supervised internship with a suggestion to extend the experience for all the students. Finally, with regard to the improvements suggested for the formative course by the graduates is the insertion of specific discipline on teaching in the graduation teaching grid.

Keywords: Teaching preparation. *Stricto sensu* graduate studies. Business graduation studies. UFRGS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos analisados, objetivos, autores, periódico/evento e ano de publicação.....	14
Quadro 2 - Exemplos de habilidades necessárias para cada um dos saberes.....	36
Quadro 3 - Principais competências do Modelo de Zierer	44
Quadro 4 - Informações relacionadas às entrevistas para a coleta dos dados qualitativos.	47
Quadro 5 - Dimensões e categorias de análise do presente estudo.....	48
Quadro 6 – Resultados referentes a dimensão relativa aos saberes docentes aprendidos ou não na pós-graduação.....	63
Quadro 7 – Resultados referentes a dimensão relativa as experiências que podem ter auxiliado no desenvolvimento profissional docente.....	67
Quadro 8 – Resultados referentes a dimensão relativa ao estágio docente supervisionado	70
Quadro 9 - Experiências X número de ocorrências.....	71
Quadro 10 – Sugestões X número de ocorrências.....	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Scholarship of Teaching.....	27
Figura 2 - Modelo integrativo de Zierer	32
Figura 3 – Gráfico relativo aos gêneros dos participantes do estudo.....	41
Figura 4 – Gráfico da divisão mestre/doutor X ano de obtenção do diploma.....	42
Figura 5 – Gráfico das áreas de concentração dos participantes do estudo da pós-graduação stricto sensu em Administração.....	42
Figura 6 – Gráfico relativo à graduação dos respondentes do <i>survey</i>	44
Figura 7 – Gráfico da atuação profissional dos egressos.....	45
Figura 8 – Estratificação da atuação profissional dos egressos mestres.....	46
Figura 9 – Estratificação da atuação profissional dos egressos doutores.....	47
Figura 10 – Remuneração bruta dos egressos pesquisados.....	47
Figura 11 – Estratificação da remuneração bruta entre mestres e doutores.....	48
Figura 12 – Localização geográfica da atuação profissional dos egressos.....	49
Figura 13 – Avaliação não estratificada das categorias analisadas no estudo.....	62

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1. OBJETIVOS	15
1.1.1. Objetivo Geral	15
1.1.2. Objetivos Específicos	15
1.2. JUSTIFICATIVA.....	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL	18
2.1.1 O programa de pós-graduação em Administração da UFRGS	21
2.2. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO.....	22
2.3. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> ENTRE 2007-2017	24
2.3.1 Artigos que analisam o processo de formação dos futuros docentes na pós- graduação	26
2.3.2 Práticas educativas para a formação dos docentes	28
2.3.3. Discussão dos resultados da Revisão Sistemática da Literatura	30
2.4. DORMI ALUNO, ACORDEI PROFESSOR – CRÍTICAS DOCENTE NA PÓS- GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	31
2.5. OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	33
2.5.1.Noção de saberes necessários para a docência baseados em competência	34
2.5.2.Noção de saberes necessários para a docência baseados na reflexão crítica .	38
2.5.3.O modelo integrativo de Zierer	41
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	45
3.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA – LEVANTAMENTO DE TIPO <i>SURVEY</i>	45
3.2.1 Fase Qualitativa Exploratória	46
3.2.2 Fase Quantitativa	48
3.3 POPULAÇÃO DA PESQUISA	49
3.4 AMOSTRA DA PESQUISA.....	49
4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	52
4.1. MAPEAMENTO DO PERFIL DOS EGRESSOS.....	52
4.1.1 Gênero	52
4.1.2 Idade	53
4.1.3 Agrupamento dos respondentes entre mestres e doutores	53

4.1.4 Formação anterior à pós-graduação	54
4.1.5 Atuação Profissional dos egressos	55
4.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA RECEBIDA NO PPGA	61
4.2.1 Saberes aprendidos ou não durante a formação dos egressos no PPGA/UFRGS	63
4.2.2 Experiências que podem ter auxiliado no desenvolvimento profissional docente	66
4.2.3 Estágio Docente supervisionado	69
4.3. OUTRAS EXPERIÊNCIAS QUE AUXILIARAM A FORMAÇÃO DOCENTE NA VISÃO DOS EGRESSOS	72
4.4. SUGESTÕES DE MELHORIAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE ..	74
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
5.1. PRINCIPAIS ACHADOS DE PESQUISA	78
5.2. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DO ESTUDO	79
5.3. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA	80
5.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÃO DE ESTUDOS FUTUROS	81
REFERÊNCIAS	82
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	91
ANEXO 2 – ROTEIRO DE PERGUNTAS SEMIESTRUTURADO:	97
ANEXO 3 – PRINCIPAIS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE PERCEBIDAS PELOS EGRESSOS DO PPGA/UFRGS	98
ANEXO 4 – PRINCIPAIS SUGESTÕES DE MELHORIA NA FORMAÇÃO DOCENTE RECEBIDA NO PPGA/UFRGS	100

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, o Brasil tem passado por uma crise na docência acadêmica decorrente de um processo de desenvolvimento desordenado de políticas públicas para a pós-graduação (OLIVEIRA; LOURENCO; CASTRO, 2015). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 prevê que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Portanto, para aqueles que pretendem seguir carreira docente em nível superior no país, a pós-graduação *stricto sensu* é o caminho recomendado para a realização da sua formação. Porém, pouco se sabe sobre o processo de formação para a atuação docente nesses programas (BASTOS et al., 2011). Infere-se que o baixo nível de qualificação dos egressos da pós-graduação apontado por Bastos (2007) é resultado desta crise na docência, já que os futuros professores estariam sendo preparados para a simples repetição de conteúdo, mas sem formação metodológica e didática adequada para atuarem em sala de aula (GENTILI; ALENCAR, 2001). Tal carência na formação docente se agrava no campo da Administração, pois os professores da área não estão sendo formados para aliar teoria à prática e dependem de exemplos já conhecidos, reproduzindo situações já estabelecidas e, com isso, impedindo o raciocínio crítico-reflexivo sobre o contexto no qual os alunos estão inseridos (MARANHÃO; PAULA, 2009).

Ao analisarem a presença do tema formação docente nos cursos de doutorado em Administração, a partir dos relatórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no triênio 2009-2012, Silva et al. (2015) levantaram um aspecto preocupante. Os autores concluíram que dos 31 programas de doutorado em Administração aprovados pela CAPES neste período, 39% não possuíam sequer uma disciplina relacionada à formação para a docência e o restante dos programas se restringia apenas à oferta de uma ou duas disciplinas (SILVA et al., 2015). Admitir que somente uma ou duas disciplinas específicas seriam suficientes para a formação de professores equivale a acreditar que isto seria possível também para outras profissões, coisa que “não seria aceitável para um *piloto de avião*, ou para um *auxiliar de enfermagem*, tampouco para um *chef de cuisine*” (grifos originais) (LIMA; RIEGEL 2011, p. 5).

Por formação docente, no presente trabalho, entende-se o desenvolvimento de habilidades e um aprimoramento didático que vai além da aquisição de conhecimentos

pura e simples (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013). A formação docente subentende a capacidade de colocar em prática tais conhecimentos e ter consciência da ação, ou seja, saber porque se faz o que se faz diariamente em sala de aula.

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 9.394 de 1996 apresenta uma visão simplista do processo de formação de novos professores, como se a formação específica para o magistério neste nível fosse algo supérfluo ou mesmo, desnecessário (PACHANE; PEREIRA, 2004), prevendo um percurso preparatório ao invés de um processo formativo (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013). Para Cunha (2001), a epistemologia da docência é um paradoxo nas Instituições de Ensino Superior atuais pois, por um lado, defendem que há saberes específicos para o exercício da profissão docente, desenvolvidos nos cursos de licenciatura; por outro, nega a existência destes saberes quando se trata da formação de seus próprios professores de ensino superior.

Ademais, nota-se nos últimos anos grandes estímulos ao desenvolvimento da pesquisa científica no país, com a atenção principal sendo dada à formação do pesquisador (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006). Este incentivo torna-se evidente com a exigência da apresentação de uma dissertação ou defesa de uma tese para a obtenção dos títulos de mestre e doutor nos programas *stricto sensu* do país. Apesar de ser a formação prioritária para o exercício do magistério superior, os egressos destes programas não tem a sua capacidade de condução de aulas verificado antes que lhes seja concedido o diploma. Fischer (2006, p. 195) assegura que os programas de pós-graduação “não se voltam à formação docente porque não sabem exatamente como fazê-lo e [porque] até recentemente, não tinham consciência de que deveriam formar mais e melhores professores”. Lourenço, Lima e Narciso (2016) afirmam que, mesmo sabendo de sua função formativa, parte dos professores atuantes no mestrado e/ou doutorado, acredita que o conhecimento específico é suficiente para um bom desempenho docente.

Para Lewicki e Bailey (2016), a ideia de que bons pesquisadores desenvolveriam naturalmente as habilidades docentes, não sendo necessária a atenção específica para a docência, é falsa. Os mesmos autores enfatizam que não há nenhuma evidência empírica de que pesquisa de qualidade se correlacionaria com ensinamentos de qualidade (LEWICKI; BAILEY, 2016).

Se pesquisa de qualidade não representa, necessariamente, docência de qualidade, quais seriam os saberes dos professores universitários e a formação necessária para a sua atuação profissional? Pesquisas vêm sendo feitas sobre o assunto desde a década de 80

(TARDIF, 2000; BOYER, 1990; KREBER; CRANTON, 1997; ZIERER, 2015) e identificaram uma multiplicidade de saberes e responsabilidades necessários para a prática profissional de excelência, além de uma série de etapas formativas que se iniciam, mas não se encerram nos programas de pós-graduação.

O saber docente não pode ser considerado como uma coisa desancorada, pois este diz respeito à pessoa e à identidade dela, associando-se à experiência de vida única de cada indivíduo. Além disso, a trajetória profissional, a relação com os alunos na sala de aula e outros atores do âmbito escolar podem vir a influenciar a prática profissional docente (TARDIF, 2000).

Em consonância com o contexto apresentado até aqui, a presente investigação irá abordar os aprendizados e experiências úteis para a prática profissional docente desenvolvidos durante a educação formal para o magistério superior, ou seja, a pós-graduação *stricto sensu*, e escolhe o programa de pós-graduação em Administração da UFRGS como campo de estudos. Para nortear este trabalho, concebeu-se a seguinte questão de pesquisa:

Como ocorreu a formação para atuação docente durante o programa de pós-graduação em Administração na UFRGS entre os anos de 2007 e 2017?

Para responder à questão de pesquisa proposta elencam-se, a seguir, os objetivos gerais e específicos do presente estudo.

1.1. OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo Geral

Verificar a formação para a atuação docente durante a pós-graduação *stricto sensu* em Administração na UFRGS entre os egressos do programa no período de 2007 a 2017.

1.1.2. Objetivos Específicos

a) Mapear o perfil sociodemográfico dos egressos dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos do PPGA/UFRGS;

b) Analisar a formação para a docência recebida nesse programa sob a perspectiva dos egressos pesquisados;

c) Levantar experiências que podem ter auxiliado no desenvolvimento profissional docente desses egressos no período da sua formação no programa;

d) Identificar possíveis melhorias para a formação docente pelo programa a partir de sugestões expressas pelos pesquisados.

1.2. JUSTIFICATIVA

Em 2015, as matrículas dos alunos no Ensino Superior superaram os 8 milhões de alunos, crescendo mais de 75% se comparados às matrículas realizadas apenas dez anos antes (INEP, 2015). O curso de Administração está entre os principais cursos procurados, com um aumento de 208% no número de matrículas para tal percurso formativo nos últimos 20 anos (INEP, 2017). Por tratar-se de área multidisciplinar (LIMA; RIEGEL, 2011) a formação de futuros administradores estaria gerando uma crise nas Escolas de Administração (OLIVEIRA; LOURENCO; CASTRO, 2015), que precisam desenvolver profissionais que saibam trabalhar com novas abordagens de ensino-aprendizagem para formar alunos preparados para lidar com os avanços da área. Assim, este estudo é importante para analisar a qualidade da formação destes futuros docentes e se estão preparados para encarar as progressões da área.

Destacando a importância do assunto também no contexto internacional, o *Journal of Management Education* (um dos poucos periódicos voltado, especificadamente, para temas relacionados à Educação em Administração) publicou, em 2016, uma compilação de artigos, réplicas, tréplicas e opiniões sobre o tema da formação para o exercício docente nos cursos de doutorado em Administração. Entre outros temas, os trabalhos publicados exploraram a escassez da formação docente nos cursos de doutorado em Administração (MARX et al., 2016), a possibilidade de ser mais difícil ensinar tópicos relativos à Administração do que temáticas de alguns outros cursos (LEWICKI; BAILEY, 2016) e sugerem a criação de uma “comunidade” para desenvolver professores universitários excelentes (ROUSSEAU, 2016).

Este estudo também pode contribuir para o programa de pós-graduação em Administração da UFRGS, fornecendo informações importantes para subsidiarem melhorias neste programa a partir das reflexões geradas. Afora isso, pode sugerir indicadores para avaliar a qualidade dos cursos oferecidos pelo PPGA/UFRGS relativos

à sua formação docente. Uma vez que os critérios para a avaliação de programas de pós-graduação pela CAPES priorizam a avaliação da formação de pesquisadores e não docentes (VOGEL; KOBASHI, 2015), outros programas podem se beneficiar das informações e *insights* originados nesse trabalho.

Em consonância com o trabalho de Bolzan e Antunes (2015) que identificaram uma lacuna nos trabalhos relativos à formação docente e às expectativas e limitações do Ensino Superior em Administração, a presente pesquisa pretende contribuir teoricamente com a discussão sobre os saberes necessários para a nova mão de obra acadêmica no campo da Administração e com reflexões sobre a formação dos seus futuros docentes-pesquisadores.

No próximo capítulo se apresenta a literatura que norteará esta investigação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica neste trabalho está organizada da seguinte forma: primeiro se introduz o tema da formação de professores de nível superior no Brasil com uma contextualização histórica, seguida de seção específica sobre o ensino de Administração e a formação específica para atuar como docente na Administração. Após, apresenta-se a revisão sistemática da produção científica brasileira sobre o tema formação docente em Administração, entre 2007 e 2017, para então se explorar alguns modelos teóricos para a compreensão do desenvolvimento para a formação docente. Estudos realizados sobre os professores universitários brasileiros e como ocorreria a aquisição de saberes importantes para a sua prática docente quotidiana também são apresentados.

2.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL

A formação de professores universitários é caracterizada por distintas realidades educacionais, povos e culturas, sendo fortemente influenciada por seus contextos (VIEIRA; GOMIDE, 2008). No Brasil, ela é marcada por três grandes momentos, segundo Saviani (2005): a instituição da Escola Normal Superior em 1890, seguindo os moldes europeus; a profissionalização do papel do professor nos anos 30, com a introdução da experimentação pedagógica; e a legislação do ensino superior, em 1968, com a formação de professores para habilitação específica de magistério (SAVIANI, 2005).

A primeira disposição sobre a formação de professores é de 15 de outubro de 1827, e estabelecia que aqueles que desejassem ser professores deveriam ter sua capacidade de lecionar examinada publicamente por um conselho escolhido pelo governo e só assim poderiam receber sua nomeação (VIEIRA; GOMIDE, 2008). Foi só com a instituição do sistema federativo, em 1891, que o ensino foi descentralizado. À União competia o direito de criar instituições de Ensino Superior, mas os professores passavam a ser escolhidos dentro da própria instituição, independente do aval do Estado (VIEIRA; GOMIDE, 2008).

Até a década de 30, a formação de professores inspirava-se nos modelos europeus, com duas linhas de instrução: após concluídos os estudos primários, os professores poderiam frequentar um curso complementar ou secundário, “de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao Ensino Superior” (TANURI, 2000, p.70). É com o *Estatuto das Universidades Brasileiras*, decretado em 1931, que temos as primeiras

disposições sobre a organização do Ensino Superior e a obrigatoriedade de formação de professores secundários em nível superior (CACETE, 2014).

Os anos compreendidos entre 1920 e 1964 foram importantes para a consolidação do capitalismo no país, com vários movimentos armados e uma série de revoluções. Tal situação demandou um novo papel social do professor, responsável por atender exigências de formação de mão de obra que fosse apta para contribuir com o desenvolvimento do país.

O Ensino Superior privado se consolidou na década de 50 e a formação de professores da época se deu pela existência de um núcleo de Filosofia, Ciências e Letras que daria forma aos outros cursos de graduação existentes. A ampliação da rede de ensino público médio entre 1950 e 1960 gerou dois importantes resultados: aumento da demanda por Ensino Superior e, conseqüentemente, ampliação do mercado de trabalho para os professores universitários egressos dos cursos de Filosofia, Ciências e Letras, criando a carreira no magistério (SAMPAIO, 2000, p.51).

Cacete (2014) narra que no início dos anos 60 a Universidade de Brasília substituiu a faculdade de Filosofia pelos Institutos Centrais de Ensino Básico, criando a Faculdade de Educação, que passou a assumir a formação pedagógica dos professores. Pode-se inferir, portanto, que as faculdades de Filosofia foram as precursoras das atuais faculdades de Educação, que se tornaram responsáveis pela formação de professores para o Ensino Básico.

A Lei da Reforma Universitária 5.540 de 1968 estabeleceu um padrão para o Ensino Superior brasileiro, requerendo que este fosse público, gratuito, associasse ensino e pesquisa e fosse oferecido, preferencialmente, por universidade. Porém a expansão do Ensino Superior não seguiu este padrão, já que o crescimento acabou sendo das instituições isoladas de ensino privado, até então admitidas apenas como exceção (CACETE, 2014).

A legislação vigente no país, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, encontra-se na Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Neste documento define-se o papel formador de pessoal dos programas de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado, autorizados por lei a formar mão de obra para ensino e pesquisa. Contudo, ressalta-se que nesta lei, assim como historicamente ocorreu, não houveram muitas orientações a respeito de currículo ou disciplinas específicas para a pós-graduação, sendo as faculdades habilitadas pelo Ministério da Educação (MEC) responsáveis pelo

estabelecimento de seus respectivos programas. Tal fato dá margem a ampla discussão sobre o que deveria ser ensinado ou não na pós-graduação.

Procurando minimizar a contradição na formação entre o Ensino Básico e o Ensino Superior, a CAPES passou a interferir na formação docente no começo dos anos 2000 (ARAUJO et al., 2013), instituindo o estágio docente obrigatório, ainda que apenas para os bolsistas das agências de fomento brasileiras. Lima e Riegel (2011) levantam uma série de questões relativas a tal decisão, indagando se tal medida não foi instituída apenas para resolver problemas circunstanciais, sem entrar a fundo na importância da discussão sobre o nível de formação para a docência superior exigida no país. As autoras questionam a disponibilidade dos professores em se comprometer com a formação pedagógica dos pós-graduandos e se seria possível

[...] conceber um estágio de docência consequente porque capaz de contribuir para a formação pedagógica dos participantes, sem perder de vista a diversidade de perfis: idade, interesse na prática da docência superior, experiência na docência superior, aproximação do estágio com a área de conhecimento em que trabalha e com o projeto de pesquisa em andamento (LIMA; RIEGEL, 2011, p.7-8).

Acrescenta-se a estes questionamentos a eficácia de tal medida, visto que é possível passar por ambos os níveis da pós-graduação *stricto sensu* sem entrar em sala de aula para ensinar sequer uma vez¹. Para Fischer (2006), esse é um problema histórico, além de curricular, pois o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) impulsionou a pesquisa nos anos 90, fortalecendo a formação de pesquisadores em detrimento da formação de professores. Tal fato fica evidente pela exigência de produção de uma tese de doutorado como requisito formal para a obtenção do título de doutor, por exemplo, reforçando as disciplinas voltadas à formação do pesquisador. Seria por isso também que, conforme Fischer (2006), poucos programas se dedicariam à formação de professores para o Ensino Superior. A próxima seção busca resgatar o histórico do ensino de Administração no país antes de abordar algumas características específicas para a formação docente na área.

2.1. O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

O ensino de Administração no país teve origem nas Escolas de Comércio que foram instituídas junto com a chegada da Família Real, no começo do século retrasado.

¹ Lembrando que o estágio só é obrigatório para os bolsistas das agências de fomento brasileiras. Se o aluno não receber bolsa, não é necessário fazer o estágio para a obtenção do diploma.

Dada a necessidade de formar mão de obra qualificada para atividades comerciais no Brasil, foi instituída a disciplina de Economia Política no ensino formal obrigatório, sendo esta acompanhada por aulas de comércio nos moldes portugueses (BARROS, 2014). Porém, foi só na década de 1930 que o ensino de Administração adquiriu proeminência como atividade profissional e campo de ensino e pesquisa (BOLZAN, 2017).

Com a ascensão de Getúlio Vargas, iniciou o processo de desenvolvimento e expansão estatal do país. O Decreto Lei 20.158/1931 criou, entre outros, o primeiro curso superior de Administração e Finanças (NICOLINI, 2003). A Fundação Getúlio Vargas teve origem em 1948 e, em 1951, nasceu o Instituto Brasileiro de Administração.

É entre as décadas de 1950 e 1960 que nasceu um acordo de cooperação do Brasil com os Estados Unidos, durante um período de fortes turbulências políticas, com a criação da Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas em São Paulo (BARROS; ALCADIPANI; BERTERO, 2015). Tal escola teria sido criada com o intuito de ser um “pólo-irradiador do ensino de administração no Brasil”, transmitindo a influência do governo americano também para o sul do país, através da UFRGS (ALCADIPANI; BERTERO, 2014).

Cabe ressaltar aqui que os cursos de Administração foram fortemente influenciados por modelos gerenciais estrangeiros, conforme levantado por Nicolini (2003), Barros (2014) e Barros, Alcadipani e Bertero (2015). Esta influência deve-se ao fato de que as principais escolas de Administração da época enviaram seus professores para serem formados nos Estados Unidos. Não é de se estranhar, portanto, que o corpo docente na década de 50 fosse formado por gerentes empresariais e o foco dos cursos acabassem ficando no simples compartilhamento de experiências (FRIGA; BETTIS; SULLIVAN, 2004).

O começo da pós-graduação em Administração do país também esteve vinculado à fundação Getúlio Vargas, com o primeiro curso *stricto sensu* em Administração ocorrendo após a regulamentação dos mestrados e doutorados no país, em 1965. O primeiro curso de doutorado em Administração, porém, foi oferecido somente na década de setenta.

2.1.1 O programa de pós-graduação em Administração da UFRGS

Fundado em 1972, o Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) inicialmente oferecia os cursos de

Mestrado em Administração Pública e em Administração de Empresas. A partir de 1985 passou a oferecer também o Mestrado Profissional e, em 1994, o curso de Doutorado.

O programa é avaliado desde 1987 pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) e figurou por anos entre os mais bem-avaliados programas de pós-graduação em Administração do país, recebendo altas notas nesta avaliação. Atualmente o programa conta com conceito 5 (nota atribuída para programas de excelência em nível nacional).

Com o objetivo de propiciar estudos aprofundados no campo da Administração, formando pessoal de alto nível para o exercício das atividades de ensino, pesquisa e funções executivas junto às organizações, o programa conta com um quadro de professores de pós-graduação construído gradativamente com professores de diferentes áreas de formação básica e doutorado nas melhores universidades do país, da Europa e dos Estados Unidos, respeitando princípios de multidisciplinariedade e diversificação (SILVA; MAURER; SILVA, 2012). De acordo com dados da própria universidade, foi este processo de desenvolvimento que permitiu que o PPGA reunisse a competência necessária para abarcar todas as facetas deste campo complexo que é a Administração (UFRGS, 2012). O programa conta com grupos de pesquisa, diferentes núcleos de suporte, um setor de comunicação, a Revista Eletrônica de Administração (REAd), além de outras assessorias.

Ainda segundo informações disponibilizados no site da Escola, o programa procura se modificar para manter o currículo atualizado e acompanhar as mudanças na área. O aluno que desejar se pós-graduar, seja no doutorado ou no mestrado, modalidade acadêmica, deverá escolher uma das seguintes áreas de concentração: gestão de pessoas e relações de trabalho; estudos organizacionais; inovação, tecnologia e sustentabilidade; finanças; gestão de sistemas e tecnologia da informação; marketing e pesquisa operacional. O programa conta atualmente com 57 professores e mais de 300 alunos em atividade.

2.2. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO

A formação docente para o ensino em Administração confunde-se com a própria criação da CAPES, em 1951, inicialmente conhecida como Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. Com a intenção de capacitar e formar mão de obra, principalmente docente, Fischer (2005) ressalta que foi “a agência

necessária à implantação de um programa de apoio voltado para a formação de administradores, objetivo ampliado [posteriormente] para outras áreas estratégicas” (FISCHER, 2005, p.184).

Quando a pós-graduação foi implantada, explica Fischer (2005), o objetivo de formar professores ficou em segundo plano ou prioridade, fazendo do professor “um resultado indireto da aprendizagem do conteúdo e das habilidades desenvolvidas como pesquisador na elaboração de uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado” (FISCHER, 2005, p. 185). É por isso que já no final da década de 70, instituições como a FGV/EBAP criam o Programa Nacional de Aperfeiçoamento de Professores de Administração (PRONAPA), com o objetivo de suprir a carência de mão de obra especializada (FISCHER, 2005).

No começo nos anos 2000, um novo levantamento sobre as necessidades dos programas de pós-graduação de todas as áreas do conhecimento foi efetuado pela CAPES. No campo da Administração, os resultados apontaram para uma carência de professores, consequência do baixo investimento feito pelos programas em formação e a necessidade de criação e expansão de programas de qualificação docente, já que a manutenção dos cursos e padrões de excelência requerem um certo número de titulados. A sugestão feita para solucionar tais carências estimulava a criação de cursos focados na docência em Administração, contudo, mais de quinze anos após a publicação de tal levantamento, ainda se percebe um longo caminho a ser trilhado (CAPES, 2013).

Lecionar em um curso de Administração é um desafio para os alunos de pós-graduação, segundo o estudo de Joaquim, Boas e Carrieri (2013). Ao indagarem sobre o sentido da docência superior em Administração, os autores confirmaram o resultado de pesquisas anteriores sobre o tema (CAIRES, 2006; FISCHER, 2006; FREIRE, 2001; PIMENTEL; MOTA; KIMURA, 2007; RIOLFI; ALAMINOS, 2007), identificando uma série de hiatos no processo formativo dos alunos (futuros docentes), que quando entram em sala de aula sentem-se totalmente inseguros e sem noção do que irão encontrar. No estudo, a vivência do estágio-docente permitiu suprir algumas lacunas, já que o contato direto supervisionado com os alunos é uma forma de adquirir segurança perante estes. Os autores também constataram

[...] que os professores universitários, que deveriam ser formados pelos cursos *stricto sensu*, não estão passando por um processo de treinamento que os faça refletir sobre sua formação docente. Tal despreparo é sentido pelos graduandos, que muitas vezes são também prejudicados pelo desenvolvimento de estágios que acontecem de maneira atropelada (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI; 2013, p. 359).

Vários estudos defendem a junção de saberes teóricos e práticos na Administração (LONGAREZI et al., 2007; RIOLFI; ALAMINOS, 2007; JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013), pois não basta apenas uma formação pautada no estudo aprofundado da teoria ou a oportunidade de um estágio supervisionado, mas na interação entre o que foi estudado e o que foi colocado em prática. Também são necessários saberes relativos à educação, pedagogia, didática e ao programa em que se leciona, pois só assim seria possível desenvolver uma experiência de co-criação com os alunos (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013).

Para Aktouf (2005) os alunos de pós-graduação em Administração devem ter uma formação diferenciada. O autor acredita que, por terem a responsabilidade de preparar pessoas que irão tomar decisões de impacto para o futuro da sociedade e da natureza, este profissional deve ser formado para ter uma grande cultura geral sendo capaz de dialogar sobre diversos assuntos (AKTOUF, 2005). Festinalli (2005) confirma esta responsabilidade quando defende que a tendência atual é a visão do ensino como atividade crítico-reflexiva: “O professor precisa pensar constantemente sobre sua prática e, a partir disso, desenvolver a capacidade reflexiva sobre a atividade docente”. (FESTINALLI, 2005, p.138)

O presente trabalho também analisou a produção científica nacional sobre o tema da formação docente em nível de pós-graduação no campo da Administração. A mesma será apresentada na próxima seção.

2.3. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* ENTRE 2007-2017

A presente revisão sistemática inspirou-se na declaração PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), conforme exposto por Moher et al. (2015), utilizando dois bancos de dados da produção científica nacional em Administração para o levantamento de literatura: SPELL (*Scientific Periodicals Eletronic Library*) e ANPAD (Associação Nacional Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa em Administração). Em seguida, foram selecionados os descritores ENSINO e FORMACAO nos campos “título do documento” ou “palavra-chave”, sendo posteriormente filtrados novamente de forma manual com a adição do prefixo DOCEN, que cobriria tanto os termos DOCENTE como DOCÊNCIA. O período pré-determinado para a pesquisa compreendeu os anos 2007-2017. Como resultado, obteve-se 12 documentos que serão

analisados qualitativamente a seguir. O Quadro 1 apresenta um apanhado dessas informações, com o título dos artigos selecionados, os autores, o ano de publicação, seus objetivos e o local de publicação, seja esse periódico ou evento.

Quadro 1 – Artigos analisados sobre formação docente.

Título do Artigo	Objetivos	Autores	Periódico ou Evento	Ano
Formação do Docente de Contabilidade	Verificar a importância atribuída pelos programas de pós-graduação Stricto Sensu em Contabilidade para a formação prática, técnico-científica, pedagógica e social e política do professor de ensino superior de Contabilidade, junto aos discentes e coordenadores dos programas.	Maira Assaf Andere, Adriana Maria Procópio de Araújo	EnEPQ	2007
A Influência da "Vivência Docente" na Formação e Desenvolvimento de Competências Profissionais Docentes: uma percepção de mestrandos em administração	Descrever e analisar a contribuição da "Vivência docente" para a formação e o desenvolvimento de competências profissionais docentes, na perspectiva de alunos-mestrandos de um Programa de Mestrado Acadêmico em uma instituição de ensino superior particular mineira.	Michelle Cristina de Souza Mendes de Oliveira et al.	EnEPQ	2009
A Formação Docente nos Cursos de Pós-Graduação em Administração - a gênese de uma experiência	Conhecer a experiência de implantação de um programa de formação docente inicialmente centrado na inclusão de duas disciplinas obrigatórias no currículo de um mestrado em Administração: didática do ensino superior em administração e estágio docente em administração.	Manolita Correia Lima, Viviane Riegel	EnEPQ	2011
Curso Superior, corpo docente e qualidade da formação: o papel do engajamento mútuo	Aprofundar os estudos sobre a dimensão engajamento mútuo em uma comunidade de prática, composta pelo corpo docente do curso superior na área de ciências sociais, em uma universidade privada no Estado do Rio de Janeiro, identificando suas categorias e formas.	Alexandre Mendes Nicolini, Sergio de Souza Xavier, Ana Beatriz Nascimento Ayres	Enanpad	2011
A Aprendizagem Reflexiva como Meio para a Formação do Docente	Discutir a importância da reflexão no processo de formação do docente. O estudo fundamentou-se teoricamente em textos da área de aprendizagem.	Renata Cherém de Araújo Pereira e Karla Karina de Oliveira	EnEPQ	2013
Contribuições do Microensino para a Formação Docente em Administração: Reflexões sobre a Vivência de Professores Um Ano Após o Treinamento	Avaliar o uso da abordagem cognitivista do microensino na área de Administração, ressaltando as dificuldades e facilidades que os participantes encontraram com as habilidades instrucionais em avaliação, suas vivências com o microensino e suas visões sobre as contribuições da técnica para a prática docente.	Tânia Modesto Veludo-de-Oliveira	Enanpad	2013
Competências do professor universitário: a prática como itinerário para a aprendizagem ativa do aluno para a formação continuada do docente	Discutir a importância da reflexão no processo de formação do docente. O estudo fundamentou-se teoricamente em textos da área de aprendizagem.	Jairo de Carvalho Guimarães	Revista Pensamento Contemp. em Adm.	2014
Um Grão de Areia na Praia: uma Análise sobre Presença do Tema "Formação Docente" nos Cursos de Doutorado em Administração	Analisar os currículos dos programas de doutorado em Administração bem como as práticas pedagógicas utilizadas para a formação do professor.	Ana Luíza Ribeiro da Silva et al.	EnEPQ	2015
Fundamentos Pedagógicos e a Formação do Docente em Administração: a Experiência do Estágio à Docência	Responder os questionamentos acerca da maneira a qual os cursos e as universidades estão atuando na formação dos professores e pesquisadores, com ênfase nas contribuições de Paulo Freire em uma releitura da influência do estágio docente na formação do professor universitário, nomeadamente, no ensino formal.	Camilla Rusciolli Barbosa, Adrielle Victoria Soares Alves, Alfredo Dib Abdul Nour	EnEPQ	2015

O Estágio Docente Supervisionado e Suas Implicações no Processo de Formação de Futuros Professores	Analisar como o estágio docente supervisionado pode contribuir na formação acadêmica e profissional de professores, sob a percepção de alunos egressos de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração, em IES localizadas no estado de Minas Gerais.	Jefferson Rodrigues Pereira, Caissa Veloso e Sousa, Natália Xavier Bueno	EnEPQ	2015
Formação docente e competências: componentes do processo de gestão estratégica	Promover a reflexão crítica acerca da formação docente enquanto elemento central nesse processo. Sugere a adoção de uma visão integrada que permita associar o perfil discente, as características do quadro curricular e a ação docente enquanto elementos de um processo único de gestão institucional.	Adelaide Maria Coelho Baeta, Reginaldo de Jesus Lima.	Revista de Adm da Unimep	2007
Estágio docência: concepções epistemológicas e suas influências nas metodologias de ensino	Identificar, de forma exploratória, os fundamentos epistemológicos das metodologias de ensino adotadas e criadas por alunos de pós-graduação de Mestrado em Administração	Marcus Vinícius Medeiros de Araújo et al.	Adm: Ensino e Pesquisa	2014

Fonte: elaborado pela autora

Os 12 artigos foram analisados com o intuito de identificar temas afins. Percebeu-se que, apesar dos objetivos de pesquisa serem distintos, constituíam dois grandes grupos temáticos: artigos que analisam o processo de formação dos futuros docentes na pós-graduação (ANDERE; ARAÚJO, 2007; LIMA; RIEGEL, 2011; PEREIRA; OLIVEIRA, 2013; GUIMARÃES, 2014; SILVA et al., 2015; BAETA; LIMA, 2007) e estudos que abordavam práticas educativas para essa formação (OLIVEIRA et al., 2009; VELUDO-DE-OLIVEIRA, 2013; BARBOSA; ALVES; NOUR, 2015; PEREIRA; SOUSA; BUENO, 2015; ARAÚJO et al., 2013). Uma síntese das principais contribuições desses estudos, organizados a partir desses dois enfoques, é descrita a seguir.

2.3.1 Artigos que analisam o processo de formação dos futuros docentes na pós-graduação

A maioria dos artigos investigados tratou da formação do futuro professor enquanto estudante da pós-graduação em Administração. Andere e Araújo (2007) constataram que os programas de pós-graduação *stricto sensu* estão direcionados, em primeiro lugar, para a formação de pesquisadores e, em segundo lugar, ao desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas. Também foi identificado um desencontro de percepções entre os discentes e os coordenadores quanto à formação prática, que teria uma importância menor para os coordenadores. Os autores concluíram que as expectativas dos discentes nem sempre são detectadas pelos programas.

Lima e Riegel (2011) narram o desinteresse por parte dos professores em participar da construção de um programa de formação docente em uma universidade

privada paulista. Já entre os alunos-mestrandos, apesar de identificarem indivíduos com experiência de sala de aula, as sugestões encaminhadas aos responsáveis foram genéricas e pouco contribuíram. As autoras concluíram que os mestrandos não têm a compreensão da totalidade do fenômeno que é a educação, já que a maioria dos alunos ainda associa a formação docente a aspectos operacionais e não há preocupação com a reflexão sobre a prática.

Nesta mesma linha, Pereira e Oliveira (2013) exploram as principais teorias sobre aprendizagem reflexiva e suas influências na formação docente. As autoras procuraram demonstrar em seu ensaio teórico que a formação do professor vai além da aquisição de técnicas e saberes, já que a reflexão crítica permitiria construir e reconstruir a própria identidade do docente e a do meio em que este atua. Os autores concluem que, embora seja imprescindível compreender como ocorre a aprendizagem, poucos estudos adotaram a reflexão sobre a prática como uma forma de contribuição para suprir lacunas no processo de formação docente.

Guimarães (2014) procura entender a formação docente por duas óticas: a das dinâmicas de mercado, que muitas vezes requerem reestruturação de estratégias de pessoal para o atingimento dos objetivos pré-fixados pela IES e o mundo acadêmico, que teria professores despreparados para formar novos professores. O autor aborda a ineficiência na formação do aluno egresso do curso Administração explorando como uma das causas o despreparo dos professores que atuam nesta área. Guimarães (2014) conclui argumentando que as Instituições Federais de Ensino Superior têm papel decisivo na formulação de ações efetivas no campo didático-pedagógico dos futuros docentes, o que garantirá uma formação plena dos graduandos.

Silva et al. (2015) procuraram analisar a presença do tema formação docente nos cursos de doutorado em Administração, avaliando os conteúdos programáticos e linhas de pesquisa de 31 universidades que possuem o curso. Os autores constataram que é crescente a necessidade de fomentar a discussão sobre a formação docente no que diz respeito a dois quesitos principais: o incentivo à produção acadêmica na área de ensino e a influência do estágio docente na construção do saber do professor. Os mesmos autores também salientam a necessidade de compreender como, de fato, ocorre a formação do professor e quais seriam os recursos existentes para diminuir o intervalo entre a formação do doutor apenas pesquisador para o doutor pesquisador-e-docente.

Baeta e Lima (2007) procuraram demonstrar que a formação docente é um fator interno crítico para a performance das Instituições de Ensino Superior. O foco deste

ensaio, à diferença dos outros estudos apresentados até aqui, é a abordagem crítica ao tema da formação docente pela ótica da gestão e não, necessariamente, da educação. Os autores defendem que o resultado da ação docente no processo formativo merece atenção, pois a área da Administração forma profissionais capazes de intervir na condução de organizações e gerir pessoas, podendo causar um alto impacto. Os mesmos concluem que a formação docente não é um elemento isolado e que, ao ocupar-se com a formação docente, a Instituição de Ensino Superior estaria aperfeiçoando sua própria força de trabalho com vistas a atingir os diversos objetivos de caráter pedagógico e organizacional que se propõe.

2.3.2 Práticas educativas para a formação dos docentes

Dentre as práticas educativas que figuraram na presente revisão, destacam-se o estágio docente supervisionado e as técnicas do microensino. Buscando identificar a importância dos saberes práticos adquiridos através da vivência docente supervisionada, Oliveira et al. (2009) descobriram que os motivos que levam os estudantes a realizarem uma vivência docente supervisionada são variados, mas que o tempo de experiência profissional prévia como docente, influencia esta escolha. Divididos em cinco grupos de acordo com a trajetória profissional na área docente, os mestrandos considerados inexperientes destacaram o desenvolvimento profissional como a maior contribuição para a vivência, porém, tal experiência contribuiu menos do que esperavam em relação à inserção profissional. Para os grupos dos pouco experientes, com moderada experiência e os experientes, a grande contribuição foi na condução da prática docente, ressaltado pelos aprendizados, reciclagem e adaptações na condução das aulas.

Veludo de Oliveira (2013) procurou analisar as contribuições que a técnica do microensino, definida como a filmagem e o feedback controlado de um breve episódio de ensino em um ambiente de laboratório, teve na formação docente de dez doutorandos de um centro universitário paulista. A autora concluiu que os participantes se tornaram genuinamente engajados em aprender a ensinar por meio do microensino. Os alunos relataram que a técnica os estimulou a pensar sobre pontos importantes de suas aulas como vícios, linguagem verbal e não verbal e o gerenciamento do tempo. O ponto principal levantado pelos participantes foi o *feedback* que auxiliou na identificação de pontos de melhoria e estimularam a própria reflexão, além de ajudar a equilibrar a autocrítica por vezes exacerbada dos participantes.

Barbosa, Alves e Nour (2015) procuram discutir a formação docente sob a perspectiva freireana, em que a ação educativa deve ser vista como ato político, reinterpretando o papel do educador e do educando na sociedade. Os autores concluíram que a proposição de uma prática educativa transformadora continua sendo um desafio. O trabalho do professor se traduziria em um conflito interno social e emotivo de encaminhamento complexo, dada as fronteiras de superação profissional versus pessoal que este deve encarar e sugerem que seja introduzido no desenvolvimento do conteúdo o prévio saber dos discentes, pois tal prática resultaria extremamente positiva nos aspectos motivacionais do aluno (BARBOSA; ALVES; NOUR, 2015).

Pereira, Sousa e Bueno (2015) analisaram o estágio docente supervisionado e suas implicações no processo de formação de futuros professores. A escassa formação pedagógica dada aos alunos de pós-graduação seria resultante de políticas públicas confusas relacionadas à educação. Os autores concluem que há uma desvinculação dos programas de pós-graduação com o desenvolvimento do futuro docente no que diz respeito às competências didático-pedagógicas. Os mesmos também apuraram que, no cenário atual, o futuro docente aprende a se construir como professor a partir de suas próprias experiências. É desse jeito que indivíduos que até ontem foram apenas alunos, hoje já assumem a posição de professor.

Araújo et al. (2013) procuram evidenciar as concepções epistemológicas no estágio docente supervisionado e suas influências nas metodologias de ensino utilizadas durante as suas aulas de graduação. Também foi avaliada a relação entre os estagiários e os professores titulares das disciplinas ministradas. Os autores constataram que as estratégias metodológicas adotadas pelos professores-mestrandos se baseavam em experiência de ensino anteriores, ou na própria trajetória acadêmica. Os autores concluíram que o professor orientador tem papel primordial na formação do professor assistido no que tange o planejamento das disciplinas, ao plano das aulas e às metodologias empregadas em classe. Neste sentido, defendendo as premissas epistemológicas construtivistas, os autores destacam que a relação entre o professor orientador e o professor assistido deve ser aberta, culminando no desenvolvimento de uma identidade própria por parte do pós-graduando.

2.3.3. Discussão dos resultados da Revisão Sistemática da Literatura

Como sugerem Lima e Riegel (2011), o estágio docente precisa contribuir para a formação pedagógica levando em conta a diversidade de perfis dos estudantes de pós-graduação. Porém, Pereira, Sousa e Bueno (2015) e Araújo et al. (2013) constataram que os alunos são adestrados à profissão docente, aprendendo a se construir como professores a partir de suas próprias experiências. Já Oliveira et al. (2009) descobriram que o tempo de experiência prévia como docente irá influenciar na escolha em realizar ou não tal vivência.

Uma série de estudos (LIMA; RIEGEL, 2011; PEREIRA; OLIVEIRA, 2013; BARBOSA; ALVES; NOUR, 2015) convergiram quanto à importância da reflexão no processo de formação dos futuros docentes. Tais achados corroboram com o que expressaram Maranhão e Paula (2009), Festinalli (2005) e Alcadipani (2011), pois a falta de reflexão em sala de aula resulta em uma simples reprodução de situações já estabelecidas, sem que se questione o *status quo*. Para os autores, o ensino é uma atividade crítico-reflexiva e é preciso que o professor pense constantemente sobre sua prática, dada à sua responsabilidade perante aos alunos e os outros atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Andere (2007) encontrou em seu campo de estudos quatro competências necessárias para os professores: formação prática, formação técnico-científica, formação pedagógica e formação política. A questão política também é abordada por Barbosa, Alves e Nour (2015) ao analisarem a realidade estudada pela perspectiva freireana. Eles defendem que a educação é um ato político e caberia aos futuros professores serem provedores de inovação na aprendizagem dos alunos, problematizando os saberes de Administração apresentados conforme o tempo histórico e cultural no qual estão inseridos.

Apenas dois artigos destacaram aspectos relativos a outros atores envolvidos no processo de formação dos futuros professores (BAETA; LIMA, 2007; GUIMARÃES, 2014), como o papel das Instituições de Ensino Superior que promovem os cursos de pós-graduação *stricto sensu* e o mercado de trabalho acadêmico. Torna-se, portanto, necessário que novos estudos sejam feitos identificando quais outras esferas interferem na formação deste novo profissional e então analisar o processo pela ótica de cada um.

O que parece ser consenso e relevante tanto nos artigos analisados quanto na bibliografia consultada é que os saberes relativos à docência universitária são múltiplos.

Eles compreendem, entre outros, saberes teóricos relativos à disciplina ministrada, práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, reflexão para não apenas reproduzir comportamentos pré-existentes e habilidades relativas ao dia-a-dia do ser professor como aplicar e corrigir provas, inteligência emocional para lidar com a frustração dos alunos e capacidade de conduzir, mediar e resumir discussões, por exemplo.

Tendo em vista a precariedade da formação para a docência no país descrita até aqui e o estabelecimento do estágio docente supervisionado como medida da CAPES para minimizar a discrepância de formação entre o Ensino Básico e o Ensino Superior; apresentam-se agora algumas críticas à formação docente na pós-graduação *stricto sensu*.

2.4. DORMI ALUNO, ACORDEI PROFESSOR – CRÍTICAS DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Dormi Aluno, Acordei Professor é a provocação do título do artigo de Cunha, Brito e Cicillini (2006), que procurou investigar como o docente universitário se desenvolve profissionalmente e quais saberes e práticas estariam envolvidos em sua atuação. As mesmas autoras apuraram que a maioria dos entrevistados atribui sua formação principal à prática e destaca a importância da requalificação profissional constante, já que, muitas vezes, os pesquisadores e os profissionais dos mais diversos campos de saber ingressam na docência do Ensino Superior como decorrência natural de suas atividades, por razões e interesses variados. Esses profissionais são pessoas que apesar da grande bagagem de saberes, talvez nunca tenham se questionado sobre o que é ser professor. Assim, sua passagem para a docência aconteceria naturalmente, dormindo pesquisadores (pela formação recebida na pós-graduação) e acordando professores, como sugere o título do estudo (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006).

Guimarães (2014) defende, de modo semelhante, que o foco do trabalho docente é ensinar; neste sentido, não será sua produtividade como pesquisador ou titulação que o confirmará competente em tal função. O mesmo autor afirma que “a competência do professor é travada e paulatinamente conquistada no cotidiano da relação que estabelece e constrói com o corpo discente”, sendo estruturado diariamente neste convívio (GUIMARÃES, 2014 p.173).

Tardif (2002) também aborda a questão da educação como uma relação social, afirmando que o professor não define sozinho o seu saber profissional. Ele seria dependente de uma série de agentes que legitimariam a sua atuação, como a própria

instituição de Ensino Superior onde trabalha, grupos científicos e o Ministério da Educação, por exemplo.

Essa influência e escolha da agenda de formação dos futuros professores passa pela liberdade que foi concedida às instituições de pós-graduação *stricto sensu* em definirem seus próprios objetivos de formação ao futuro corpo docente. Baeta e Lima (2007) argumentam que no campo da Administração, o desafio seria ainda maior, pois nesta agenda de formação precisariam constar elementos, práticas e ações do cotidiano baseados nas teorias e princípios científicos já consagrados; contudo, os autores defendem que duas finalidades deveriam permanecer: “a formação do cidadão crítico e do profissional capaz de responder as demandas de sua área” (BAETA; LIMA, 2007, p.41).

Para Vasconcelos (1998, p. 86) há “pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. Chamlian (2003, p. 59) rebate que “mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar da valorização da tarefa de ensino”. A solução, segundo o autor, não estaria na criação de uma disciplina de pedagogia isolada, mas na inserção gradativa dos egressos da pós-graduação *stricto sensu* na profissão docente, inserindo os saberes pedagógicos neste processo.

Alcadipani e Bressler (1999) advertiram que a formação dada por universidades brasileiras passava por um processo de ‘*mcdonaldização*’, com cursos engessados, sem reflexão, baseado no uso de apostilas e na transformação do aluno em cliente, além da “difusão de formas de avaliação de desempenho de professores similares a de empresas e a quantificação da produção acadêmica” (ALCADIPANI; 2011, p.347). Tudo isso, alerta o autor, estaria transformando a academia num *fast-food*.

Os professores inseridos em tal lógica, seriam premiados ou punidos de acordo com a reação dos alunos às aulas dadas, desvirtuando o processo de ensino-aprendizagem pois utilizar a lógica do consumo-satisfação destoaria, segundo Alcadipani (2011), da formação de um sujeito reflexivo e maduro. O aluno-cliente transformaria o professor em um mero prestador de serviço, subtraindo dele as funções de educador. A transplantação da lógica corporativa para as instituições de ensino traria consigo o repúdio as críticas, já que o mercado apregoa que qualquer problema deve ser rapidamente sanado, podendo qualquer tipo de questionamento (ALCADIPANI; 2011).

Partindo das críticas expostas até aqui, quais saberes seriam necessários para a formação de um docente atento à função de educador?

2.5. OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Como vimos até agora, os saberes docentes são múltiplos e variados. Constatase uma dualidade entre teoria e prática, pesquisa e ensino, saberes explícitos e tácitos, informação e formação, agentes internos e externos. Zierer (2015) identifica, igualmente, esta duplicidade ao analisar o tema da profissionalização docente. Para o autor, as teorias que buscam responder aos questionamentos quanto à formação recebida para atuar como docente universitário podem ser divididas em duas correntes: as baseadas em competência, em que os futuros professores devem demonstrar elevado domínio sobre questões particulares do ensino-aprendizagem definidos por critérios internacionais e mensuráveis; e as baseadas na reflexão crítica, em que um professor demonstra sua expertise ao lidar com questões pedagógicas como a escolha por aproximação/distância dos alunos, ou autonomia/dependência na execução de tarefas (ZIERER, 2015).

A primeira corrente determina o sucesso da tarefa docente pela mensuração da performance do professor e os efeitos no aprendizado dos alunos. A segunda acredita que a atividade foi bem executada se o indivíduo consegue analisar crítica e reflexivamente a incerteza diária e mutável na qual atua (ZIERER, 2015).

Para Zierer (2015) a linha baseada em competência é dominante. Contudo, o autor critica a falta de metodologia e rigor científico utilizados para a divisão da formação docente em três saberes principais bastante difundidos: saber instrucional, saber didático e saber pedagógico. Zierer (2015) argumenta que são diversos os exemplos de autores que discorrem sobre listas de saberes necessários à docência sem especificarem o porquê daquele número específico de saberes, como cada saber se relacionaria com o outro e, principalmente, qual é a teoria científica de base na qual se ancoram (TARDIF, 2000; PERRENOUD, 2000; SILVA; COSTA, 2013). Vista por esta ótica, a complexidade da ação pedagógica seria reduzida à posse de conhecimentos e habilidades, retirando completamente as características únicas de cada indivíduo da prática docente.

Zierer (2015) defende que a profissionalização se torna evidente frente a três características que conversariam entre si: a excelência de saberes e habilidades; o compromisso expresso pela disposição e a vontade de ensinar; e a capacidade de julgamento sobre quando agir de um modo ou de outro. O autor traz para a discussão, portanto, o conceito de que não só de conhecimentos e habilidades vive o professor pois

estes dependem acima de tudo da vontade e da capacidade de julgamento² de um indivíduo.

2.5.1. Noção de saberes necessários para a docência baseados em competência

Philippe Perrenoud é reconhecido pelo seu trabalho sobre profissionalização de professores e a avaliação de alunos. Para o autor o “sentido – ou o significado – da escola envolve a relação entre investimento e resultados” (PERRENOUD, 2003, p.2). As competências dos professores serviriam para uma finalidade clara: alcançar soluções eficazes para os problemas escolares do cotidiano.

Para o autor, a competência, entendida como “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades e informações, entre outros recursos) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 19), vai além da simples aquisição de conhecimentos, sendo necessária a vontade de colocá-la em prática. Neste sentido, cabe ao professor desenvolver as competências dos alunos relacionando-as aos problemas encontrados na realidade social. Se competências geram ações, elas devem fazer parte da formação comum de todos os professores da educação (PERRENOUD, 2002).

Adepto ao lado mais “concreto” da profissão, Perrenoud (2000) tenta inventariar quais competências se fazem necessárias para re-delinear a atividade docente. O mesmo alinha-se com Zierer (2015) ao fazer a ressalva de que a lista proposta não é neutra e está imbuída de suas próprias opiniões sobre o mundo, já que a identificação de competências supõe opções teóricas e ideológicas, não desejando, portanto, nem sendo possível, ter um consenso geral e definitivo sobre elas. O autor é taxativo quando diz que, em se tratando de escola ou pedagogia, “é necessário ir além das abstrações” (PERRENOUD, 2000, p.13). Estas abstrações podem ser identificadas nas práticas pedagógicas que, apesar de serem tratadas como algo consciente e racional, são classificadas como ação espontânea improvisada por Perrenoud (1997), já que boa parte dos docentes não tem uma compreensão real do porquê agem como o fazem, transformando tais práticas em “rotinas não pensadas à força de serem interiorizadas” (PERRENOUD, 1997, p. 113).

² Vale ressaltar que o conceito de “capacidade de julgamento” deriva da tradução livre do termo “*judgement*” e deve ser entendido como a capacidade de tomar uma decisão coerente com os princípios que regem a educação, ou seja, a habilidade de analisar e decidir o que é melhor de situação em situação.

Neste sentido, Perrenoud (1997) amplia o debate questionando se seria possível uma mudança de práticas através de mudanças na formação. O problema identificado aqui é que os currículos se baseariam numa premissa ao estilo “façam o que eu digo, não façam o que eu faço” (PERRENOUD, 1997, p.113) e uma percepção de contribuição parca ou inexistente para o modo que o docente irá lidar com as situações encontradas em sala de aula. Por isso, na formação de uma profissão “complexa” como a docência, deve-se buscar a aquisição e a construção de competências.

Outra noção baseada em competências é expressa no trabalho seminal de Boyer (1990) intitulado *Scholarship of Teaching*, que buscou analisar como professores geravam e disseminavam novos conhecimentos, culminando em práticas de ensino. A análise compreende quatro domínios, denominados “*scholarships*”³. *Scholarship of discovery* envolve a necessidade de descobrir novas coisas, de pesquisar, da disciplina e do rigor científico nas buscas. *Scholarship of integration* é relativo à interdisciplinaridade, ao colocar fatos isolados em perspectiva, procurando descobrir conexões veladas e como parte de um saber influi sobre o outro; as interconexões que tornariam a pesquisa autêntica. *Scholarship of application* busca reintegrar a pesquisa com o social, procurando conectar as descobertas aos problemas reais e pautar as pesquisas de acordo com problemas sociais presentes na realidade do pesquisador. Por fim, *Scholarship of teaching* se manifesta quando todo o esforço feito para dominar os outros *scholarships* se transforma em prática para a posteridade (BOYER, 1990).

O trabalho desenvolvido por Boyer (1990) baseou-se na reflexão histórica sobre a evolução do Ensino Superior norte-americano, que teria alterado as prioridades da função docente para cumprir funções sociais diferentes (BOYER, 1990), e não em pesquisa científica sobre o papel do docente. Enquadrando-se na crítica feita por Zierer (2015), Boyer (1990) não explica porque descreve quatro *scholarships* ao invés de cinco ou seis, e em qual premissa teórica tal reflexão foi feita. Ele também não inclui a vontade individual de ser professor de uma pessoa, sendo esta consequência dos outros *scholarships*.

Kreber e Cranton (1997) basearam-se na noção de *Scholarship of Teaching* de Boyer (1990) e deram um passo adiante na discussão, elaborando a noção de “*Knowledge*

³ Segundo dicionário de Cambridge “*scholarship*” pode ser traduzido como trabalho sério e detalhado. Não sendo encontrado termo semelhante em língua portuguesa optou-se por utilizar o termo em língua original.

*System of Teaching*⁴, ou os saberes necessários para o exercício da docência, que podem ser identificados empiricamente. Estes saberes seriam divididos em três: instrucional, pedagógico e curricular.

O primeiro tipo de saber, denominado instrucional, faz referência às atividades presentes no dia-a-dia da docência, baseando-se em ações práticas como planejamento do curso, estratégias de ensino, avaliação dos saberes adquiridos. O segundo tipo, dito saber pedagógico, aborda como as pessoas aprendem ou como este aprendizado pode ser facilitado, incluindo questões sobre entendimento dos estilos de aprendizagem individuais, processos cognitivos e dinâmica de grupo. O terceiro e último saber, denominado curricular, procura examinar o porquê ensinamos do jeito que ensinamos, refletindo sobre os objetivos do curso e como eles se ligam dentro do programa de ensino. Sendo assim, o saber instrucional seria uma reflexão sobre o conteúdo ensinado, o pedagógico sobre o processo de ensino e o curricular sobre as premissas em que essa aprendizagem irá ocorrer (KREBER; CRANTON, 1997). O Quadro 2 faz uma síntese de algumas habilidades necessárias para cada um dos saberes elencados previamente.

Quadro 2 - Exemplos de habilidades necessárias para cada um dos saberes

Saber instrucional	<ul style="list-style-type: none"> • Saber como desenvolver materiais para ensino • Saber como moderar uma discussão • Saber uma variedade de métodos instrucionais • Saber como organizar ou dar sequência à instrução • Saber como preparar uma palestra • Ser capaz de escrever objetivos de aprendizagem • Saber como construir boas provas
Saber pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Saber como motivar alunos com diferentes estilos de aprendizagem • Saber quando usar os vários materiais de ensino • Ser capaz de dar uma palestra interessante • Saber como facilitar a colaboração entre os estudantes • Ser capaz de ajudar os estudantes a superar dificuldades de aprendizagem • Ser capaz de encorajar os estudantes a pensar criticamente • Ter consciência de técnicas específicas para promover o aprendizado • Saber como e quando dar feedback significativo • Ser capaz de julgar a qualidade de técnicas de ensino específicas
Saber curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de julgar a qualidade dos objetivos do curso

⁴ *Knowledge System of Teaching* é o termo original utilizado por Kreber e Cranton (1997). Em português poderia ser traduzido como “Conhecimento do Sistema de Ensino” porém, dado o aspecto muito abrangente do termo, este poderia induzir confusão em relação ao sistema de ensino em geral, portanto preferiu-se manter o termo em inglês.

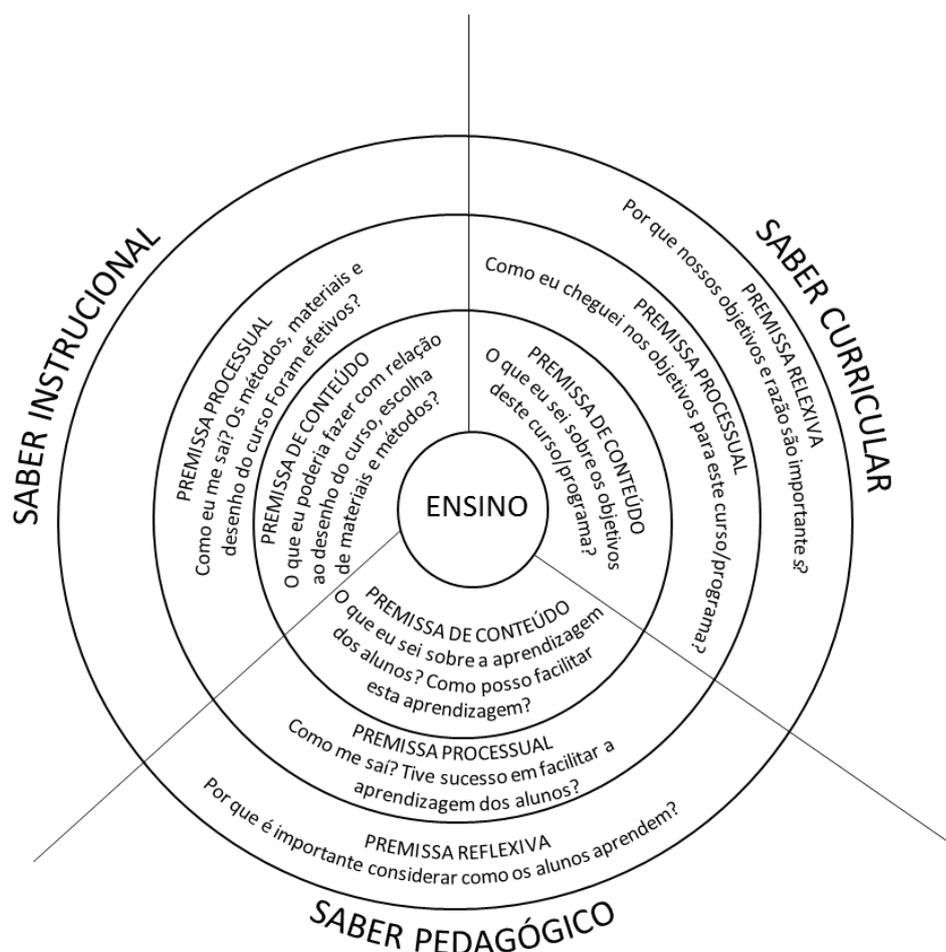
	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de explicar como o curso se encaixa no resto do programa existente • Saber as contribuições que um curso pode dar ao saber já existente do aluno • Ser capaz de articular como o curso irá afetar as habilidades de aprendizagem do aluno
--	---

Fonte: Baseado em Kreber e Cranton (1997)

As autoras sugerem nove questões-chave para aprofundamento destes saberes conforme mostra a Figura 1. Cada área do saber: no caso, instrucional, pedagógico e curricular, é dividida novamente em questões mais amplas que partem das premissas de cada saber, uma reflexão sobre o processo e uma reflexão sobre o conteúdo relacionado. A premissa do saber pedagógico indaga, por exemplo, *por que é importante considerar como os estudantes aprendem?* para depois refletir sobre o processo, neste exemplo perguntando *como eu me saí? Tive sucesso em facilitar a aprendizagem dos estudantes?* até chegar no centro da questão com as perguntas *o que eu sei sobre a aprendizagem dos estudantes?* e *o que eu deveria fazer para melhor facilitar o aprendizado?*

Cada uma das questões-chave busca desvendar através da reflexão e com base na experiência própria ou em pesquisas, aspectos importantes da arte de ensinar. Ao fazer tais questionamentos, os docentes teriam a possibilidade de elencar uma série de opções para cada uma das questões, podendo então fazer uma escolha mais ponderada e em consonância com as outras dimensões (KREBER; CRANTON, 2000).

Figura 1 - Modelo de Scholarship of Teaching



Fonte: Baseado no artigo de Kreber e Cranton (2000)

2.5.2. Noção de saberes necessários para a docência baseados na reflexão crítica

Com um dos sistemas educacionais mais reconhecidos do mundo, a Finlândia tem despertado a atenção de pesquisadores com seu modelo de formação de professores. A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), conforme relata Britto (2013), destaca quatro características educacionais: os programas de formação docente possuem alto componente prático; são fortemente baseados em pesquisa; dão ênfase a abordagem didático-pedagógica; e treinam para o diagnóstico e acompanhamento de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

De acordo com as autoras finlandesas Jyrhämä e Maaranen (2016) o objetivo de um currículo baseado em pesquisa é que o professor consiga integrar o conhecimento teórico e prático e, com base neles, formar uma prática pessoal desenvolvida

continuamente. Neste sentido, a pesquisa envolve não o simples fato de saber pesquisar mas compreende o passo inicial para a formação do pensamento e da reflexão. Também subentende que para fazer pesquisa seja necessário o domínio de saberes teóricos e metodológicos.

A reflexão seria vista como um processo inerente à pesquisa e à prática docente, que não pode ser individualista pois depende das relações, contexto, experiência, valores, interesses, cenários sociais e políticos (DEMARCHI; RAUSCH, 2016). De Marchi e Rausch (2016) levantaram dados que propõem que há um diálogo aberto entre formadores e futuros professores, sendo possível questionar e sugerir jeitos e ideias novas para aprimorar formas de fazer. A reflexão não estaria caracterizada pelo retornar e pensar os problemas, mas por uma forma de avaliar e documentar a própria ação, buscando as transformações necessárias. As autoras concluem que “refletir sobre as ações e problemas cotidianos é uma forma de transformar o professor” (DEMARCHI; RAUSCH, 2016, p.881).

Tal procedimento torna-se importante quando pensamos que ao entrar em sala de aula, o professor fica sozinho com suas crenças, teorias e estratégias e a tomada de decisão vai depender dos pressupostos que ele tem para subsidiar a sua atuação (DEMARCHI; RAUSCH, 2016). Portanto, a reflexão durante o processo de formação irá desenvolver o hábito de julgar e pesar diversas teorias antes de aplicá-las na prática.

A ênfase à abordagem didático-pedagógica vem junto com o lado prático da formação docente. Os alunos em formação para atuarem como docentes são estimulados a participarem ativamente da realidade escolar, inicialmente na posição de observadores. É aqui que o estudante passa a entender o funcionamento das situações reais. Tal movimento de observação antes da ação permite o ato de tentar teorizar a prática, já que o conhecimento segue em construção contínua, na medida que o diálogo formador-estudante vai ganhando forma (FINLAND, 2013).

Este exercício, em concomitância com o apoio dado pela própria comunidade acadêmica, permite a autonomia do professor. Os documentos oficiais atestam isso quando trazem em seus currículos, não listas de conteúdo a serem desenvolvidos com os alunos, mas questões sobre o desenvolvimento cognitivo, com foco na retenção de conhecimento e questões sobre inclusão, fazendo alusão à importância da criatividade e ao papel do professor na construção de relações sociais que promovam o aprendizado. As novas ideias, dada a forte conexão com a pesquisa, são estimuladas e por isso a autonomia de tentar e quem sabe produzir novos resultados (FINLAND, 2013).

De Marchi e Rausch (2016) afirmam que além da autonomia, a construção de novos conhecimentos, principalmente pelas relações sociais, auxilia a cooperação entre os sujeitos. É no contexto social que desenvolvemos certas atitudes que irão auxiliar novos questionamentos e, com isso, novas construções de pensamento. O objetivo inferido aqui é o de ter autonomia para crescer, mas em um contexto onde a cooperação impera, numa hierarquia horizontal.

Outra noção de saberes baseados na reflexão crítica é a do pensador português, Antônio Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa. Reconhecido principalmente pelo método historiográfico, em que adota a comparação de perspectivas individuais sobre o mesmo tema, seus estudos procuram dar voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida e autobiografias. Neste sentido, a memória vira instrumento para resgatar aspectos importantes da carreira docente onde “os relatos profissionais permitem uma reflexão do sujeito nos aspectos de sua responsabilidade e interiorização com os valores e significações pessoais” (PITA, 2010, p. 18).

É a partir da investigação sobre como ensinam, de fato, os professores e quais são os conteúdos pedagógicos que privilegiam e a quais valores eles aderem que o autor mergulha no tema formação, considerando-a não como uma acumulação de competências e intuições, mas como uma evolução biográfica (NÓVOA, 1995). O autor defende este protagonismo na busca por formação quando diz que “mais importante do que formar é formar-se, pois, segundo ele, todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é auto formação” (NÓVOA, 2001, p.25).

Neste sentido, o aprender contínuo dos professores deve se concentrar em dois pilares: a figura do professor e a escola; o primeiro como agente do aprendizado e o segundo como lugar de crescimento profissional permanente. O professor receberia a atenção central no processo de reflexão educacional e pedagógica, já que para Nóvoa (2001), a formação depende do trabalho individual de cada docente (NÓVOA, 2001).

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento (Nóvoa, 2001, p. 25).

Nóvoa sustenta que a formação passa pela reflexão crítica, pois “é a reflexão sobre a experiência que é formadora, não a experiência em si só”. Por isso, este processo precisa ser contínuo e coletivo: “a articulação entre teoria e prática só funciona se não houver

divisão de tarefas e todos se sentirem responsáveis por facilitar essa relação entre os dois campos” (Nóvoa, 2001, p.1).

Para Nóvoa (2000), não é possível dissociar a pessoa do profissional e a maneira de lecionar está intrinsecamente ligada a quem se é como pessoa e a aos seus valores individuais. A identidade do professor pode ser influenciada por diversos fatores e atores, mas todos eles são interpretados e estão diretamente associados à maneira de ser, estar e entender o mundo do indivíduo que exerce o papel de docente. Nada está totalmente dissociado do ser, de sua história de vida, de seu percurso e sua maneira de ser. Todas essas coisas se revelarão naturalmente na sua prática educadora, que assim como processo de identidade como professor, está eternamente em construção.

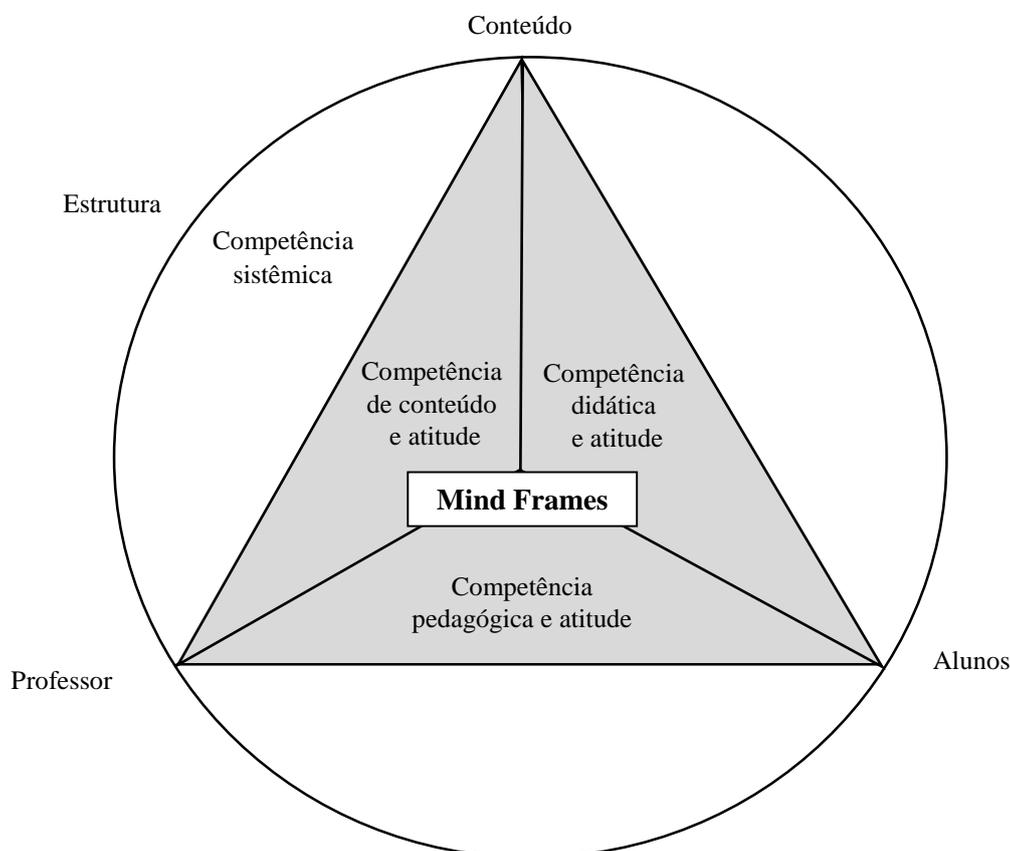
As noções apresentadas até aqui buscaram trazer luz sobre diferentes aspectos da função docente; focalizando os saberes de conteúdo, questões pedagógicas, a reflexão crítica e comportamentos úteis ao desenvolvimento de habilidades específicas. Contudo, dada a complexidade da tarefa docente destacada por Perrenoud (2000) e Nóvoa (1997), percebe-se que os futuros professores podem se favorecer tanto de elementos do modelo do desenvolvimento de competências quanto da reflexão crítica, beneficiando-se de um modelo que também leve em consideração a capacidade individual de decisão e a vontade de pôr os saberes em prática. Assim, explora-se modelo integrativo de Zierer (2015) baseado no conceito de ‘*mind frames*’ na subseção a seguir.

2.5.3. O modelo integrativo de Zierer

Procurando juntar os aspectos teóricos e empiricamente comprovados de ambas as noções referentes à formação de novos professores, Zierer (2015) propõe um modelo integrativo de expertise educacional. O autor evita o verbete profissionalização, já que este carregaria em si um significado político, além de normativo, preferindo adotar o termo *expertise* (ZIERER, 2015). É interessante ressaltar que o autor entende a prática docente como um sistema e, por isso, faz uso de um triângulo inserido em um círculo como demonstração gráfica, conforme mostra a Figura 2. A figura foi escolhida por ser um dos modelos didáticos mais antigos, remontando ao tempo de Aristóteles e representando a relação entre professor, aluno e conteúdo. Na base desta tríade encontram-se três formas de diálogo: o diálogo entre o professor e o estudante; o diálogo entre os estudantes e o conteúdo, e por último, o diálogo entre o professor e o conteúdo.

Como estes diálogos estão interconectados na prática, o triângulo escolhido foi o equilátero (ZIERER, 2015).

Figura 2 – Modelo integrativo de Zierer



Fonte: Baseado em Zierer (2015)

O autor também salienta que educação e formação acontecem no contexto da instrução e que esta estaria sempre incorporada em algum tipo de estrutura (ZIERER, 2015). Esta estrutura significaria uma multiplicidade de outros aspectos que afetariam a instrução, divididos em fatores internos e externos. Os fatores externos seriam o contexto social, político e cultural e os internos, referentes ao *layout* da sala de aula e as circunstâncias individuais das pessoas envolvidas, por exemplo (ZIERER, 2015).

Quando as estruturas dialógicas apresentadas são analisadas como ponto de partida para a instrução, a competência relativa ao conteúdo a ser ensinado pode ser entendida como o diálogo entre o professor e o conteúdo (ZIERER, 2015). Esta é uma das áreas que recebe maior atenção nos programas de formação, porém estudos empíricos sobre a influência do saber relativo à matéria pelo professor no desempenho acadêmico dos alunos tiveram uma baixíssima relevância estatística (HATTIE, 2009). Pode-se

inferir, portanto, que é necessário que esta competência seja combinada para que a instrução aconteça.

O professor precisa da confiança dos alunos e ser capaz de construir uma atmosfera segura para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. Tal habilidade é chamada de competência pedagógica e refere-se ao diálogo entre os estudantes e o professor. O estudo empírico conduzido por Hattie (2009) traz um efeito estatístico bastante alto entre o relacionamento professor-estudante no desempenho dos alunos, demonstrando a relevância de tal diálogo.

A competência que inclui a escolha adequada de métodos, como modos de trabalhar e agir, formatos de sala de aula e o ajuste de conteúdo para o nível dos alunos no começo de cada lição chama-se competência didática, ou o diálogo entre alunos e conteúdo (ZIERER, 2015). Contudo, dado que a instrução ocorre ao interno de alguma estrutura, é necessário acrescentar uma quarta competência: a de analisar e compreender as forças internas e externas que podem influenciar a instrução e levá-las em consideração ao preparar uma aula. Esta competência denomina-se sistêmica.

Porém, saberes e habilidades não bastam se negligenciarmos as noções de capacidade de julgamento e vontade individuais. Entra aqui a capacidade de pensar crítica e reflexivamente sobre o ensino-aprendizagem, pois somente através da autorreflexão do próprio papel como professor é possível colocar em prática a equação que resultará em instrução e conseqüentemente em formação. Zierer (2015) adota o termo cunhado por Hattie (2009) e chama a condição de possuir o conjunto de habilidades, saberes, vontade e capacidade de julgamento de *mind frame* para o ensino.

Os professores com tais *mind frames* teriam consciência daquilo que fazem, como e porque o fazem; sendo cruciais, segundo Zierer (2015) para combinar as competências de conteúdo, didática e pedagógicas. Este conceito faz a ligação entre as noções baseadas em competência e as baseadas em reflexão crítica, conforme mostra o Quadro 3.

O autor finaliza concluindo que, no que diz respeito à formação de professores para a universidade, é necessário que as áreas de competência interajam umas com as outras (ZIERER, 2015). Mesmo que o foco principal dos programas de formação, historicamente, esteja no desenvolvimento de competências relativas ao conteúdo, as pesquisas empíricas não corroboram com tal destaque, sendo necessário investir mais nas competências didático-pedagógicas, para um equilíbrio de currículo. Mais atenção também deve ser dada para a melhoria dos *mind frames* dos pós-graduandos para o ensino-aprendizagem, segundo o autor.

Quadro 3 - Principais competências do Modelo Integrativo de Zierer (2015)

<i>Noções baseadas em competência</i>	Competência de conteúdo	Diz respeito ao conhecimento do professor quanto à matéria pela qual é responsável; saberes relativos à teoria e principais correntes de pensamento sobre o tema; habilidades de pesquisa.
	Competência didática	Trata da capacidade de planejar o ambiente de aprendizagem: como formatar a sala de aula, qual metodologia utilizar, como preparar as avaliações e material didático.
	Competência pedagógica	É o relacionamento professor-aluno. Refere-se à capacidade de escuta, inclusão e interação dentro da sala de aula.
	Competência Sistêmica	São os fatores internos ou externos a estrutura e que podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo a situação cultural e política do local onde se encontra a estrutura ou as circunstâncias individuais do aluno.
<i>Noção baseada em reflexão crítica</i>	Atitude e <i>mind frame</i>	Perpassam todas as competências e promovem o “colocar em prática” de tais saberes. É relativo à vontade de ensinar e à capacidade de julgamento para tomar as melhores decisões.

Fonte: Desenvolvido pela autora com base em Zierer (2015).

Concluída a revisão de literatura que subsidiará a realização da presente proposta de pesquisa, apresenta-se, a seguir, os procedimentos metodológicos propostos para o estudo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que foram utilizados neste estudo. Inicia-se com o delineamento da pesquisa, passa-se a estratégia de investigação adotada, ao detalhamento do plano de coleta de dados e, por fim, ao plano de análise de dados do estudo.

3.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA

O delineamento de pesquisa diz respeito ao planejamento e operacionalização do estudo, determinando a forma como os dados serão coletados e analisados (KOTHARI, 2004). A fim de responder à questão de pesquisa **“Como ocorreu a formação para atuação docente durante o programa de doutorado do PPGA da UFRGS entre 2007 e 2017?”**, realizou-se uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo.

Os estudos exploratórios têm caráter qualitativo e podem anteceder ou complementar estudos descritivos de desenho quantitativo (PERDIGÃO, 2011). O seu objetivo é prover critérios e compreensão (MALHOTRA, 2011), além de ajudar a formular hipóteses, identificar novas ideias, discutir questões delicadas e identificar atributos relevantes de uma situação (HAIR et al. 2003).

Os estudos descritivos procuram estudar as características de um grupo, levantando opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2008). O objetivo é produzir informações sobre um grupo e/ou fenômenos que já existem, sem que um novo grupo ou conglomerado seja criado (FINK, 2002).

Esta pesquisa também se caracteriza como sendo de corte transversal (CRESWELL, 2010) ou *cross-sectional* (FINK, 2002). Isto quer dizer que os dados quantitativos foram coletados somente uma vez e em um momento específico de tempo, no caso, nos meses de janeiro e fevereiro de 2018.

3.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA – LEVANTAMENTO DE TIPO *SURVEY*

A estratégia de pesquisa utilizada para coletar informações foi o levantamento de tipo *survey*. Tal estratégia permite coletar dados gerais sobre a experiência do indivíduo como crenças, opiniões, atitudes e estilos de vida (HAIR et al. 2003). As *surveys* são sistemas para coleta de informações que permitem descrever, comparar ou explicar

saberes, atitudes e comportamento de pessoas (FINK, 2002). O levantamento *survey* foi escolhido pela possibilidade de análise de características, atitudes e comportamentos de uma população grande a partir de uma amostra de indivíduos. Também é um processo rápido e econômico para a coleta de um número elevado de dados (BABBIE, 1990).

3.2.1 Fase Qualitativa Exploratória

A pesquisa qualitativa pode ser usada para anteceder ou complementar estudos de desenho quantitativo (PERDIGÃO, 2011), como no caso da presente investigação, aprimorando ideias que podem gerar *insights* ou intuições e a construção de hipóteses, tornando um conhecimento mais explícito (GIL, 2002). Este tipo de pesquisa busca a compreensão de um grupo social, de uma organização, instituição ou trajetória, sem que haja uma preocupação *a priori* com a sua representatividade numérica (GOLDENBERG, 2001).

A partir destas premissas, para a construção do instrumento de coleta de dados da presente pesquisa, optou-se pela realização de entrevistas individuais em profundidade, utilizando-se um roteiro de perguntas semiestruturado, construído com base no referencial teórico. A entrevista individual em profundidade é uma técnica que explora um assunto com base nas percepções e experiências dos informantes para depois analisá-las e apresentá-las de forma estruturada. Para Oliveira, Martins e Vasconcelos (2012, p.3) as entrevistas em profundidade são adequadas quando “percepções detalhadas são necessárias a partir de pontos de vistas individuais.” O método também é dinâmico e flexível (DUARTE, 2005), permitindo a adaptação do roteiro de entrevista para a inserção de perguntas e aprofundamentos sobre alguma questão não previamente planejada.

O objetivo desta etapa do estudo foi identificar questões pertinentes à formação para a atuação docente relevantes para os egressos do PPGA/UFRGS, buscando complementar dados obtidos na revisão de literatura e explorar novos temas, com base na experiência dos entrevistados. O roteiro de perguntas semiestruturado foi constituído orientando-se pelo referencial teórico, tendo como foco o alcance dos objetivos da pesquisa (Anexo 2).

A escolha dos entrevistados teve como critério a acessibilidade (GIL, 2002) e as entrevistas foram realizadas até que ocorresse a saturação das informações obtidas, quando se constata que não há ou não é provável que novos elementos sejam

depreendidos naquele contexto de observação determinado (PIRES, 2008). No caso desta investigação foram entrevistados 12 indivíduos pertencentes ao universo da pesquisa.

As entrevistas foram conduzidas presencialmente pela própria pesquisadora. Contudo, nos casos em que o entrevistado não pode comparecer ao encontro face-a-face, foram utilizados os aplicativos de comunicação *Skype* e *WhatsApp*. Algumas entrevistas também foram conduzidas via e-mail. As informações relacionadas à coleta dos dados qualitativos estão descritas no Quadro 4.

Quadro 4 – Informações relacionadas às entrevistas para a coleta dos dados qualitativos

Entrevistado	Gênero	Idade	Atividade Profissional	Área de Concentração
Entrevistada 1	Feminino	27	Professora	Inovação, Tecnologia e Sustentabilidade
Entrevistada 2	Feminino	32	Tutora em EAD	Gestão de Pessoas
Entrevistada 3	Feminino	25	Não quis informar	Gestão de Pessoas
Entrevistado 4	Masculino	45	Professor	Inovação, Tecnologia e Sustentabilidade
Entrevistada 5	Feminino	32	Não quis informar	Inovação, Tecnologia e Sustentabilidade (mestrado) e Estudos Organizacionais (doutorado)
Entrevistado 6	Masculino	35	Professor	Estudos Organizacionais (mestrado) e Inovação, Tecnologia e Sustentabilidade (doutorado)
Entrevistado 7	Masculino	38	Professor	Gestão de Pessoas
Entrevistada 8	Feminino	31	Servidora Pública	Gestão de Pessoas
Entrevistada 9	Feminino	36	Não quis informar	Sistemas de Informação
Entrevistado 10	Masculino	38	Professor	Gestão de Pessoas
Entrevistada 11	Feminino	42	Professora	Marketing
Entrevistada 12	Feminino	32	Professora	Gestão de Pessoas

Fonte: elaborado pela autora

Os dados coletados foram analisados à luz da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). O processo compreende uma análise temática, partindo de uma leitura menos profunda (pré-análise), categorização do material através da análise aprofundada e produção de resultados através de interpretação e inferências.

Como resultado dessa análise obtiveram-se três dimensões: 1) saberes docentes, 2) experiências que podem ter auxiliado no desenvolvimento profissional docente durante a pós-graduação, e 3) estágio docente supervisionado. O Quadro 5 ilustra as dimensões e suas respectivas categorias de análise que subsidiaram a construção do instrumento de pesquisa utilizado neste estudo.

Quadro 5 – Dimensões e categorias de análise do presente estudo

1) Saberes docentes (aprendidos ou não durante a formação)	
Saberes relativos ao conteúdo	Diz respeito ao conhecimento do professor quanto à matéria pela qual é responsável; saberes relativos à teoria e principais correntes de pensamento sobre o tema (KREBER; CRANTON, 1997; ZIERER, 2015).
Saberes pedagógicos	Trata da capacidade de planejar o ambiente de aprendizagem (LIMA; RIEGEL, 2011; BOYER, 1990; KREBER; CRANTON, 1997; ZIERER, 2015).
Saberes didáticos	Envolve o relacionamento professor-aluno. Refere-se à capacidade de escuta, inclusão e interação dentro da sala de aula (ANDERE; ARAUJO, 2007; BOYER, 1990; KREBER; CRANTON, 1997; ZIERER, 2015).
Saberes relativo ao sistema educativo	São os fatores internos ou externos a estrutura educacional e que podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem (TARDIF, 2002; ZIERER, 2015).
2) Experiências que podem ter auxiliado no desenvolvimento profissional docente durante a pós-graduação	
Interesse pessoal na docência	Perpassam todas as competências e promovem o “colocar em prática” de tais saberes. É relativo a vontade de ensinar e a capacidade de julgamento para tomar as melhores decisões (ZIERER, 2015).
Troca com os professores	Diz respeito ao contato com os professores durante o programa de pós-graduação e a disponibilidade destes em trocar informações sobre a docência ou propor atividades que contribuam com a formação docente (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013).
Interação com os colegas	Envolve a troca de informações e experiências entre os alunos. Ressaltada também como importante pelo compartilhamento de saberes entre diferentes áreas de concentração dentro da Administração.
Experiência docente anterior à pós-graduação	Identificado como experiências de ensino além da docência em nível superior, mas importante no desenvolvimento de competências e vontade de ser professor (OLIVEIRA et al., 2009; PEREIRA; SOUSA; BUENO, 2015).
Outras experiências relativas à pós-graduação	Outras experiências que possam ter ocorrido durante o período da pós-graduação e não classificadas nas categorias acima.
3) Estágio Docente supervisionado	
Estágio Docente Supervisionado	Trata da oportunidade de exercer na prática a função docente em um curso de graduação sob a supervisão de um professor seja esse o orientador ou não. (ARAUJO et al., 2013; FISCHER, 2006; LIMA; RIEGEL, 2011)

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.2 Fase Quantitativa

Após a realização da etapa qualitativa que objetivou a identificação de dimensões e categorias de análise para a construção do instrumento de pesquisa, realizou-se a etapa quantitativa do estudo. A pesquisa quantitativa, de acordo com Malhotra (2011), caracteriza-se pela quantificação de dados e posterior aplicação de análises estatísticas. A

estratégia utilizada neste estudo, como expresso anteriormente, foi o levantamento de tipo *survey*, que permitiu a aplicação de questões ordenadas em questionários (MALHOTRA, 2011).

3.3 POPULAÇÃO DA PESQUISA

A população de uma pesquisa diz respeito ao conjunto de indivíduos de interesse para o estudo pois ligados ao problema em questão (HAIR, 2005). Neste caso trataram-se dos egressos do curso de mestrado e doutorado do PPGA/UFRGS no período de 2007 a 2017. Para a obtenção dos seus dados, buscou-se, junto a secretaria do PPGA/UFRGS, uma lista com os seus nomes completos, ano da obtenção do grau e respectivos e-mails. Identificou-se um total de 594 alunos formados pelo programa no período pesquisado, sendo 201 doutores e 393 mestres.

3.4 AMOSTRA DA PESQUISA

O processo de seleção dos indivíduos para a amostra se deu de forma aleatória, ou seja, “em que cada indivíduo na população tenha uma probabilidade igual de ser selecionado (uma amostragem sistemática ou probabilística)” (CRESWELL, 2010, p. 180). O projeto desta amostragem também pode ser considerado de fase única: “aquele em que o pesquisador tem acesso aos nomes na população e pode amostrar as pessoas (ou outros elementos) diretamente” (CRESWELL, 2010, p. 180). Da população de 594 egressos possíveis de serem pesquisados, foram coletados dados de 211 deles, obtendo-se uma amostra probabilística com margem de 5% de erro e 95% de confiança. O grau de confiança estabelece um limite para a interpretação dos resultados, garantindo a probabilidade dos resultados de estar correta, sendo que 95% é o nível de confiança mais usado em pesquisas (MALHOTRA, 2011). O estudo não envolveu estratificação da população antes da seleção da amostra, portanto, não foram selecionadas categorias específicas dos indivíduos como idade ou gênero.

3.5 ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA PRELIMINAR E PRÉ-TESTE TEXTUAL

Com base na análise do referencial teórico e do conteúdo das entrevistas individuais em profundidade foi estruturado o instrumento online de coleta de dados contendo 56 questões. Optou-se pela formulação de questões abertas e fechadas, estas últimas possibilitando a mensuração dos dados. As questões fechadas apresentavam afirmações que os pesquisados deveriam marcar entre 1 (discorda totalmente) e 5 (concorda totalmente). As questões abertas permitiam que os egressos pudessem escrever sua opinião em uma caixa de texto. A elaboração do questionário decorreu da ausência de instrumento validado específico de avaliação da preparação para a atuação docente de alunos egressos de pós-graduação *stricto sensu* em pesquisa bibliográfica feita no banco de teses e dissertações da CAPES, bem como em consultas a outras bases de dados nacionais e internacionais.

O instrumento foi submetido a um pré-teste textual (MALHOTRA, 2011) com os integrantes presentes na reunião do Grupo Interdisciplinar de Estudos da Inovação e do Trabalho (GINEIT) do dia 24 de novembro de 2017. O objetivo foi verificar a compreensão textual do documento e identificar eventuais dúvidas quanto às questões. A partir das contribuições obtidas, pequenos ajustes foram realizados na redação das questões. Um pré-teste estatístico também foi conduzido ao início da coleta de dados para validar as três dimensões do estudo.

3.6 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS

O presente estudo utilizou a análise estatística descritiva para o tratamento dos dados coletados. Com o objetivo de validar os atributos relativos a cada dimensão da pesquisa foi utilizado o teste de confiabilidade Alpha de Cronbach em cada uma das seções da *survey*. O valor do Alpha deve ser positivo, variando entre 0 e 1, sendo 0,6 o valor de consistência mínimo, sendo preferidos valores de alpha entre 0,80 e 0,90 (STREINER, 2003). O software SPSS foi utilizado para a realização deste cálculo.

A primeira seção, relativa aos saberes docentes, apresentou alpha de 0,95; a segunda seção, sobre as experiências que podem ter auxiliado no desenvolvimento profissional docente, teve alpha de 0,87; e a última seção, referente ao estágio

supervisionado, registrou alpha de 0,93. Tais resultados confirmaram a relevância estatística do estudo.

Na apresentação dos dados, a média aritmética foi utilizada em cada bloco de questões para ilustrar o resultado da percepção dos egressos que responderam em uma escala de 1 a 5, sendo que 1 representava discordo totalmente e 5 concordo totalmente.

Os resultados também foram agrupados entre os mestres e os doutores para a análise de diferença de percepção entre os grupos. Utilizou-se para tal fim o teste de ANOVA, que aceita uma margem de erro de até 5%. Isto significa que as médias com até .050 podem ser consideradas iguais, enquanto aquelas abaixo deste valor apresentam uma diferença estatisticamente significativa (HAIR et al. 2011). Nas tabelas, tal teste figura sobre o rótulo “significância”.

Para as questões abertas foi utilizado o método de análise sugerido por Malhotra (2011), partindo da leitura geral das respostas com identificação de aspectos ou termos em comum para uma subsequente quantificação das elucidações. Deste modo, os comentários foram separados em grupos com exemplos de respostas (anexos 3 e 4), sendo selecionados para discussão os grupos com maior frequência de respostas.

4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Este capítulo apresenta os principais resultados desta pesquisa, bem como as suas análises. Inicia-se com a descrição do perfil dos egressos pesquisados e passa-se à apresentação dos saberes docentes adquiridos em sua formação no PPGA/UFRGS ou em outras experiências, que auxiliaram na sua formação docente, quer seja nesse período ou anteriormente. Por fim, exploram-se as possíveis sugestões de melhorias para o programa, a partir das contribuições formuladas por seus egressos.

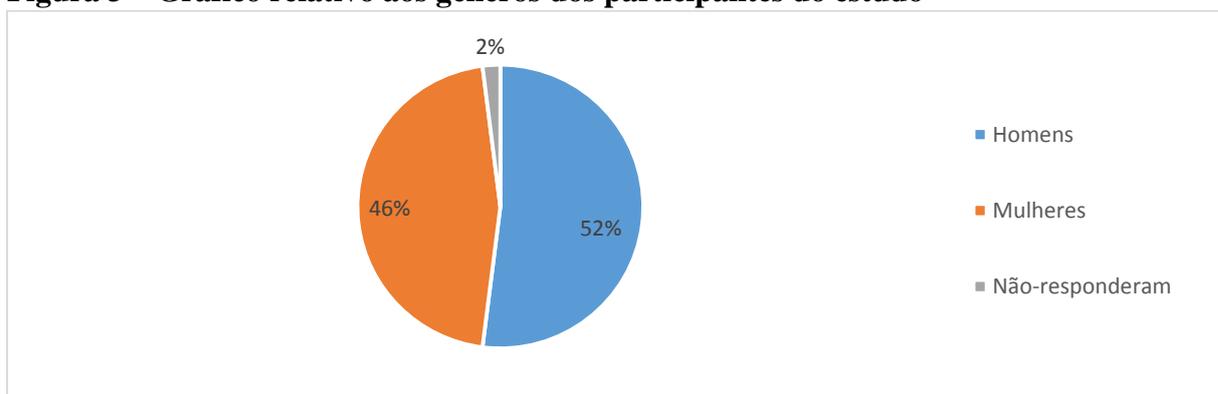
4.1. MAPEAMENTO DO PERFIL DOS EGRESSOS

Com base nos dados levantados, apresentam-se a seguir as informações relativas ao gênero dos participantes, idade média, formação na graduação, como estão inseridos profissionalmente, faixa salarial e áreas de concentração de sua formação no mestrado e/ou doutorado acadêmicos no PPGA/UFRGS.

4.1.1 Gênero

Houve um predomínio de participantes do gênero masculino no estudo, com 111 respondentes homens (52%) e 98 mulheres (46%), como mostra a Figura 3. A abstenção de respostas nesse item foi de 2%.

Figura 3 – Gráfico relativo aos gêneros dos participantes do estudo



Fonte: Dados da pesquisa

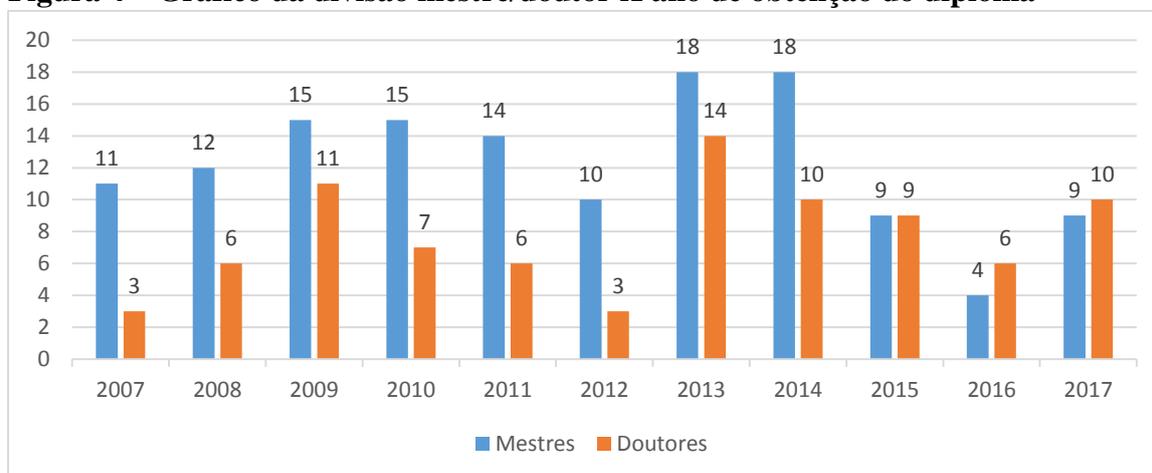
4.1.2 Idade

Com relação à idade dos participantes do estudo no momento da sua realização, identificou-se que a média de idade era de 37 anos. Entre os mestres, a média de idade ficou em 34,8 anos, enquanto para os doutores, a média foi de 40,5 anos. A abstenção de respostas foi de 2% nesse quesito. A respondente mais nova do *survey* foi uma mulher, mestre, com 23 anos; a de mais idade também foi do gênero feminino, tinha 69 anos e concluiu o seu doutorado no PPGA/UFRGS.

4.1.3 Agrupamento dos respondentes entre mestres e doutores

No agrupamento entre os egressos de mestrado e doutorado obtivemos uma sobreposição de resultados, com um total de 162 mestres e 93 doutores, já que alguns alunos cursaram o mestrado e o doutorado acadêmicos no programa durante o período pesquisado. A Figura 4 apresenta esse agrupamento, de acordo com o ano de obtenção dos diplomas dos respondentes.

Figura 4 – Gráfico da divisão mestre/doutor X ano de obtenção do diploma

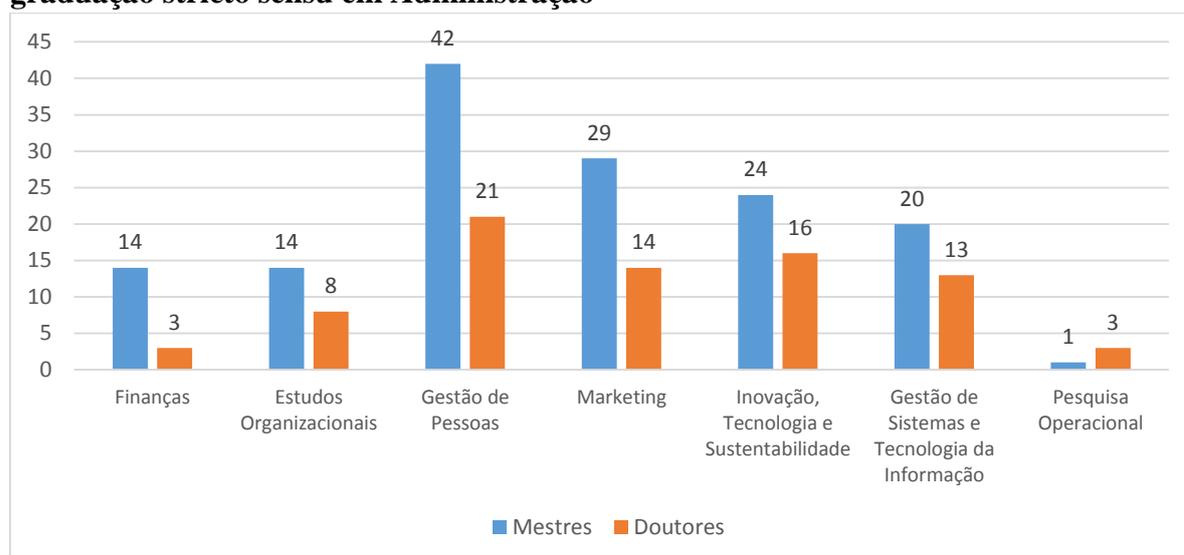


Fonte: elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

Entre as áreas de concentração cursadas pelos egressos do mestrado e doutorado acadêmicos em Administração do PPGA/UFRGS, o destaque, em número de respondentes, foi para a Gestão de Pessoas, com 42 mestres e 21 doutores formados participando do estudo, conforme mostra a Figura 5. Em seguida, tivemos respondentes das áreas de: Marketing, com 29 mestres e 14 doutores; Inovação, Tecnologia e Sustentabilidade, com 24 mestres e 16 doutores; Gestão de Sistemas e Tecnologia da

Informação, com 20 mestres e 13 doutores. As áreas de concentração com a menor representatividade na presente pesquisa foram: Estudos Organizacionais, com 14 mestres e 8 doutores; Finanças, com 14 mestres e 3 doutores; e Pesquisa Operacional, com 1 mestre e 3 doutores.

Figura 5 – Gráfico das áreas de concentração dos participantes do estudo da pós-graduação stricto sensu em Administração



Fonte: Dados da pesquisa

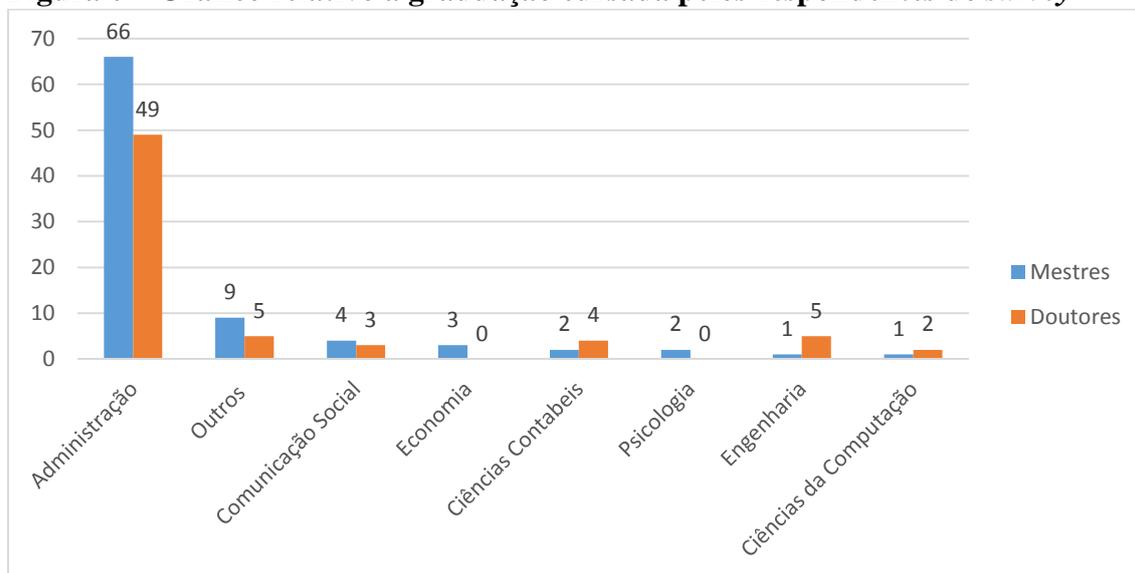
4.1.4 Formação anterior à pós-graduação

Com relação ao curso de graduação realizado antes do ingresso na pós-graduação, verificou-se que alguns respondentes possuíam mais de uma titulação, o que gerou uma pequena sobreposição nos dados, já que todos foram considerados na análise. Entre os mestres, obteve-se um total de 66 graduados em Administração (75% do total), 4 em Comunicação Social (aqui inclusas as habilitações em Publicidade e Propaganda, Jornalismo e Relações Públicas), 3 em Economia, 2 em Ciências Contábeis, 2 em Psicologia, além de 1 oriundo de cada uma das seguintes áreas: Ciências Atuariais, Ciências da Computação, Ciências Econômicas, Ciência Biológica, Direito, Educação Física, Engenharia de Produção, Informática, Turismo, Marketing e Tecnologia de Polímeros.

Entre os doutores, os graduados em Administração foram 49 (72% do total), haviam 5 graduados em Engenharias (Civil, Mecânica e Química), 4 em Ciências Contábeis, 3 em Comunicação Social (aqui inclusas as habilitações para Publicidade e Propaganda, Jornalismo e Relações Públicas), 2 em Ciências da Computação, e 1 em

Ciências Econômicas, em Estatística, em Informática, em Medicina e em Farmácia. A Figura 6 ilustra a pluralidade das formações acadêmicas realizadas na graduação pelos egressos do programa. A abstenção nesta questão foi de 55 pessoas.

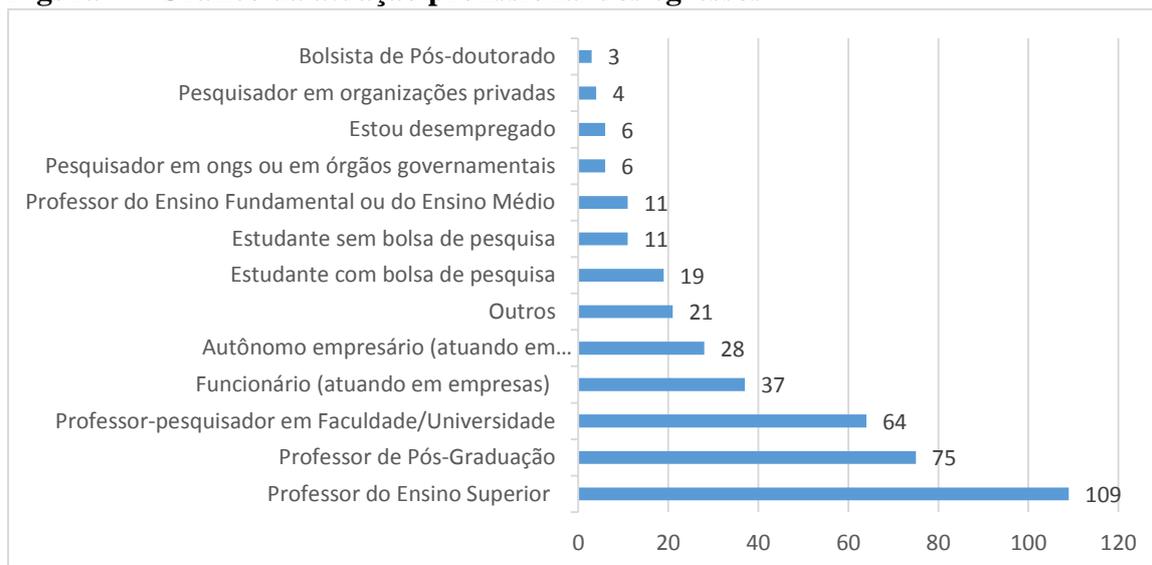
Figura 6 – Gráfico relativo à graduação cursada pelos respondentes do survey



Fonte: Dados da pesquisa

4.1.5 Atuação Profissional dos egressos

Com relação à atuação profissional, foi solicitado que os respondentes assinalassem todas as opções que se aplicassem à sua situação atual, o que permitiu a múltipla resposta caso exercessem mais de uma ocupação dentre as listadas. As seguintes alternativas foram apresentadas: Estudante sem bolsa de pesquisa; Estudante com bolsa de pesquisa; Bolsista de Pós-doutorado; Professor do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio; Professor do Ensino Superior; Professor de Pós-Graduação; Professor-pesquisador em Faculdade ou Universidade; Pesquisador em organizações privadas; Pesquisador em ONGs ou em órgãos governamentais; Funcionário (atuando em empresas); Autônomo empresário (atuando em negócio/consultoria própria); Estou desempregado(a); e Outro, campo aberto para preenchimento de outras opções não citadas. A Figura 7 mostra os dados numéricos obtidos para cada uma das opções.

Figura 7 – Gráfico da atuação profissional dos egressos

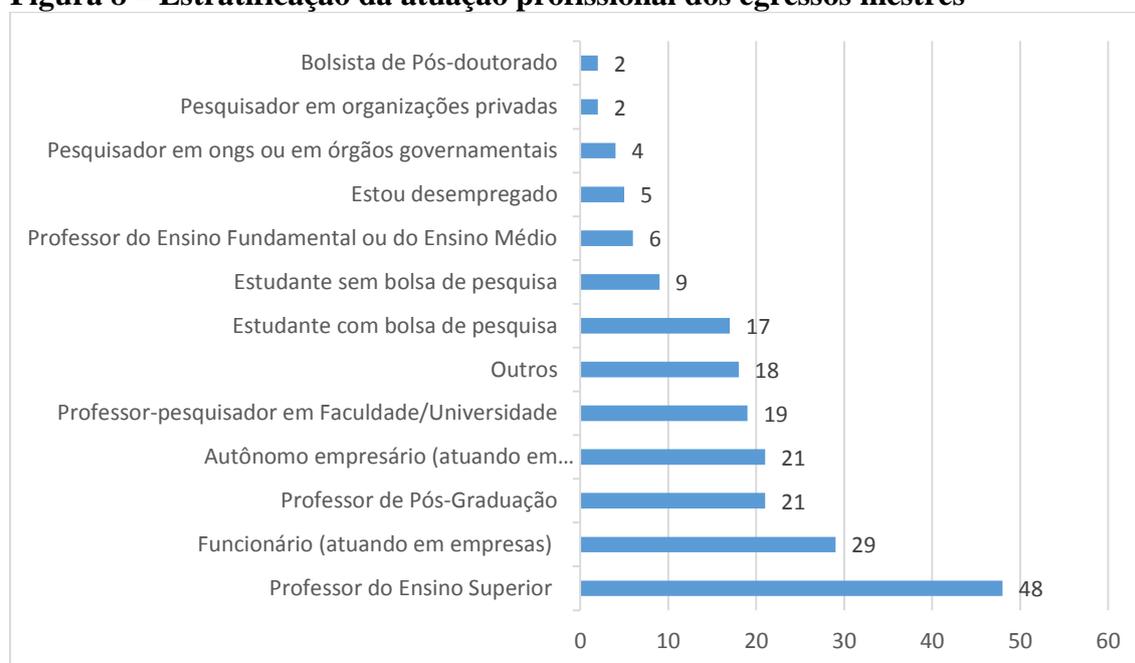
Fonte: Dados da pesquisa

Da análise dos resultados, obtiveram-se as seguintes ocupações entre os egressos: 109 professores do Ensino Superior (aqui inclusos os cursos técnicos) e 75 professores da pós-graduação (sendo que apenas 64 se intitularam professor-pesquisador); 30 estudantes, 11 professores do ensino básico ou e 3 bolsistas de Pós-doutorado. Com relação à atuação em pesquisa, tivemos um total de 10 pesquisadores (sendo 4 em organizações privadas e 6 em ONGs ou órgãos públicos). Os funcionários (aqui inclusos os servidores públicos), totalizaram 45 respondentes e 6 dos pesquisados estavam os desempregados. Temos, portanto, 87% dos egressos atuando como docentes entre a graduação e a pós-graduação, 21% atuando como funcionários e apenas 4,7% dos egressos atuando na pesquisa. Se a grande maioria dos egressos hoje atua no magistério superior, o descompasso identificado por Fischer (2006) com relação a maior atenção dada à formação do pesquisador torna-se ainda mais preocupante. Se os alunos têm acesso a apenas uma ou duas disciplinas específicas para a docência (SILVA et al., 2015) como será o seu desempenho em sala de aula? E se pensarmos que dentre estes, 40,7% atua na pós-graduação, sendo responsáveis pela formação de novos professores, pode-se entender a importância do diálogo entre aluno-orientador para a concretização do processo formativo como relatado em Araújo et al. (2013) e nos documentos da Finlândia (Finland, 2013).

Estratificando os resultados obtidos entre egressos mestres e doutores obteve-se que, dentre os mestres, 48 eram professores do Ensino Superior, 29 atuavam em empresas como funcionários, 21 atuavam como professores na pós-graduação, e 21 eram

autônomos. Apenas 19 se intitulavam professor-pesquisador e 18 atuam em outros campos (9 respondentes utilizaram este campo para especificar a atuação como servidores públicos e 2 para a atuação como professores de ensino técnico, as outras respostas especificaram uma estudante de direito assalariada, um respondente que atua como advogado e um coordenador de curso de graduação, entre outros). Obtivemos também 17 respondentes que são estudantes com bolsa de pesquisa e 9 sem bolsa, 6 que atuam como professores do Ensino Fundamental ou Médio e 5 estão desempregados. Na área da pesquisa, apenas 4 atuavam como pesquisadores em ONGs ou órgãos governamentais e 2 em pesquisas em organizações privadas. Também obtivemos 2 respondentes bolsistas de pós-doutorado, como mostra a Figura 8.

Figura 8 – Estratificação da atuação profissional dos egressos mestres



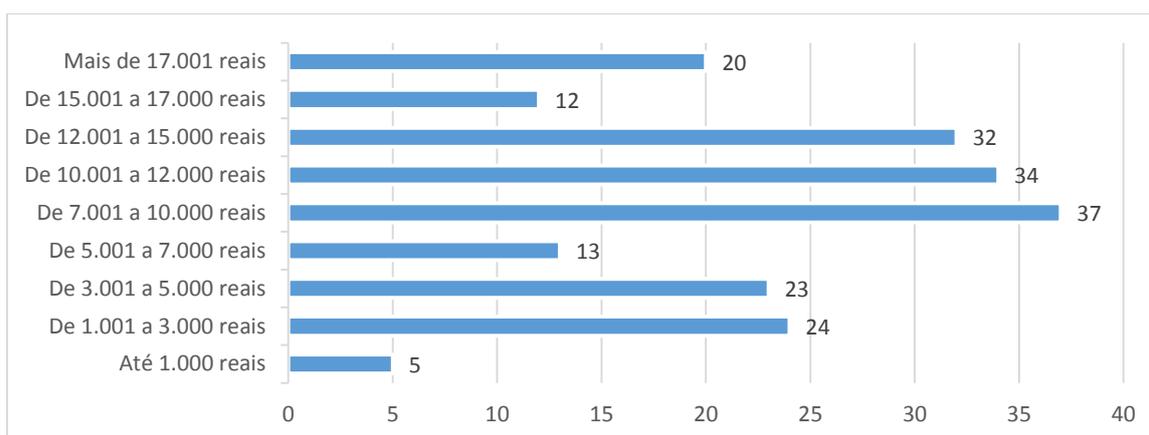
Fonte: Dados da pesquisa

Já entre os doutores, como mostra a figura 9, tivemos 61 professores do Ensino Superior, 54 professores da pós-graduação, 51 professores-pesquisadores, 7 funcionários, 7 autônomos, 5 professores do Ensino Fundamental ou Médio, 3 que assinalaram outros para especificar que estavam em início de atividades autônomas, que atuam como gestor universitário e como diretor de Gestão de Pessoas do Senado Federal, 2 estudantes com bolsa de pesquisa e 2 sem bolsa, 2 pesquisadores em ONGs ou órgãos governamentais e 2 pesquisadores em organizações privadas, 1 desempregado e 1 bolsista de pós-doutorado.

Figura 9 – Estratificação da atuação profissional dos egressos doutores

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à remuneração dos egressos pesquisados, foi perguntada a quantia bruta que recebem mensalmente. Dos resultados, emergiram que 5 egressos recebiam até 1.000 reais (2,5%), 24 recebiam entre 1.001 a 3.000 reais (12%), 23 recebem entre 3.001 a 5.000 reais (11,5%), 13 recebem entre 5.001 a 7.000 reais (6,5%), 37 recebem entre 7.001 a 10.000 reais (18,5 %), 34 recebem entre 10.001 a 12.000 reais (17%), 32 recebem entre 12.001 a 15.000 reais (16%), 12 recebem entre 15.001 a 17.000 reais (6%) e 20 egressos recebem mais de 17.001 reais (10%). A Figura 10 ilustra a divisão percentual para cada faixa financeira. A abstenção da pergunta foi de 5,5%. A partir destes resultado, identifica-se que mais da metade dos egressos (51,5%) encontra-se na faixa que vai de 7.001 a 15.000 reais.

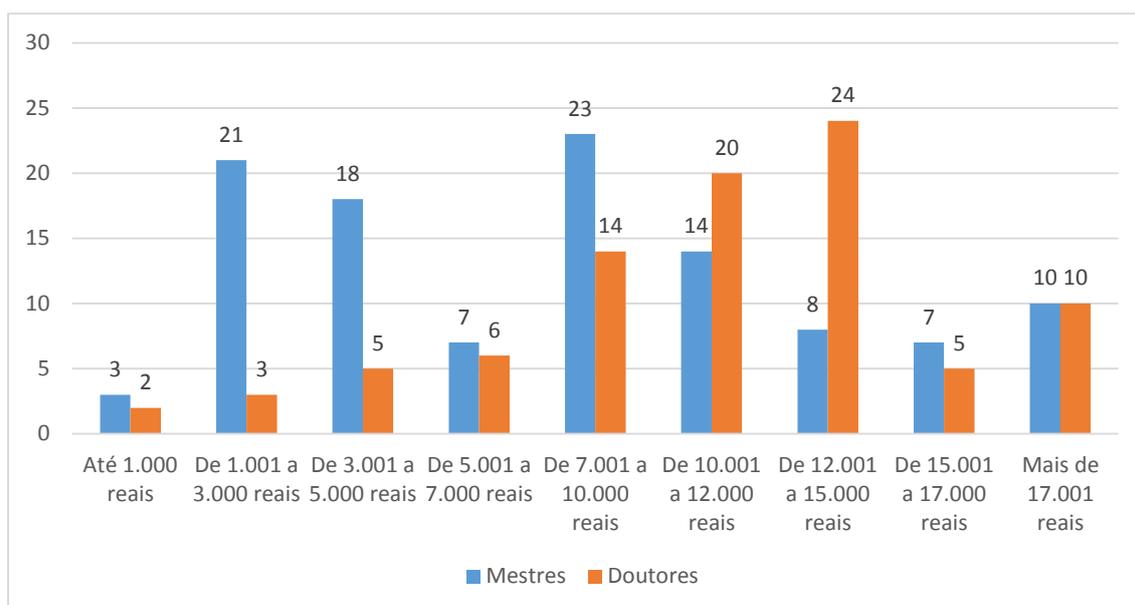
Figura 10 – Remuneração bruta dos egressos pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa

Segmentando-se os dados entre mestres e doutores, nota-se que 3 mestres e 2 doutores recebem até 1.000 reais, 21 mestres e 3 doutores recebem entre 1.001 a 3.000 reais, 18 mestres e 5 doutores recebem entre 3.001 a 5.000 reais, 7 mestres e 6 doutores recebem entre 5.001 a 7.000 reais, 23 mestres e 14 doutores recebem entre 7.001 a 10.000 reais, 14 mestres e 20 doutores recebem entre 10.001 a 12.000 reais, 8 mestres e 24 doutores recebem entre 12.001 a 15.000 reais, 7 mestres e 5 doutores recebem entre 15.001 a 17.000 reais e 10 mestres e 10 doutores egressos recebem mais de 17.001 reais. A figura 11 ilustra a estratificação remuneratória descrita até aqui.

Entre os mestres, a faixa salarial com o maior percentual (20,7%) é a que vai de 7.001 a 10.000 reais, já entre os doutores, o maior percentual (26,9%) encontra-se na faixa de 12.001 a 15.000 reais. A diferença de remuneração entre um mestre e um doutor, a partir deste resultado, pode chegar a 8.000 reais.

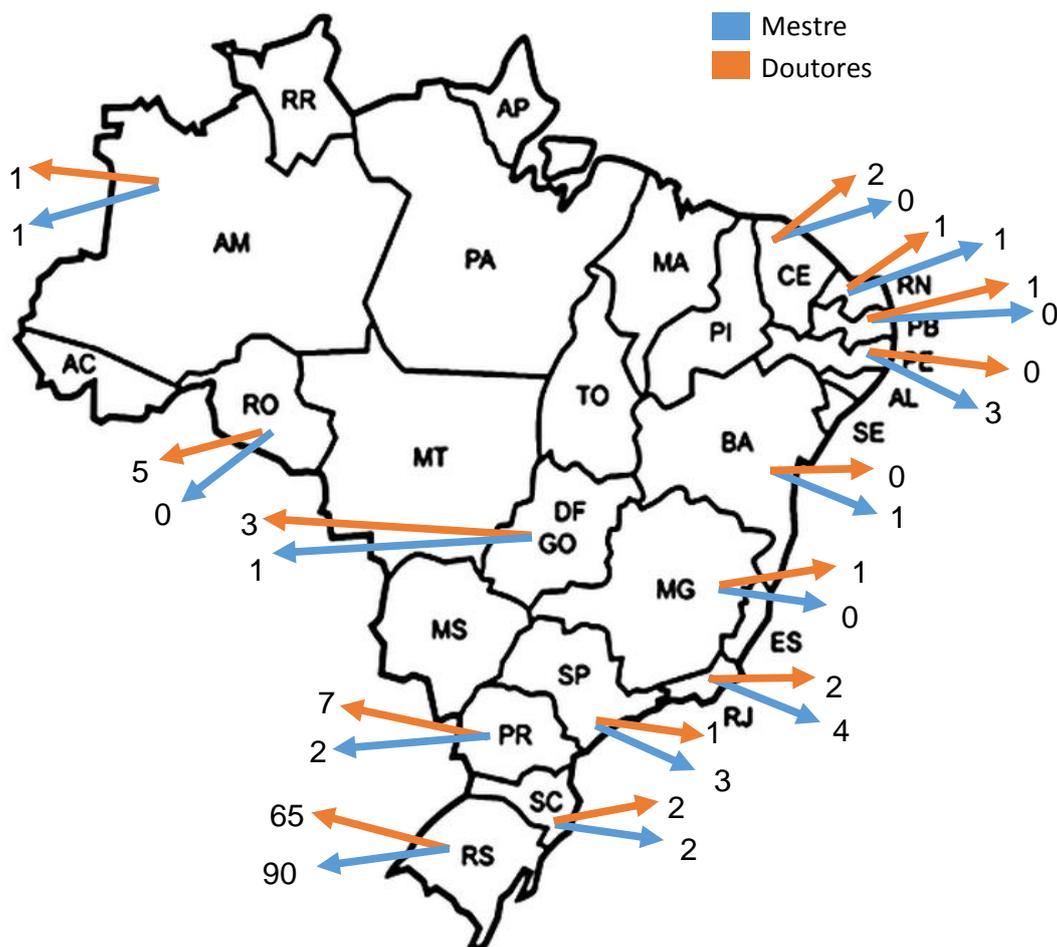
É interessante ressaltar que dos 10 mestres na última faixa salarial da presente pesquisa (mais de 17.001 reais) estão 5 funcionários atuando em empresas, 1 autônomo e 4 professores, porém, entre os doutores, nesta mesma faixa, temos 8 professores de nível superior e apenas 2 funcionários.

Figura 11 – Estratificação da remuneração bruta entre mestres e doutores

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à localização geográfica dos respondentes, a grande maioria encontra-se no Rio Grande do Sul, com 90 mestres e 65 doutores, seguido pelo exterior, com 9 mestres atuando nos Estados Unidos, Colômbia, Finlândia, Portugal, Inglaterra, Holanda, Canadá e França e 2 doutores no Canadá. No Paraná estão 2 mestres e 7 doutores, no Rio de Janeiro 4 mestres e 2 doutores, em Roraima, 5 doutores, 2 mestres e 2 doutores em Santa Catarina, 3 mestres e 1 doutor em São Paulo, 3 doutores e 1 mestre no Distrito Federal, 3 doutores em Pernambuco, no Amazonas e no Rio Grande do Norte temos 1 mestre e 1 doutor, no Ceará 2 doutores, 1 mestre na Bahia e 1 doutor em Minas Gerais e na Paraíba como ilustra a Figura 12.

Figura 12 – Localização geográfica da atuação profissional dos egressos



Fonte: Dados da pesquisa

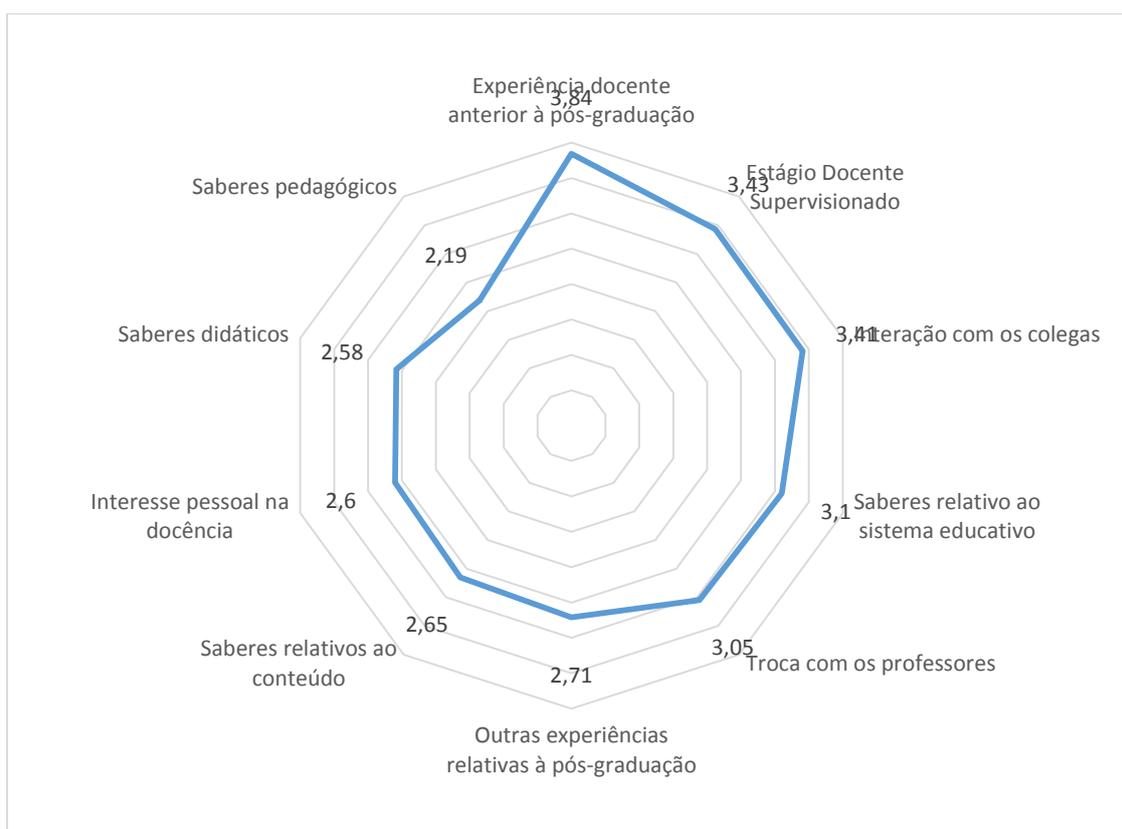
Apresentados os dados coletados até aqui, passa-se agora à apresentação e discussão dos saberes e experiências docentes vividas pelos egressos do PPGA/UFRGS que, na sua visão, colaboraram para o seu desenvolvimento na atuação como docentes.

4.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA RECEBIDA NO PPGA

Esta seção busca descrever e analisar a formação para a docência recebida no PPGA com base no levantamento quantitativo de três dimensões: saberes aprendidos (ou não) no PPGA, outras experiências que podem ter auxiliado no desenvolvimento profissional docente e o estágio supervisionado.

Na dimensão saberes aprendidos foram avaliadas as categorias saberes relativos ao conteúdo, saberes pedagógicos, saberes didáticos e saberes relativos ao sistema educativo. Em outras experiências que podem ter auxiliado no desenvolvimento profissional docente, as categorias avaliadas foram interesse pessoal na docência, troca com os professores, interação com os colegas, experiência docente anterior à pós-graduação e outras experiências relativas à pós-graduação. A última dimensão, estágio docente supervisionado, avaliou a referida experiência supervisionada de prática em sala de aula.

Para analisar os saberes aprendidos durante a formação no PPGA recorreu-se à estatística descritiva, buscando analisar a média aritmética para cada uma das asserções contidas da *survey*. A figura 13 ilustra a média não estratificada entre os egressos divididas pelo número de asserções em cada categoria. A média representa a posição numérica central das respostas dentro da escala 1 para discordo totalmente e 5 para concordo totalmente. Neste sentido nota-se que a experiência docente anterior à pós-graduação foi a categoria com maior média entre os egressos com 3,84, seguida do estágio docente com 3,43, interação com os colegas com 3,41, saberes relativos ao sistema educativo com 3,1, troca com os professores com 3,05, outras experiências relativas à pós-graduação com 2,71, saberes relativos ao conteúdo com 2,65 e interesse pessoal na docência com 2,6. A avaliação relativa a categoria saberes didáticos apresenta média 2,58 e a categoria saberes pedagógicos, 2,19, indicando uma lacuna no programa.

Figura 13 – Avaliação não estratificada das categorias analisadas no estudo

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados individuais de cada asserção, apresentados por dimensão e divididos por categorias de análise, serão apresentados no detalhe a seguir.

4.2.1 Saberes aprendidos ou não durante a formação dos egressos no PPGA/ UFRGS

Nas 21 questões relativas à dimensão dos saberes docentes, a menor média foi relativa aos saberes pedagógicos como mostra o Quadro 6. A significância representa a diferença de percepção entre os mestres e doutores, sendo estatisticamente significativa as médias inferiores a .050.

Quadro 6 – Resultados referentes a dimensão relativa aos saberes docentes aprendidos ou não na pós-graduação

Categoria	Asserção		Média Mestrado	Média Doutorado	Significância
Saberes relativos ao conteúdo	Q01	Fui preparado(a) para desenvolver materiais para ensino	2,4	2,37	.881
	Q02	Fui preparado(a) para moderar uma discussão entre alunos em sala de aula	2,6	2,63	.893

	Q03	Conheci uma variedade de métodos instrucionais	2,5	2,51	.971
	Q04	Aprendi a organizar sequencialmente os conteúdos relativos à instrução	2,46	2,65	.267
	Q05	Aprendi a organizar os conteúdos para realizar uma palestra	2,97	2,85	.507
	Q06	Fui preparado(a) para saber escrever objetivos de aprendizagem	2,56	2,32	.194
	Q07	Fui preparado(a) para construir boas provas	2,01	1,84	.249
	Q08	Tive acesso a uma ampla base de conhecimentos relativos à Administração, incluindo subespecialidades e campos relacionados.	3,81	3,88	.685
Saberes pedagógicos	Q09	Fui preparado(a) para motivar alunos com diferentes estilos de aprendizagem	2,13	1,9	.149
	Q10	Fui preparado(a) para saber utilizar diferentes materiais de ensino	2,6	2,29	.072
	Q11	Fui preparado(a) para facilitar a colaboração entre os estudantes	2,53	2,29	.143
	Q12	Fui preparado(a) para ajudar estudantes a superar dificuldades de aprendizagem	1,97	1,78	.193
Saberes didáticos	Q13	Fui preparado(a) para promover o pensamento crítico junto aos estudantes	3,41	3,51	.594
	Q14	Fui preparado (a) para dar feedback significativo	2,54	2,27	.116
	Q15	Fui preparado (a) para saber quando dar feedback significativo	2,18	2,04	.384
	Q16	Aprendi a aplicar diferentes técnicas de ensino	2,41	2,3	.539
Saberes relativo ao sistema educativo	Q17	Aprendi a julgar a qualidade de diferentes técnicas de ensino	2,36	2,13	.166
	Q18	Tive a oportunidade de refletir sobre o contexto atual do campo da Administração	4,04	4,25	.176
	Q19	Aprendi sobre as funções de um professor de graduação	2,81	2,45	.055
	Q20	Entendi o que é esperado de um professor de graduação	2,94	2,54	.028
	Q21	Aprendi a fazer a ligação entre as teorias da Administração e a realidade em que vivemos	3,81	3,64	.286

Fonte: Dados da pesquisa

As questões que apresentaram menores médias entre os **saberes pedagógicos** foram: *preparação para ajudar estudantes a superar dificuldades de aprendizagem*, com média 1,97 entre os mestres e 1,78 entre os doutores; e *aprendizado para motivar alunos com diferentes estilos de aprendizagem*, com 2,13 entre os mestres e 1,9 entre os doutores. Tal relação diz respeito à interação aluno professor, expressa por Zierer (2015), onde a confiança que os alunos têm no professor contribui para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. Hattie (2009) demonstrou a importância dos saberes pedagógicos através da alta correlação encontrada entre relacionamento professor-estudante e o desempenho dos alunos. Nesta categoria, que se refere também à capacidade de escuta, inclusão e interação dentro da sala de aula (ZIERER, 2015), todos os itens avaliados pelos doutores tiveram médias baixas, o que representa uma lacuna importante a ser sanada pelo programa.

Quanto aos **saberes didáticos**, observaram-se médias baixas com relação a: terem sido preparados para a *aplicação de diferentes técnicas de ensino*, com 2,41 entre os

mestres e 2,3 entre os doutores; e a *quando dar feedback significativo*, com 2,18 entre os mestres e 2,04 entre os doutores. Estes resultados corroboram os hiatos no processo formativo dos pós-graduandos, que geram insegurança em sua atuação, identificados por Festinalli (2005). Por não terem tido ocasião para aplicar diferentes técnicas de ensino - com exceção dos bolsistas, que realizaram estágio docente obrigatório - infere-se que muitos não tiveram a oportunidade de aprender a dar e receber *feedback*, uma carência relativa ao saber didático apontada pelos pesquisados.

Uma possibilidade para melhorar esta dimensão, que envolve a competência de escolha de métodos adequados, além de modos de trabalhar e atuar, ajuste de conteúdos no início das aulas para o nível dos alunos e diferentes formatos de salas de aula, é a utilização do microensino, técnica que facilitou a experimentação sobre a prática docente entre alunos de doutorado, conforme Veludo de Oliveira (2013). No entanto, destaca-se que a asserção *fui preparado(a) para promover o pensamento crítico junto aos estudantes* obteve valores acima de 3,4, o que representa um ponto forte na formação do programa na dimensão dos saberes didáticos, contrariando os achados de Maranhão e Paula (2009), quanto a falta de desenvolvimento do raciocínio crítico-reflexivo entre os alunos.

Com respeito aos **saberes relativos ao conteúdo**, as médias mais baixas estiveram nas asserções: *preparação para desenvolver materiais para ensino*, com 2,4 entre mestres e 2,37 entre doutores, e *preparação para construir boas provas*, com 2,01 e 1,84, respectivamente. A *aprendizagem para organizar sequencialmente os conteúdos relativos à instrução* apresentou valores de 2,46 entre os mestres e 2,65 entre os doutores, contudo, não há diferença estatística significativa entre ambos os grupos. Guimarães (2014) defende que, com relação ao ensinar, não será a produtividade como pesquisador ou titulação que confirmará a competência do egresso para exercer essa função. Contudo, se para a obtenção do título de mestre ou doutor, que habilita à docência superior, é exigida uma dissertação ou tese, justifica-se que a afirmação *tive acesso a uma ampla base de conhecimentos da Administração, incluindo as subespecialidades*, tenha tido valores expressivos entre os egressos, com 3,81 e 3,88 de média entre os mestres e os doutores, respectivamente.

O aprendizado dos **saberes relativos ao sistema educativo** obtiveram as maiores médias individuais entre os pesquisados neste estudo, com a asserção sobre a *reflexão do contexto atual no campo da Administração* recebendo média de 4,04 entre os mestres e 4,25 entre os doutores; e o *aprendizado sobre a ligação entre as teorias da Administração e a realidade em que vivemos*, com 3,81 entre os mestres e 3,64 entre os doutores. Tais

resultados não correspondem à formação em uma academia *fast-food* (ALCADIPANI, 2011) ou à ausência de teoria ligada à prática assinaladas por Maranhão e Paula (2009). Observou-se que a formação docente obtida no PPGA/UFRGS propiciou a reflexão crítica, valorizada pelo modelo da Finlândia (2013) e por Nóvoa (2001). Ressalta-se que este é um aspecto importante da formação propiciada para a atuação como docente, pois é “a reflexão sobre a experiência que é formadora, não a experiência em si só” (NÓVOA, 2001, p.1).

Cabe ressaltar que apenas uma questão apresentou significância menor que .050, explicitando diferença de percepção entre os dois grupos de egressos, envolvendo o *entendimento sobre o que é esperado de um professor de graduação*, com média de 2,94 entre os mestres, 2,54 entre os doutores e significância de .028. Com este resultado, pode-se inferir que a reflexão sobre o sentido da docência superior foi melhor abordada durante o mestrado, já que a média dos egressos do doutorado na asserção *aprendi sobre as funções de um professor de graduação* foi 2,45 - também inferior às dos mestres (2,81). Aprender a atuar junto à graduação deveria ser um produto da pós-graduação *stricto sensu*, já que por lei esta formação habilitaria à docência superior. Entretanto, ressaltam-se os achados de Joaquim, Boas e Carrieri (2013) sobre o despreparo dos pós-graduandos frente a uma sala cheia de alunos, onde entrariam sem noção do que podem encontrar. Zierer (2015) salienta que a instrução sempre está incorporada a algum tipo de estrutura e à capacidade de analisar e compreender fatores que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Esta competência, denominada sistêmica, requer maior desenvolvimento, portanto, na formação docente do PPGA/UFRGS.

4.2.2 Experiências que podem ter auxiliado no desenvolvimento profissional docente

Na dimensão relativa às experiências que podem ter auxiliado no desenvolvimento profissional docente, a categoria com os menores valores de média trata **do interesse pessoal na docência**, como mostra o Quadro 7.

Quadro 7 – Resultados referentes a dimensão relativa as experiências que podem ter auxiliado no desenvolvimento profissional docente

Categoria	Asserção		Média Mestrado	Média Doutorado	Significância
	Interesse pessoal na docência	Q22	Fui incentivado(a) a orientar os(as) alunos(as) com relação ao seu futuro	2,42	
Q23		Tive a oportunidade de ajudar a orientar trabalhos de conclusão de alunos(as) da graduação	2,22	2,32	.622

	Q24	Tive oportunidades que me propiciaram refletir sobre a ética no ensino de Administração	3,32	3,28	.843
	Q25	Fui preparado(a) para criar um clima de inclusão em sala de aula	2,55	2,24	.091
Troca com os professores	Q26	Contei com a ajuda dos professores para me preparar para a docência	3,2	2,96	.195
	Q27	Fui incentivado(a) pelos professores a aprimorar minhas capacidades docentes	3,05	2,83	.242
	Q28	Tive a oportunidade de conversar com os professores sobre a carreira docente	3,27	3,22	.791
	Q29	Aprendi a dar aulas através da observação pelo exemplo de professores que tive no PPGA	3,59	3,68	.604
	Q37	Tive a oportunidade de participar de disciplinas voltadas especificamente para a formação docente.	2,11	2,69	.003
Interação com os colegas	Q30	A troca de informação com os meus colegas auxiliou no preparo para a minha atuação como docente	3,64	3,68	.818
	Q32	As sugestões e críticas dos colegas de curso contribuíram para a minha prática docente	3,18	3,17	.967
Experiência docente anterior à pós-graduação	Q33	Minha experiência anterior à pós-graduação colaborou para o meu desenvolvimento como docente	3,7	4,02	.087
Outras experiências relativas à pós-graduação	Q34	Dar aulas realizando seminários durante as disciplinas colaborou com o meu aprendizado para atuar como docente	3,51	3,35	.390
	Q35	Tive a oportunidade de utilizar a técnica do microensino (pequenas aulas gravadas e depois analisadas pelo professor e colegas que avaliam pontos de melhoria) no PPGA	1,19	1,22	.771
	Q36	Tive a oportunidade de participar de congressos e eventos da área durante o PPGA que contribuíram para a minha formação como docente	3,25	3,81	.002

Fonte: Dados da pesquisa

Na categoria **interesse pessoal na docência**, que contempla todas as competências docentes e envolve o “colocar em prática” tais saberes, além da vontade de ensinar e a capacidade de julgamento para tomar as melhores decisões (ZIERER, 2015), os valores entre os egressos foram maiores com relação à afirmação de que tiveram *oportunidade de refletir sobre a ética no ensino*, com médias de 3,32 no mestrado e 3,28 no doutorado. Ressalta-se tal resultado como um ponto positivo para o programa pois, como salientam Baeta e Lima (2007) os egressos, futuros professores, terão a responsabilidade de formar novos profissionais capazes de intervir na condução de organizações e gestão de pessoas, podendo causar um alto impacto na sociedade. Evidenciam-se, portanto, as possibilidades de reflexão promovidas pelo programa, traço distintivo na formação de seus alunos.

Por outro lado, os valores entre os egressos foram baixos nas asserções relativas às oportunidades *ajudar a orientar trabalhos de conclusão da graduação*, com 2,22 e 2,32 de média e *incentivo para orientar alunos com relação ao futuro*, com 2,42 entre os mestres e 2,47 entre os doutores. Pode-se supor que os egressos não passaram por um

processo de experimentação nesse sentido, apesar de demonstrarem interesse na docência, processo esse que poderia ser oportunizado pelo próprio professor orientador. Isso remete ao possível despreparo desses profissionais para formar novos professores (GUIMARÃES, 2014) e à crença de que o conhecimento de conteúdos bastaria para um bom desempenho docente (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016). Salienta-se também o papel do sistema educacional, que não legitimaria a atuação dos pós-graduandos perante os alunos da graduação (TARDIF, 2002). Por não terem tido oportunidades proporcionadas enquanto alunos de pós-graduação, estes baseariam sua prática docente em suas próprias experiências individuais, dormindo alunos e acordando professores, tal como expressaram Cunha, Brito e Cicillini (2006).

O valor baixo para as asserções desta categoria também poderia influenciar na performance das IES, segundo Baeta e Lima (2007), pois, sem estimular o *mind frame* para o ensino proposto por Zierer (2015), estas estariam colaborando para a escassez de mão-de-obra qualificada, criando um problema de gestão.

A **troca com os professores** e a **interação com os colegas** apresentaram os índices mais altos em ambos os grupos, sendo a *aprendizagem através da observação* o valor mais alto na primeira categoria, com 3,59 entre os mestres e 3,68 entre os doutores; e a *troca de informações com os colegas* no segundo, com 3,64 e 3,68 de média, respectivamente. Percebe-se, através dos resultados apresentados, que a formação docente dos egressos estudados foi pautada, principalmente, na observação de seus professores e nas trocas entre seus pares. Entretanto, é importante que não se reproduza uma epistemologia docente de forma acrítica, pois, como apontam Demarchi e Rausch, (2016), ao entrar em sala de aula, o professor fica sozinho com suas crenças e estratégias, tomando decisões baseadas nos pressupostos que construiu ao longo de sua trajetória.

Contudo, nota-se uma diferença de percepção bastante expressiva entre os mestres e os doutores *na oportunidade de participarem de disciplinas voltadas especificadamente para a formação docente*. Com uma significância de .003, os mestres relataram não terem tido esta oportunidade, enquanto os doutores, sim. Esta carência de oportunidades vai no caminho contrário da experiência finlandesa, um dos sistemas educacionais mais reconhecidos do mundo. Conforme documentos do governo finlandês, os pós-graduandos lá são estimulados a participar ativamente da realidade educacional, mesmo que, inicialmente, como observadores (FINLAND, 2013).

A categoria relativa à **experiência docente anterior à pós-graduação**, cuja afirmação era *minha experiência anterior à pós-graduação colaborou para o meu*

desenvolvimento como docente recebeu médias bastante altas em ambos os grupos, sendo 3,7 entre os mestres e 4,02 entre os doutores. Tal achado evidencia a importância da prática docente na formação (OLIVEIRA et al., 2009; ARAÚJO et al., 2013, NÓVOA, 2001). Percebe-se o protagonismo defendido por Nóvoa (2001) quando este assinala que é necessário analisar a percepção individual de cada um, pois a maneira de lecionar está intrinsecamente ligada a quem se é como pessoa e aos seus valores individuais. Observa-se, portanto, que o caminho único trilhado por cada pós-graduando antes do ingresso na academia exercerá uma influência expressiva na construção de sua prática docente, devendo ser incluído nas discussões e reflexões feitas durante o processo formativo. Neste contexto, é significativo que tal asserção tenha recebido índice tão alto de concordância entre os grupos, principalmente entre os egressos doutores.

Em **outras experiências relativas à pós-graduação**, buscou-se explorar outros aspectos do programa de pós-graduação que podem ter tido relevância para o desenvolvimento docente, sendo que o item mais relevante nesta categoria foi a assertiva relativa *a oportunidade de participar de congressos e eventos*, que mostrou ter sido particularmente importante entre os doutores, com média de 3,81. A média entre os mestres foi de 3,25 com uma significância de .002. Tal resultado corrobora os achados de Cunha, Brito e Cicillini (2006) e Fischer (2006) relativos aos estímulos à pesquisa científica no país.

4.2.3 Estágio Docente supervisionado

Na seção relativa ao **estágio docente supervisionado**, atividade não obrigatória durante a pós-graduação, não emergiram diferenças de percepção significativas entre os mestres e doutores e há valores altos para todas as afirmações que compuseram esta categoria, tal como mostra o Quadro 8.

Quadro 8 – Resultados referentes a dimensão relativa ao estágio docente supervisionado

Categoria	Asserção		Média Mestrado	Média Doutorado	Significância
Estágio Docente Supervisionado	Q31	Tive a oportunidade de discutir minha performance no estágio docente com o professor responsável	2,99	3,02	.892
	Q38	Fui supervisionado(a) adequadamente durante o estágio docente	3,71	3,58	.596
	Q39	Tive espaço para sanar dúvidas com relação ao estágio docente	3,7	3,46	.326
	Q40	Sabia o que era esperado de mim com relação ao estágio docente	3,43	3,51	.729

Q41	Senti que desenvolvi minha capacidade de atuar como docente durante o estágio supervisionado	3,62	3,64	.914
Q42	Pude colocar em prática diferentes técnicas de ensino durante o estágio docente	3,11	2,87	.281
Q43	Minhas responsabilidades como docente foram aumentando progressivamente com o passar do estágio docente	3,23	3,22	.974
Q44	Recebi apoio do professor responsável pela disciplina durante o estágio docente	3,93	3,81	.616

Fonte: Dados da pesquisa

A asserção com maior média entre os egressos refere-se *ao apoio do professor durante o desenvolvimento do estágio*, com 3,93 entre os mestres e 3,81 entre os doutores, e à *supervisão adequada durante o estágio docente*, com 3,71 entre os mestres e 3,58 para os doutores. As *dúvidas com relação ao estágio docente* também foram sanadas com média 3,7 entre os mestres e 3,46 entre os doutores. A percepção de *desenvolvimento da capacidade de atuar como docente durante o estágio supervisionado* também recebeu altos índices de concordância, com 3,62 para os mestres e 3,64 para os doutores. Dada a importância de tal experiência no percurso formativo indicada pelos egressos, indaga-se o porquê da não obrigatoriedade desta atividade para todos os alunos.

A menor média nesta seção ficou com a questão relativa à *oportunidade de discutir a performance com o professor responsável*, com 2,99 entre os mestres e 3,02 entre os doutores. Oliveira et al. (2009) demonstram, através de estudo empírico, que a contribuição para a formação docente diminui de acordo com os anos de experiência profissional antes do ingresso na pós-graduação, sendo, portanto, mais relevante para os alunos em início de carreira. O espaço de discussão sobre a performance entre aluno e professor, de acordo com tal estudo, seria mais importante durante o mestrado, porém, nesta pesquisa, as médias apontam para uma situação contrária, com valores maiores para o doutorado.

Joaquim, Boas e Carrieri (2013) ressaltam que o estágio, possivelmente, seja a única experiência, durante todo o percurso formativo, em que os pós-graduandos entram em contato com os alunos que, futuramente, irão ensinar. Porém, sem um preparo adequado, a experiência pode ser conduzida de forma atropelada, prejudicando tanto os pós-graduandos quanto os estudantes da graduação.

Apesar dos índices de concordâncias altos, alguns egressos, em respostas a questões abertas salientaram algumas experiências precárias, principalmente com relação ao papel do professor-supervisor, como a ilustrada na contribuição do egresso 58, mestre:

O estágio era uma piada, simplesmente nos jogavam em sala de aula para assumir uma disciplina em uma turma de 35 alunos e o orientador nem ficava

presente durante as aulas. Minha carga horária de estágio foi a de um professor substituto, sem receber por isso.

Tal relato traz luz à experiência vivida por alguns alunos que não são efetivamente supervisionados pelo professor responsável, revelando um outro lado até então não considerado. Assim como não há normatização quanto ao que deve ser ensinado, não há indicações sobre o formato da relação de estágio e nem uma padronização ou avaliação para o professor responsável, fazendo com que se instaure, como traz o egresso 58, uma verdadeira relação de trabalho não remunerada. A única regulamentação expressa pela CAPES é a obrigatoriedade do cumprimento de estágio docente para os alunos com bolsa agências de fomento.

O egresso 33 também demonstra uma postura negativa com relação à experiência de estágio relatando que tratou-se de uma vivência sobre o “que não fazer em sala de aula”. Contudo, mais de 70 respondentes apontaram esta como a principal experiência para a sua formação como futuros docentes.

Pereira, Sousa e Bueno (2015) já haviam alertado para a desvinculação dos programas com o desenvolvimento do futuro docente, deixando-o para construir a sua profissionalidade a partir de suas próprias experiências. Assim, discentes que até ontem encontravam-se na academia, hoje já assumem a posição de professor. A responsabilidade de estar perante uma turma de graduação também é abordada por Festinalli (2005), que salienta a atividade crítico-reflexiva da vivência como essencial para o futuro docente. Por se tratar de experiência supervisionada, Araújo et al. (2013) concluem que o professor orientador tem papel primordial na experiência, devendo ser construída uma relação com base no diálogo para que o pós-graduando crie uma identidade própria como futuro professor. Esta relação também é pontuada por Tardif (2002) quando afirma que o professor não define sozinho o seu saber profissional, sendo necessária uma relação entre agentes para suportar sua atuação. Pontua-se novamente a importância do professor orientador no processo de formação deste futuro docente.

A próxima seção irá analisar as outras experiências que auxiliaram na formação docente e que talvez não tenham sido contempladas nas questões fechadas do *survey*, por isso utilizou-se de questão com resposta aberta.

4.3. OUTRAS EXPERIÊNCIAS QUE AUXILIARAM A FORMAÇÃO DOCENTE NA VISÃO DOS EGRESSOS

Para analisar quais outras experiências foram importantes na educação formal e nos espaços informais de aprendizagem durante a formação dos egressos foi realizada a seguinte questão de resposta aberta: **Na sua opinião qual foi a atividade que mais contribuiu para a sua formação como docente durante o período que realizou a sua pós-graduação no PPGA/UFRGS?** O quadro 9 ilustra as experiências e o número de ocorrências identificadas. Serão abordadas nesta seção as principais experiências. O quadro completo com exemplos de respostas para cada uma das experiências encontra-se no Anexo 3.

Quadro 9 – Experiências X número de ocorrências

Experiências	Quantidade
Estágio docente	74
Participação em seminários durante as aulas	27
Disciplinas específicas para a docência	26
Observação da condução das aulas de professores	23
Atuação em tutorias à distância	13
Participação nas disciplinas	12
Contato com professores e colegas	11
Pesquisa de Campo	9
Preparação e apresentação em congressos	7
Supervisão do orientador	5
Atuar como Prof. Substituto fora do PPGA	5
Leituras	5
Experiência Profissional Progressiva	4
Feedback sobre o desempenho	2
Atividades de Extensão	1
Grupos de Estudo	1

Fonte: elaborado pela autora.

A aprendizagem relatada pela participação em seminários, realizados nas disciplinas durante a sua formação, refere-se a leituras de artigos indicados pelos professores e apresentações orais dos tópicos centrais para os colegas, seguido de debates sobre os temas. Percebe-se aqui o desenvolvimento do *saber como preparar uma palestra*, um exemplo do saber instrucional, que envolve ainda conhecimentos relativos ao desenvolvimento de materiais de ensino e a moderação de discussões conforme Kreber

e Cranton (1997). A capacidade de unir diferentes autores em um mesmo fio de condução de pensamento no espaço de uma aula remete a noção de saberes baseados em competência (PERRENOUD, 2002; BOYER, 1990; KREBER; CRANTON, 1997).

A aprendizagem obtida através da participação em disciplinas específicas para o desenvolvimento de saberes docentes foram também citadas, entre elas: Metodologia do Ensino Superior, Teoria e Prática do Ensino Superior, Metodologias de Ensino, Ensino e Aprendizagem em Administração, Epistemologia da Administração e Aprendizagem Organizacional e Competências. Observou-se que alguns egressos relataram ter se deslocado para outros programas de pós-graduação por ausência de oferta de disciplina específica para a docência no próprio PPGA. Tal ponto corrobora com os resultados de Silva et al. (2015) relativos a baixa oferta de disciplinas atreladas à formação do professor em programas de Administração. Lima e Riegel (2011), no entanto, criticam a formação docente propiciada pela realização de apenas uma ou duas disciplinas, já que isto não é aceitável em outras profissões. Destaca-se o paradoxo do Ensino Superior apontado por Cunha (2001) que diferencia bacharelado e licenciatura durante a graduação, mas não oferece uma preparação adequada para os professores que formam estes futuros profissionais para atuarem como docentes na pós-graduação acadêmica.

A atuação em tutorias de educação à distância expressa pelos pesquisados tratou-se de oportunidade de trabalho remunerado concedida aos alunos como forma de complementação financeira durante a realização do curso. Por tratar-se de oportunidades exclusivas para alunos de pós-graduação, entende-se que estes alunos já possuem alguma experiência e oferece-lhes a oportunidade de atuar como assistentes do professor titular, ou tutores, com participação em todas as esferas do ensino em ambiente virtual, como questões administrativas, mediação em fóruns, preparação e postagem de conteúdo, e contato com os alunos. Conforme citado pelos egressos, esta atividade funcionou como uma forma de estágio supervisionado, já que requeria atividades ligadas ao mundo docente, ainda que de modo online.

A observação da condução das aulas pelos professores foi outro aspecto destacado pelos respondentes. O egresso 16 (mestre) citou que “professores graduados fora do país acabam trazendo fórmulas distintas de trabalho”. Uma forma de ir “aprendendo através do exemplo” e ir “decidindo próximo de qual postura queremos ter” como citou o egresso 151, também mestre. Por tratar-se de ambiente formativo, percebe-se que os alunos puderam observar, analisar e discutir diversas formas de atuação para poder escolher as

estratégias didáticas que utilizariam, reproduzindo assim as epistemologias que mais fizeram sentido durante o seu percurso formativo.

Também é importante notar, conforme o depoimento do egresso 106 (mestre) que “críticas eram frequentemente feitas ao modelo atual de ensino no nível de graduação, servindo como ponto de reflexão para a minha postura futura como docente”. Esta opinião remete à reflexão crítica utilizada na Finlândia, pois este movimento permitiria uma tentativa de teorizar a prática (FINLAND, 2013). Contudo, para que o conhecimento siga em construção é necessário que o aluno busque a reflexão através do diálogo formador também em suas outras experiências (NÓVOA, 2001)

4.4. SUGESTÕES DE MELHORIAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE

Os egressos também foram consultados quanto a possíveis melhorias na formação docente promovida pelo PPGA, através da questão aberta: **Na sua opinião, o que poderia melhorar com relação à formação docente no PPGA/UFRGS?** O quadro 10 ilustra as sugestões identificadas e o número de ocorrências. A exposição da análise com excertos dos depoimentos encontra-se no Anexo 4. As principais categorias serão apresentadas nesta seção.

Quadro 10 – Sugestões X número de ocorrências

Sugestão	Quantidade
Oferta de disciplina específica sobre docência	64
Cursos voltados à docência (preparatórios pré-estágio ou seminários curtos)	13
Práticas didático-pedagógicas	11
Observações de aulas seguidas de discussão/feedback	10
Ensino de diferentes técnicas	9
Compartilhamento de experiências	9
Aumento do tempo de estágio docente	9
Aluno como professor principal	9
Preparação dos professores-orientadores para a formação docente	8
Conteúdo sobre docência	5
Preparação de conteúdo para aulas/provas	4
Elaboração de atividades práticas em sala de aula	4
Reflexão profunda sobre o Ensino Superior	3
Atividades de extensão	2
Oficina de Andragogia	1
Linha de pesquisa em Ensino de Administração	1

Fonte: elaborado pela autora.

A oferta de disciplinas relativas à docência foi a sugestão mais frequente para melhorar a formação docente no PPGA manifestada pelos egressos. Além de disciplinas gerais voltadas à capacitação para a docência, tais como Metodologia do Ensino Superior, foram citadas a criação de disciplinas específicas de didática e de técnicas de ensino. Outro ponto levantado pelos egressos foi a oferta das referidas disciplinas dentro da grade do PPGA e com a integração de áreas, já que um egresso relata que sabia da existência de disciplina específica na área de Gestão de Pessoas, mas que não havia sido incentivado a cursá-la, pois precisavam cumprir os créditos dentro da própria área de concentração. Os saberes docentes que os egressos buscavam desenvolver através de disciplinas específicas relacionam-se ao *saber instrucional* discutido por Kreber e Cranton (1997), voltados para a realização de atividades presentes no dia-a-dia da docência, tais como desenvolvimento de materiais para ensino, discussão de diferentes métodos instrucionais e a construção de boas provas, saberes que podem ser mediados na interface de sala de aula.

Outra sugestão tratou da observação de aulas na graduação como uma via de mão dupla, ou seja, tanto com o professor quanto com o pós-graduando atuando na posição principal como docentes, com o intuito de poderem discutir a prática docente. Primeiramente, através da observação de como o professor conduziu a aula na graduação, seguida de discussão sobre o porquê de ter seguido uma estratégia didática ou outra; posteriormente, a possibilidade de experimentação do pós-graduando e o retorno do professor orientador. O ponto principal nesta sugestão é a utilização de feedback no desenvolvimento da prática docente, processo utilizado na Finlândia e já apresentado anteriormente, com uma construção gradual de competências em parceria com o professor orientador, através do diálogo constante (FINLAND, 2013).

A elaboração de estratégias didáticas buscaria um espaço privilegiado e protegido para o aprendizado baseado na tentativa e erro. Os egressos sugeriram o estudo de exercícios, técnicas, metodologias, dinâmicas; planejamento para a aplicação em sala de aula; e aplicação das referidas técnicas, metodologias e dinâmicas como forma de experiência prática docente, independente de disciplina específica para tal, permeando todo o curso de pós-graduação. O egresso 54 (mestre) cita alguns exemplos relativos a esta lacuna que foram supridos fora do programa:

Eu já tinha muitos anos de sala de aula e tive capacitações metodológicas ao longo da carreira que não foram nem mencionadas em disciplinas obrigatórias no mestrado. Questões básicas de como preparar uma aula, como adaptar-se

ao novo modelo de ensino-aprendizagem baseado na troca e não na detenção do saber, como engajar alunos, como gerir conflitos, etc.

O egresso 103 (doutor) assinalou também lacunas do programa e propôs uma abordagem que conferisse mais oportunidades dos alunos prepararem aulas e com maior autonomia:

Acredito que a sistemática de aulas no PPGA (ler e discutir artigos) é maçante e ineficiente. Pode ser eficaz nas primeiras disciplinas, mas depois se torna uma repetição exaustiva e que agrega muito pouco à formação tanto do professor quanto do pesquisador. Algo que poderia ajudar é que os alunos efetivamente preparassem as aulas. Por exemplo, com base em tópicos e assuntos a serem trabalhados, os alunos teriam que estabelecer a dinâmica da aula desde a escolha dos artigos até os exercícios de sala de aula.

O aluno como professor principal é citado como uma forma de independência na busca de situações práticas de aprendizado como a atuação no papel de professor substituto e a responsabilidade por uma disciplina inteira do início ao fim. O egresso 90 (mestre) lamenta não ter tido esta oportunidade:

Muitos orientadores não permitem que seus orientandos bolsistas trabalhem como substitutos (em IEs públicas) ou como horistas (em IEs privadas) pois priorizam a pesquisa em detrimento da docência - mesmo sabendo que o estágio docente não é considerado, tanto em concursos públicos como no mercado de trabalho, como experiência profissional docente). Egressamos [cit.] do doutorado com um título (cuja formação está voltada prioritariamente à pesquisa) mas sem a devida experiência docente e nem a preparação adequada para o ensino de jovens e adultos.

O compartilhamento de experiências aborda um espaço de escuta privilegiado, em que os pós-graduandos possam trocar informações práticas sobre a docência, além de percepções de sala de aula. Trata-se de um momento de reflexão não só sobre o que se fez mas como a atividade impactou cada um (NÓVOA, 2001). Importante também para a identificação com o outro e na criação de laços relacionais. Os professores também seriam convidados a participar (FINLAND, 2013).

Outra sugestão foi a ampliação do estágio supervisionado para todos os alunos de pós-graduação. Na visão dos egressos, o estágio foi uma das atividades mais relevantes ofertadas e, portanto, deveria ser obrigatória para todos os alunos. Também foram citadas a extensão de tempo de estágio para mais de um semestre, a obrigatoriedade de execução com no mínimo dois professores diferentes para comparação de práticas e algum tipo de normatização para tutelar a participação dos mestrandos/doutorandos. Neste sentido os egressos indicaram ter valorizado a experiência supervisionada, porém sugerem uma forma de nivelar, comparar e regulamentar os estágios supervisionados para que experiências negativas sejam minimizadas. A normatização visaria responsabilizar

efetivamente o professor titular da disciplina pelo estagiário docente, pois como relata o egresso 188 (mestre):

Os professores, salvo raras exceções, não me parecem interessados em formar novos e BONS professores, apenas ministram o conteúdo. Na minha percepção, acho que falta formação didática e psicopedagógica nos próprios professores do PPGA. A maioria deles são ótimos pesquisadores, mas não são bons professores. Muitos, inclusive, falam que gostam de pesquisa, mas não gostam de dar aula.

Apresentados os resultados obtidos nesta investigação, passa-se agora às considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo descrever e analisar a formação para a docência recebida durante a pós-graduação *stricto sensu* no PPGA/UFRGS na perspectiva dos seus egressos. Considera-se que esta meta foi atingida a partir do desenvolvimento de estudo empírico com mapeamento do perfil sociodemográfico dos egressos entre 2007 e 2017, descrição e análise da formação para a docência recebida no PPGA/UFRGS e investigação das principais experiências que podem ter auxiliado no desenvolvimento profissional docente, além de possíveis melhorias para a formação docente na opinião destes. As considerações finais desta pesquisa foram organizadas da seguinte forma: em primeiro lugar, realiza-se uma síntese dos principais achados da pesquisa; na sequência são apresentadas as implicações teóricas e práticas do estudo; e, por fim, as principais limitações da pesquisa, bem como sugestões para estudos futuros.

5.1. SÍNTESE DOS PRINCIPAIS ACHADOS DE PESQUISA

Constatou-se que a formação para a atuação docente no PPGA/UFRGS entre os anos 2007 e 2017 pautou-se principalmente na reflexão com ênfase na apropriação de conteúdo já que a maior média do estudo foi para a asserção *tive acesso a uma ampla base de conhecimentos em Administração*, mas com lacunas no desenvolvimento de competências específicas, principalmente as didático-pedagógicas, já que a menor média ficou com a afirmação *fui preparado para ajudar a superar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes*. A dimensão experiências relevantes para a formação docente apresentou, na categoria experiências anteriores a pós-graduação, a maior média para a asserção *minha experiência profissional anterior auxiliou a minha formação para atuação docente*, enquanto o menor valor foi identificado na categoria outras experiências relativa à afirmação *tive oportunidade de utilizar a técnica do microensino no PPGA*. A última dimensão, estágio docente supervisionado, apresentou a maior média para *recebi apoio do professor responsável pela disciplina* e a menor para *pude colocar em prática diferentes técnicas de ensino*.

Por fim, a atividade que mais contribuiu para a formação docente dos egressos foi o estágio docente e a sugestão de melhoria com o maior número de respostas, a proposição de uma disciplina específica para a docência. Salienta-se a importância de propiciar aos

alunos a oportunidade de participarem de atividades práticas ligadas à docência como o estágio docente obrigatório para todos ou a atividade de tutoria a distância.

5.2. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Considerando-a carência de estudos relativos à aquisição de saberes docentes e como eles são colocados em prática, principalmente na região sul do país (LIMA; RIEGEL, 2011; PEREIRA; OLIVEIRA, 2013; VELUDO DE OLIVEIRA, 2013; GUIMARÃES, 2014; ARAUJO et al. 2014; SILVA et al., 2015; BARBOSA; ALVES; NOUR, 2015; PEREIRA, SOUSA; BUENO, 2015) a primeira contribuição teórica deste estudo é a constituição de um quadro teórico sobre a formação docente em Administração que permitiu a constituição de um instrumento para a avaliação empírica das variáveis levantadas seguindo procedimentos metodológicos específicos e partindo de pesquisa qualitativa exploratória (MALHOTRA, 2011) que pode ser adaptado para utilização em estudos futuros. Destaca-se o alto índice de confiabilidade obtido através do Alpha de Cronbach com valores maiores de 0,80 para as três dimensões propostas (STREINER, 2003).

Tendo em vista o desenvolvimento deste processo, entende-se que esta dissertação contribuiu para ampliar o corpo teórico relativo à formação docente e alertar quanto à necessidade sentida pelos egressos do programa com relação ao aprimoramento de sua formação para a docência, sobretudo no que tange à aprendizagem de práticas didático-pedagógicas (PEREIRA; SOUSA; BUENO, 2015; VASCONCELOS, 1998; CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006), expressas através da capacidade de motivar os estudantes e saber quando orientá-los através do feedback significativo, ajudando-os a superar eventuais dificuldades de aprendizagem.

Outra contribuição diz respeito a proposição de disciplinas específicas sobre a docência descartadas por Chamlian (2003) mas sugerida em peso pelos egressos consultados. Pode-se discutir que apesar de não ser a solução ideal se utilizada como decisão única para o desenvolvimento da formação docente superior, ainda assim pode ser considerada como um ponto de partida.

Ao demonstrar o caráter reflexivo da formação docente no PPGA/UFRGS percebido pelos egressos, a presente pesquisa contraria outros estudos (ALCADIPANI, 2011; FESTINALI, 2005; JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013), identificando nesta perspectiva um traço distintivo do programa.

Assinala-se por fim, a experiência docente no contexto virtual, através de tutorias em EAD, como atividade importante no desenvolvimento profissional do ex-alunos e não explorada na literatura consultada. Neste sentido, Duran e Vidal (2007) definem os tutores como “pessoas de grupos sociais similares, que não são professores profissionais, que ajudam a outras a aprender e que aprendem elas mesmas ensinando”. Os autores sugerem que há uma incerteza quanto ao papel realizado por estes atores, podendo ser uma experiência para que os alunos de pós-graduação construam competências docentes na prática (DURAN; VIDAL, 2007).

5.3. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

Além das contribuições teóricas, a presente dissertação, através dos seus resultados, traz algumas implicações práticas sistematizadas a seguir:

1. A necessidade de repensar a formação para a docência atual. Se é o mercado acadêmico, sobretudo a docência que está absorvendo esta mão de obra, quais novas competências precisam ser desenvolvidas durante a pós-graduação? E qual a responsabilidade do PPGA/UFRGS neste desenvolvimento para a atuação docente?
2. Ampliação do estágio-docente para todos os alunos e não apenas àqueles que recebem bolsa das agências de fomento, sendo entendido como um momento importante na formação do aluno, corroborando assim os achados de Silva et al. (2015), Araújo et al. (2013) e Oliveira et al. (2009). Assim, sugere-se que IES e governos discutam a ampliação desta experiência dada sua importância com possível verificação de desempenho formada por banca de professores assim como já acontece com a defesa de teses e dissertações.
3. Maior autonomia dos alunos enquanto estagiários, para que possam ter uma experiência mais próxima da realidade.
4. Melhor supervisão do estágio docente pelos professores responsáveis por cada disciplina, refletindo sobre possíveis lacunas no modelo atual. Sugere-se que seja elaborado um documento normativo com vistas a nivelar a experiência dos alunos.

5. Sugestão de proposição de cursos curtos voltados à docência no formato de seminários ou cursos introdutórios, para a discussão de técnicas e trocas de experiências em espaço protegido.

Por fim ressalta-se que a presente pesquisa traçou um panorama da formação docente no programa de pós-graduação em Administração nos últimos onze anos, identificando lacunas e propondo sugestões de melhoria, possibilitando o aprimoramento deste, além de prover subsídios para a reflexão de outras IES.

5.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÃO DE ESTUDOS FUTUROS

Toda pesquisa científica apresenta limitações, independente de quão aprofundada ou rigorosa esta é. Uma das principais limitações desta pesquisa diz respeito à escolha de apenas um programa para a realização do estudo, o Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o recorte de sua população de egressos dos últimos dez anos. A inclusão de egressos de outros programas de pós-graduação, oriundos de universidades privadas ou de instituições de outros estados poderia apresentar resultados diferentes, não sendo possível, portanto, generalizações dos dados deste estudo.

Como sugestões para estudos futuros seria possível, por exemplo, fazer análises de correlação entre os saberes apresentados e os sujeitos da pesquisa, incluindo nos dados os egressos do mestrado profissional, não contemplados neste estudo. Também pode-se ampliar a pesquisa envolvendo egressos de outros programas do Brasil de IES públicas e privadas. Um estudo comparativo entre tais instituições também poderia identificar se há diferenças na formação docente com relação ao ensino público e privado.

Um estudo qualitativo poderia ser feito para complementar os achados da pesquisa, focalizando as percepções individuais dos ex-alunos e buscando correlacionar com possíveis mudanças de currículo ao longo dos anos. Também seria interessante investigar influência externas, verificando até que ponto o currículo sofreu alterações, por exemplo, por pressões de órgãos como a CAPES.

REFERÊNCIAS

- AKRAM, Muhammad; ZEPEDA, Sally J. Development and Validation of a Teacher Self-assessment Instrument. **Journal of Research and Reflections in Education**. Vol.9, No.2, p. 134-148, Dezembro 2015.
- AKTOUF, O. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. **Revista Organização e Sociedade**, v.12, n.35, out./dez. 2005
- ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. O. Uma escola americana no ultramar? Uma historiografia da EAESP. **Revista de Administração de Empresas**, v. 54, n. 2, mar-abr., p. 154-169, 2014.
- ALCADIPANI, R. Fábrica de Sardinhas. **Revista Organizações e Sociedade**. Salvador, v.18 - n.57, p. 345-348, abr-jun, 2011.
- ALCADIPANI, R; BRESLER, R. A McDonaldização do Ensino. **Carta Capital**, 10 de Maio. São Paulo: Ed. 133, 1999.
- ARAÚJO, R. A. V.; PEDROSA, F. S. G. **Aprendizagem Invisível Aplicada no Curso de Graduação em Administração: Uma Revolução e um novo Olhar para a educação formal**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília. IV EnEPEQ 2013.
- BAETA, A. M. C. e LIMA, R. J. **Formação Docente e Competências: Componentes do Processo de Gestão Estratégica**. Revista de Administração da UNIMEP, v. 5, n. 1, jan-abr, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARROS, A. N. **Antecedentes dos Cursos Superiores em Administração brasileiros: as Escolas de Comércio e o Curso Superior de Administração e Finanças**. Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD. Gramado/RS. IIIIV 2014.
- BARROS, A; ALCADIPANI, R e BERTERO C. O. **A criação da graduação em administração na UFRGS: a influência dos Estados Unidos e da FGV**. V Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração. Florianópolis, 2015 Disponível em: <<http://coloquioepistemologia.com.br/site/wp-content/uploads/2015/03/SOC-3495.pdf>> Acesso em: novembro 2016.
- BASTOS, C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Educere et Educare**, v.2, n.4, p.103-112, jul-dez, 2007.
- BOLZAN, L. M. **Processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação nos Cursos Superiores de Administração sob a Percepção de Professores e de Estudantes**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
- BOLZAN, L. M.; ANTUNES, E. D. D. **O que clama as vozes dos pesquisadores e sobre o que elas se calam ao abordarem o ensino em administração no Brasil?**

Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Salvador/BA. V 2015.

BONI, V. e QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), jan-jul, 2005, p. 68-80 Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>> Acesso em: novembro 2016.

BOYER, E. L. **Scholarship Reconsidered: priorities of the professoriate**. Princeton, NJ: Carnegie Endowment for the Advancement of Teaching, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020**/Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF:CAPES,2010

_____. **Lei 9.394/96**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso: outubro 2016.

BRITTO, Tatiana Feitosa de Britto. **O que é que a Finlândia tem?** Notas sobre um sistema educacional de Alto desempenho. Núcleo de Estudos e Pesquisa do Estado. Senado Federal, 2013. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-129-2018o-que-e-que-a-finlandia-tem-2019-notas-sobre-um-sistema-educacional-de-alto-desempenho>>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

BROWN, Sally; GLASNER, Angela. **Assessment Matters in Higher Education: choosing and using diverse approaches**. Buckingham: The society for Research into Higher Education & Open University Press, 2003

CACETE, N. H. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014

CAIRES, Susana. **Vivências e percepções do estágio pedagógico: contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “tornar-se professor”**. Análise Psicológica, Lisboa, v. 24, n. 1, p. 87-98, jan. 2006.

CAPES. Documento de Área de Avaliação Administração, Ciências Contábeis e Turismo. **Avaliação Trienal 2013**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –Diretoria de Avaliação, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/wp-content/uploads/2012/10/Administra%C3%A7%C3%A3o_doc_area_CAPES-2013.pdf> Acesso em: janeiro 2017.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE. **Mestres e doutores 2015** - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: 2016.

_____. **Doutores 2010**: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira - Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010.

CHAMLIAN, H. C. Docência na Universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p.41-64, 2003.

CRESWELL, John W; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de Métodos Mistos**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2013

CUNHA, A. M. O; BRITO, T.T. R e CICELLINI, G.A. **Dormi aluno (a)... acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do Ensino Superior**. 29ª Reunião Anual da ANPED, Rio de Janeiro 2006. Disponível em: <www.anped11.uerj.br/29/GT11-2544--Int.rtf> Acesso em: novembro 2016.

CUNHA, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D., MOROSINI, M. (Org.) **Universidade Futurante**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário in **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Maria Costa Morosini (org.) – 2. Ed. Amp. – Brasília: Plano Editora, 2001.

DACHNER, A.; POLIN, B. A Systematic approach to educating the emergent adult learner in undergraduate management courses. **Journal of Management Education**, 2016, v. 40(2), 121-151.

DE MARCHI, Thayara Antonielle; RAUSCH, Rita Buzzi. A formação inicial de professores na Finlândia. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 871-890, out./dez.2016

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação Social**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2005. p. 62- 83.

FÁVERO, Maria de Lourdes de. **Universidade e poder: análise crítica/ fundamentos históricos: 1930-1945**. Brasília: Plano, 2000.

FESTINALLI, R. C. A Formação de Mestres em Administração: por onde caminhamos? **Revista Organização e Sociedade**, v.12, n.35, out./dez. 2005

FINLAND. Ministry of Education and Culture. Education in Finland. **The Youth Guarantee in Finland**: provides employment, training and a customized service, 2012.

FISCHER, T. Engenhos e Artes do Ofício de Ensinar – PCDA, um Programa Brasileiro. **Revista Organização e Sociedade**. v.12, n.35, Outubro/Dezembro. 2005

FISCHER, T. Uma Luz Sobre as Práticas Docentes na Pós- Graduação: a Pesquisa Sobre Ensino e Aprendizagem em Administração. **RAC**, v. 10, n. 4, Out./Dez. 2006 Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552006000400010> Acesso em: novembro 2016.

- FRIGA, P. N.; BETTIS, R. A.; SULLIVAN, R. S. Mudanças no Ensino em Administração: Novas Estratégias para o Século XXI. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 96-115, 2004.
- GENTILI, P.; ALENCAR, C. Educar na esperança em tempos de desencanto. Editora Vozes: 2001.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa**. 8 ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GRIPP, G. S.; TESTI, B. M. Trajetórias acadêmicas: um estudo comparado da carreira acadêmica em Minas Gerais. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 27 Número 1 - Janeiro/Abril 2012.
- GUIMARÃES, Jairo Carvalho. Competências do Professor Universitário: A Prática como Itinerário para a Aprendizagem Ativa do Aluno e para a Formação Continuada do Docente. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Niterói, v. 8, n. 2, p. 167-185, 2014.
- HAIR, Joseph F. et al. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005b.
- HATTIE, J. **Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement**. London: Routledge, 2009.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: **Vidas de Professores**. NOVOA, A. Editora Porto: 2007.
- INEP – Notas Estatísticas. **Censo da Educação Superior 2015**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: novembro 2016.
- JOAQUIM, N.F.; BOAS, A. V.; CARRIERI, A. P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013
- KOTHARI, Chakravanti Rajagopalachari. Research methodology: methods and techniques. 2. ed. New Delhi: New Age International, 2004.
- KREBER, C., e CRANTON, P. A. **Teaching as scholarship**: A model for instructional development. *Issues and Inquiry in College Learning and Teaching*, 19(2), 4-13, 1997.
- _____. **Exploring the Scholarship of Teaching**. *The Journal of Higher Education*, Vol. 71, No. 4, jul-ago, 2000, p. 476-495.
- JYRHÄMÄ, R.; MAARANEN, K. Research Orientation in a Teacher's Work. In: **Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools**. Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (eds.). Rotterdam: Sense Publishers, 2016

LAUWERYS, J. Instalação e desenvolvimento das faculdades de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 51 n. 114, p. 305-339, abr./jun. 1969.

LEITE, C. Políticas de Currículo em Portugal e (Im)Possibilidades da Escola se assumir como uma Instituição Curricularmente Inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 67-81, 2006.

LEWICKI, R. J.; BAILEY, J. A Deeper Dig. *Journal of Management Education*. Out. 2016

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. C. e RIEGEL, V. **A Formação Docente nos Cursos de Pós-Graduação em Administração** – a gênese de uma experiência. III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. João Pessoa, 2011.

LONGAREZI, Andréa Maturano et al. A unidade teoria e prática no contexto da formação de professores. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 7, n. 15, p. 15-29, jan./jul. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/248/239>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de Marketing: foco na decisão**. São Paulo, Pearson Prentice Hall:2011

MARANHÃO, Carolina M. S. de Albuquerque. **Indústria Cultural e Semiformação - Análise Crítica da Formação dos Administradores**. Tese de Doutorado em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, UFMG: 2010.

MARANHÃO, Carolina M. S. de Albuquerque.; PAULA, Ana Paula Paes de. Reflexões sobre a indústria cultural e o ensino em administração. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, v. 1, n. 2, p. 159-176, jul. 2009.

MARX, R.D.; GARCIA, J.E.; BUTTERFIELD, D.A.; KAPPEN, J.A.; BALDWIN, T.T. Isn't It Time We Did Something About the Lack of Teaching Preparation in Business Doctoral Programs? *Journal of Management Education*. Out. 2016.

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

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: edição compacta**. São Paulo: Atlas, 1996.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. Key theories of learning. (cap. 11) In: **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999, p. 248-269.

MOHER D, LIBERATI A, TETZLAFF J, ALTMAN DG, The PRISMA Group. **Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The**

PRISMA Statement, 2015. Disponível em: <www.prisma-statement.org> Acesso em: janeiro 2017.

NICOLINI, A. M. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. **Revista Nova escola**, número 142. Maio, 2001.

OLIVEIRA, V. M.; MARTINS, M. de F.; VASCONCELOS, A. C. F. Entrevistas “Em Profundidade” na Pesquisa Qualitativa em Administração: pistas teóricas e metodológicas. In: **Anais SIMPOI: XV Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais**, 2012. Disponível em: <http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2012/artigos/E2012_T00259_PCN02976.pdf>. Acesso em: novembro 2016.

OLIVEIRA; LOURENCO; CASTRO. Ensino de administração nos EUA e no brasil: uma análise histórica. **Revista Pretexto**, 2015.

PACHANE, Graziela Giusti. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário**: reflexões a partir de uma experiência. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 27. 2004, Caxambu. Rio de Janeiro: ANPED, 2004.

PAULA, Ana Paula Paes de; RODRIGUES, Marco Aurélio. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, edição especial, p. 10-22, 2006.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Vera; MOTA, Dálete D. C. de Faria; KIMURA, Miako. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 161-164, mar. 2007.

PIRES, A. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. (Poupart J, Deslauriers JP, Groulx LH, Lapemère A, Mayer R, Pires AP, orgs.). Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

PITA, Patricia de Souza. **Formação de professores: um estudo sobre a apropriação das idéias de Nóvoa, Perrenoud e Sacristán nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação de Santa Catarina, de 2000 a 2005**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, 2010.

PORTO, B. et al. Formação Acadêmica e mercado de trabalho: os destinos profissionais de mestres e doutores em Administração in **A Pós-graduação no Brasil: Formação e Trabalho de Mestres e Doutores no País**. Jacques Velloso (org.) – Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

RIOLFI, Cláudia Rosa; ALAMINOS, Cláudia. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 297-310, maio/ago. 2007.

RODRIGUES, S. M.; RIBEIRO, M. J.; e SANTOS, M. J. C. **Ensino Superior: Mapeamento do número de alunos matriculados na Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil**, 2015.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROUSSEAU, Denise. Yes! Rejoinder to “Isn’t It Time We Did Something About the Lack of Teaching Preparation in Business Doctoral Programs?” in **Journal of Management Education**. Out. 2016.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec: FAPESP, 2000.

SANT’ANNA, F. **Microensino**. São Paulo: McGrawHill, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: A. Associados, 1998.

SCHULTE, Laura E. The Development and Validation of a Teacher Preparation Program Follow-Up Survey, **Journal of Statistics Education**, 16:3, 2008

SCHWARTZMAN, S.; BALBACHEVSKY, E. A profissão acadêmica no Brasil, in Phillip G. Altbach (ed.), **The International Academic Profession: Portraits from 14 Countries**. Princeton, NY: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1997.

SILVA, A.L., GARCIA, L., MARANHÃO, C., MOURA, F. **Um grão de areia na praia: uma análise sobre presença do tema "formação docente" nos cursos de doutorado em administração**. V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Salvador, 2015.

SILVA, T.; MAURER, A.; SILVA, M. **Livro de Teses e Dissertações PPGA/UFRGS 1972-2012**. Porto Alegre: UFRGS, 2012

SILVA, E. L. E MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf> Acesso em: novembro 2016.

SILVA, A.B.; COSTA, F.J. **Itinerários para o Desenvolvimento da Competência Docente na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração**. 37 Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 2013.

STREINER, D. L. **Being inconsistent about consistency**: when coefficient alpha does and doesn't matter. *Journal of Personality Assessment*. v. 80, p. 217-222. 2003.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e saberes universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n.13, jan- abr, 2000. Disponível em:

<http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAU RICE_TARDIF.pdf> Acesso em: dezembro 2016.

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

UFRGS. **Guia Acadêmico**. Mestrado e Doutorado 2015. Programa de Pós-graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/wp-content/uploads/2015/02/guia-ppga-completo.pdf>> Acesso em: novembro 2016.

_____. **Regimento Interno do Programa de Pós-graduação em Administração**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

_____. **Pedido de Reconsideração de Resultado de Avaliação de Programa de Pós-Graduação Avaliação Trienal 2013**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/wp-content/uploads/2014/06/CAPES-Recurso-enviado-para-CTC-Avaliacao-trienal-2013.pdf>> Acesso em: janeiro 2017.

_____. **Livro de Teses e Dissertações 1972-2012**. Escola de Administração; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. Contribuindo para a formação de Professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 77-94.

VIEIRA, F. Transformar a Pedagogia na Universidade? **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 1, p. 10 - 27, 2005.

VIEIRA, F. et al. Concepções de pedagogia universitária – um estudo na Universidade do Minho, um projeto de investigação sobre concepções de qualidade da pedagogia. In: OLIVEIRA, C. C.; AMARAL, J. P., *et al* (Ed.) **Pedagogia em Campus: Contributos**. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/ Aprendizagem, 2002. p.35 - 49.

VIEIRA, A. D. P.; GOMIDE, A. G. V. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação**. EDUCERE, 2008.

VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher professional development: an international review of the literature**. International Institute for Educational Planning. UNESCO. Paris: 2003

VOGEL, M. J.; KOBASHI, N. Y. **Avaliação da pós-graduação no brasil: seus critérios**. XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. 2015
Disponível em:
<<http://www.ufpb.br/evento/liti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/3124/1150>> Acesso: janeiro 2017.

SOARES, S. R. Pedagogia universitária: Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade In: NASCIMENTO, A. e HETKOWSKI, T. (Ed.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** Salvador: EDUFBA, 2009. p.93 - 108.

WIERSMA, William; JURIS, Stephen G. **Research methods in education: an introduction**. Nona edição. Toledo: Boston Pearson, 2009

ZIERER, Klaus. Educational expertise: the concept of ‘mind frames’ as an integrative model for professionalization in teaching. **Oxford Review of Education**. Vol.41, n.6, p.782-798, 2015.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

“A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO DA UFRGS”

Esta pesquisa faz parte do pré-requisito para titulação de Mestre em Administração no PPGA/UFRGS da acadêmica GIOVANNA SILVEIRA MILANI sob a orientação da Profa. Dra. LISIANE QUADRO CLOSS.

Por favor avalie as afirmações a seguir utilizando a escala de concordância variando de 1 = Discordo Totalmente até 5 = Concordo Totalmente TENDO COMO BASE A SUA EXPERIÊNCIA DURANTE O MESTRADO E/OU DOUTORADO NO PPGA/UFRGS.

Afirmações

Com relação aos saberes docentes (aprendidos ou não)	Discorda Totalmente	←—————→			Concorda Totalmente
1. Fui preparado(a) para desenvolver materiais para ensino	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
2. Fui preparado(a) para moderar uma discussão entre alunos em sala de aula	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
3. Conheci uma variedade de métodos instrucionais	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
4. Aprendi a organizar sequencialmente os conteúdos relativos à instrução	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
5. Aprendi a organizar os conteúdos para realizar uma palestra	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
6. Fui preparado(a) para saber escrever objetivos de aprendizagem	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
7. Fui preparado(a) para construir boas provas	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
8. Tive acesso a uma ampla base de conhecimentos relativos à Administração, incluindo subespecialidades e campos relacionados.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
9. Fui preparado(a) para motivar alunos com diferentes estilos de aprendizagem	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
10. Fui preparado(a) para saber utilizar diferentes materiais de ensino	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
11. Fui preparado(a) para facilitar a colaboração entre os estudantes	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>

12. Fui preparado(a) para ajudar estudantes a superar dificuldades de aprendizagem	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
13. Fui preparado(a) para promover o pensamento crítico junto aos estudantes	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
14. Fui preparado (a) para dar feedback significativo	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
15. Fui preparado (a) para saber quando dar feedback significativo	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
16. Aprendi a aplicar diferentes técnicas de ensino	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
17. Aprendi a julgar a qualidade de diferentes técnicas de ensino	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
18. Tive a oportunidade de refletir sobre o contexto atual do campo da Administração	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
19. Aprendi sobre as funções de um professor de graduação	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
20. Entendi o que é esperado de um professor de graduação	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
21. Aprendi a fazer a ligação entre as teorias da Administração e a realidade em que vivemos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>

Com relação as experiências que podem ter auxiliado no desenvolvimento profissional docente durante a pós-graduação	Discorda Totalmente	←————→			Concorda Totalmente
22. Fui incentivado(a) a orientar os(as) alunos(as) com relação ao seu futuro	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
23. Tive a oportunidade de ajudar a orientar trabalhos de conclusão de alunos(as) da graduação	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
24. Tive oportunidades que me propiciaram refletir sobre a ética no ensino de Administração	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
25. Fui preparado(a) para criar um clima de inclusão em sala de aula	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
26. Contei com a ajuda dos professores para me preparar para a docência	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
27. Fui incentivado(a) pelos professores a aprimorar minhas capacidades docentes	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>

28. Tive a oportunidade de conversar com os professores sobre a carreira docente	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
29. Aprendi a dar aulas através da observação pelo exemplo de professores que tive no PPGA	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
30. A troca de informação com os meus colegas auxiliou no preparo para a minha atuação como docente	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
31. Tive a oportunidade de discutir minha performance no estágio docente com o professor responsável	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
32. As sugestões e críticas dos colegas de curso contribuíram para a minha prática docente	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
33. Minha experiência anterior à pós-graduação colaborou para o meu desenvolvimento como docente	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
34. Dar aulas realizando seminários durante as disciplinas colaborou com o meu aprendizado para atuar como docente	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
35. Tive a oportunidade de utilizar a técnica do microensino (pequenas aulas gravadas e depois analisadas pelo professor e colegas que avaliam pontos de melhoria) no PPGA	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
36. Tive a oportunidade de participar de congressos e eventos da área durante o PPGA que contribuíram para a minha formação como docente	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
37. Tive a oportunidade de participar de disciplinas voltadas especificamente para a formação docente.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>

Caso tenha feito mais de um estágio, considere a experiência mais significativa.	Discorda Totalmente ←————→ Totalmente Concordo					N/A
	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	
38. Fui supervisionado(a) adequadamente durante o estágio docente	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	N/A <input type="radio"/>
39. Tive espaço para sanar dúvidas com relação ao estágio docente	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	N/A <input type="radio"/>
40. Sabia o que era esperado de mim com relação ao estágio docente	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	N/A <input type="radio"/>
41. Senti que desenvolvi minha capacidade de atuar como docente durante o estágio supervisionado	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	N/A <input type="radio"/>
42. Pude colocar em prática diferentes técnicas de ensino durante o estágio docente	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	N/A <input type="radio"/>

43. Minhas responsabilidades como docente foram aumentando progressivamente com o passar do estágio docente	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	N/A <input type="radio"/>
44. Recebi apoio do professor responsável pela disciplina durante o estágio docente	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	N/A <input type="radio"/>

45. Na sua opinião qual foi a atividade que mais contribuiu para a sua formação como docente durante o período que realizou a sua pós-graduação no PPGA/UFRGS?

46. Na sua opinião, o que poderia melhorar com relação a formação docente no PPGA/UFRGS?

CARACTERIZAÇÃO do respondente:

47. Gênero

1. Masculino
2. Feminino

48. Idade

49. Graduado em

50. Atualmente você atua como (MARQUE todas que se apliquem)

1. Estudante sem bolsa de pesquisa
2. Estudante com bolsa de pesquisa
3. Bolsista de Pós-doutorado
4. Professor do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio
5. Professor do Ensino Superior
6. Professor de Pós-Graduação
7. Professor-pesquisador em Faculdade/Universidade
8. Pesquisador em organizações privadas (empresas de pesquisa, indústria, consultorias)
9. Pesquisador em organizações sem fins lucrativos ou em órgãos governamentais
10. Funcionário (atuando em empresas)
11. Autônomo/Empresário (atuando em negócio/consultoria própria)
12. Estou desempregado
13. Outro. Qual?

51. Tipo de Instituição em que trabalha:

1. Pública Federal
2. Pública Estadual
3. Privada
4. Outra. Qual?

52. Em qual estado? ▼

Exterior. País?

53. Onde no estado

1. Capital
2. Interior

54. Tipo de regime de trabalho:

1. Dedicção exclusiva
2. 40 horas
3. 20 horas
4. Horista
5. Outro. Qual?

55. Com qual remuneraçção bruta?

1. Até 1.000 reais
2. De 1.001 a 3.000 reais
3. De 3.001 a 5.000 reais
4. De 5.001 a 7.000 reais
5. De 7.001 a 10.000 reais
6. De 10.001 a 12.000 reais
7. De 12.001 a 15.000 reais
8. De 15.001 a 17.000 reais
9. Mais de 17.001 reais

56. Qual curso você concluiu no PPGA/UFRGS?

1. Mestrado
 - a. Área de Concentraçção
 - b. Ano de Titulaçção
Selecione ▼
2. Doutorado
 - a. Área de Concentraçção
 - b. Ano de Titulaçção
Selecione ▼

Se desejar receber o resultado do estudo deixe seu e-mail

enviar

ANEXO 2 – ROTEIRO DE PERGUNTAS SEMIESTRUTURADO:

Perguntas	Objetivos específicos
Nome:	a) Mapear o perfil sociodemográfico dos egressos dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos do PPGA/UFRGS;
Idade:	
Instituição em que atua? (Cidade/Estado)	
Cargo/função?	
Ano de Obtenção do título de mestre:	
Ano de obtenção do título de doutor:	
1. Conte-me um pouco sobre a sua trajetória profissional, destacando aspectos que possam ter influenciado/contribuído para a sua atuação docente.	b) Descrever e analisar a formação para a docência recebida nesse programa sob a perspectiva dos egressos pesquisados;
2. Na sua opinião, o que configura um bom professor? Como ele (a) deve ser ? O que ele(a) deve fazer ? O que ele(a) deve saber ?	
3. Como foi a sua formação no PPGA?	
4. Como a formação recebida no PPGA contribuiu para a sua atuação como docente?	
5. Quais atividades formais promovidas pelo programa contribuíram para a sua formação docente?	
6. Que outras atividades ou experiências contribuíram para a sua formação como docente durante o período que cursou o PPGA?	c) Investigar experiências que podem ter auxiliado no desenvolvimento profissional docente desses egressos no período da sua formação no programa;
7. Que lacunas você sentiu no programa com relação à formação para a docência?	d) Identificar possíveis melhorias para a formação docente pelo programa a partir de sugestões expressas pelos pesquisados.
8. Que sugestões você daria ao programa para aprimorar a formação dos seus alunos para atuarem como docentes?	

Fonte: Elaborado pela autora

ANEXO 3 – PRINCIPAIS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE
PERCEBIDAS PELOS EGRESSOS DO PPGA/UFRGS

Sugestão	Qtd	Exemplo de trechos
Estágio docente	74	<p>E45: Durante o mestrado realizei um bom estágio docente, isso ajudou, mas o mais marcante foi a escolha do que não ser, ou seja, querer ser diferente de muitos professores da EA.</p> <p>E101: No Doutorado, tive a oportunidade de cursar uma disciplina voltada à formação docente (que considero positiva mas que não agregou muito em termos de prática docente, talvez porque eu já lecionava) e fiz estágio docente (qualquer experiência em sala agrega, mas considero que a supervisão e acompanhamento do professor responsável foi fraca, senão inexistente).</p> <p>E122: estágio docente, em que tive a minha primeira experiência como docente em sala de aulas. Também atuei como bolsista na FIERGS, o que permitiu desenvolver a capacidade analítica para atuar com ensino e pesquisa no campo da administração.</p>
Participação em seminários durante as aulas	27	<p>E46: desenvolvimento e apresentação de seminários em aula baseados em artigos científicos</p> <p>E57: Ministras palestras/miniaula para colegas sobre determinado tema/assunto</p> <p>E78: Os seminários realizados durante o curso foram educativos no sentido de condução das aulas.</p>
Disciplinas específicas para a docência	26	<p>E59: No mestrado foi a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. No doutorado esta disciplina não era obrigatória, tampouco incentivada. Dava-se mais ênfase aos créditos em metodologia científica.</p> <p>E152: As atividades que contribuíram para a minha formação docente no período de pós-graduação no PPGA foram realizadas enquanto aluna inscrita em disciplinas específicas de formação docente cursadas no PPGEDU. Na minha opinião, a formação docente não tem aprofundamento no PPGA.</p> <p>E100: Disciplina de Teoria e Prática do Ensino Superior, ofertada pelo Centro de Pedagogia foi essencial. Não pude acompanhar aulas de professores na graduação no PPGA, embora tivesse solicitado a minha orientadora.</p>
Observação da condução das aulas de professores	23	<p>E77: Prestar atenção nas aulas dos professores e apresentações dos colegas</p> <p>E81: Acompanhar as aulas de graduação do professor orientador.</p> <p>E113: Observação de aulas na graduação</p>
Atuação em tutorias à distância	13	<p>E147: Sem dúvida, o que mais contribuiu foi ter feito, ao todo, 5 estágios docentes e também participado em tutorias dos cursos da UAB.</p> <p>E209: Tutoria em disciplina EAD oferecida pela UFRGS, onde tive que assumir diversas responsabilidades como professora (desenvolver aulas inteiras, ministrá-las online, desenvolver a prova final, corrigi-la, etc.).</p>

		E21: Participar do projeto de ensino a distância de graduação em administração
Participação nas disciplinas	12	E98: formação teórica que tive por ocasião da realização das disciplinas. E210: Não seria uma atividade, mas o conteúdo das disciplinas em que participei, pois me permitiram estar atualizada. E22: As discussões em sala de aula e os seminários.
Contato com professores e colegas	11	E53: debate com colegas e professores
Pesquisa de Campo	9	E131: elaboração da tese, que foi na área de ensino e aprendizagem em Administração.
Preparação e apresentação em congressos	7	E55: Encontros de apresentação de palestras para praticar para os eventos.
Supervisão do orientador	5	E97: Vivência com o orientador em todas as atividades...pesquisa, ensino ...
Atuar como Prof. Substituto fora do PPGA	5	E72: possibilidade de continuar em sala de aula, na minha Universidade, o que me permitiu aplicar na prática aquilo que estava vendo na PG.
Leituras	5	E91: estudo em si, desenvolvendo massa crítica.
Experiência Profissional Progressiva	4	E101: Durante o mestrado, do qual sou egressa, não realizei atividade de estágio docente pois não era bolsista, trabalhava em instituição privada e já lecionava para uma IES privada. Não tive acesso a nenhuma disciplina de formação de docentes (não era nem oferecida no PPGA) Toda a experiência docente que desenvolvi se utilizou da minha experiência profissional e da tentativa/erro ao começar a lecionar em uma IES privada.
Feedback sobre o desempenho	2	E13: estágio docente quando o professor estava em sala de aula e me dava feedback em relação ao meu desempenho
Atividades de Extensão	1	E31: Atividade onde pudemos dar uma aula a alunos do ensino técnico na semana do meio ambiente sobre temas relacionados à sustentabilidade.
Grupos de Estudo	1	E188: Grupo de estudos do meu orientador.

Fonte: elaborado pela autora.

ANEXO 4 – PRINCIPAIS SUGESTÕES DE MELHORIA NA FORMAÇÃO
DOCENTE RECEBIDA NO PPGA/UFRGS

Sugestão	Qtd	Exemplo de trechos
Oferta de disciplina específica sobre docência	64	E62: incentivar ou tornar obrigatória disciplina de métodos de ensino no mestrado. E74: Incluir, como obrigatórias, disciplinas de didática. E110: Ter uma disciplina específica sobre métodos de ensino (ex. caso de ensino, <i>problem based learning</i>) E31: Disciplina própria do PPGA sobre didática e técnicas modernas de ensino.
Cursos voltados à docência (preparatórios pré-estágio ou seminários curtos)	13	E48: Cursos voltados à docência (em parceria com os cursos de pedagogia), seminários curtos voltados à docência/técnicas de ensino. Ressalto que isso faz muita falta. E144: Antes da realização do estágio docente, ter uma atividade (curso, seminário, ateliês, etc.) que proporcione ao pós-graduando o acesso a conhecimentos da docência em administração, técnicas de ensino, dinâmicas de aula, montagem de provas. Há muito conhecimento acumulado na EA nesse aspecto mas o acesso fica restrito ao que o orientador passa. O mestrando não tem acesso institucional a tais conhecimentos dos demais professores. E181: O oferecimento de disciplinas, workshops e palestras voltados para o desenvolvimento e discussão da formação docente, da prática docente e de estratégias inovadoras de ensino, voltadas para promover a aprendizagem efetiva dos alunos no contexto atual E86: Realização de oficinas de formação docente (Objetivos de Aprendizagem; Técnicas de Ensino; etc.)
Práticas didático-pedagógicas	11	E45: Maior apoio e atenção aos alunos no sentido de fugir da lógica produtivista visando uma formação mais ampla do ponto de vista didático. E95: Abordar os temas: técnicas de ensino, formas de aprendizagem e inclusão E100: Participação maior dos mestrandos nas aulas dos professores para aprender didática de ensino.
Observações de aulas seguidas de discussão/feedback	10	E44: Poderia ter uma disciplina em que os alunos fossem obrigados a dar alguma aula e essa fosse avaliada pelos demais. Seria uma experiência docente muito interessante. E151: Poderíamos ser efetivamente preparados para a docência. Com menos seminários e diversificados métodos de ensino-aprendizagem (mais ativas). Poderíamos receber e aprender a dar feedback. E171: Entendo que os Mestrandos e Doutorandos deveriam ser encorajados a assistir aulas na graduação com diversos professores do Programa, como inspiração (e não apenas com o seu Orientador). Alguém que assista as aulas de professores como Becker, Nique, Rossi ou Slongo jamais será um mau professor.
Ensino de diferentes técnicas	9	E34: Buscar novos métodos de ensino e não só seminários E131: Poderia ter maior desenvolvimento das técnicas de ensino e aprendizagem nas disciplinas do Mestrado e Doutorado, como

		<p>métodos ativos, PBL, aprendizagem baseada em projetos e <i>student centered learning</i>.</p> <p>E46: ensino e prática de diferentes técnicas, teorias e práticas de aprendizagem</p>
Compartilhamento de experiências	9	<p>E64: Ter um espaço para se discutir a formação docente.</p> <p>E65: Ampliar as oportunidades para discutir estratégias de ensino e experiência docente, tanto com colegas quanto com professores.</p> <p>E147: Na minha época não havia discussão sobre ser professor em Administração nos meios de ensino formais. Poderia haver seminários, encontros semestrais, algo assim. O pós-graduando fica praticamente desamparado neste sentido. Tirando as experiências de estágio docente e de tutorias, nos espaços de aula não houve, na minha época de mestrado e doutorado, espaço para aprimoramento das habilidades de docência, apenas as de pesquisa.</p> <p>E107: Grupos de estudos/discussões sobre formação docente (não tinha no meu tempo de mestrado e doutorado).</p>
Aumento do tempo de estágio docente	9	<p>E167: Estágio obrigatório para todos os alunos, independente do recebimento de bolsa. No caso de não recebimento de bolsa, os alunos deveriam fazer o estágio obrigatório com 1/3 da carga horária e receber 1 ou 2 créditos extras.</p> <p>E120: Estágios docentes deveriam ser obrigatórios em, pelo menos, duas disciplinas da área, com dois professores diferentes. O estágio docente é um momento que deveria, ao mesmo tempo, ser melhor planejado e discutido entre os orientadores em reuniões de área, de forma a contribuir com a formação docente dos alunos.</p> <p>E165: Usar créditos como forma de incentivo para que os alunos busquem realizar um ou mais estágios docentes durante o curso.</p>
Aluno como professor principal	9	<p>E101: Incentivar o aluno a estar mais em sala, promovendo espaços de inclusão no mercado de trabalho como docente. O estagiário docente muitas vezes é tomado pelo professor regente como um "escravo", "tapa-furos" e "pau-para-toda-obra", e fica muito longe da formação supervisionada que eu imagino que deveria ser - faltam momentos de feedback e de construção conjunta da disciplina. Alguns professores limitam a atuação do aluno, que vira mero espectador.</p> <p>E129: Mais disciplinas para trocar experiência com colegas, e incentivo aos alunos para atuarem como docentes em universidades da região.</p> <p>E207: Acredito que os alunos de doutorado, especialmente, poderiam ter disciplinas as quais eles são inteiramente responsáveis e não somente auxiliares. Acredito que neste ponto todos somos capazes de desenvolver um curso para alunos de graduação. Esta prática pode ser muito rica tanto aos doutorandos como aos estudantes de graduação, os quais podem ter contato com outros professores.</p>
Preparação dos	8	<p>E16: Os professores estarem preparados para isso, e uma matéria sobre docência, para aqueles que querem dar aulas.</p>

professores-orientadores para a formação docente		E139: A metodologia de ensino de alguns professores era ultrapassada. Também é necessário aproximar-se em termos de conteúdo ao que se vê nas escolas de administração internacionais de referência. E193:melhorar a avaliação do estágio docente, avaliando também o professor orientador, para o PPGA poder acompanhar a orientação do professor
Conteúdo sobre docência	5	E109: proposição de um momento específico na formação do aluno para se ocupar da formação docente (mesmo que de maneira optativa). E195:Discutir mais ensino e pesquisa dentro de outras disciplinas do conhecimento.
Preparação de conteúdo para aulas/provas	4	E146: Acho que poderíamos ter mais espaço de discussão sobre docência, ter experiências de dar aulas e receber feedback, simular provas didáticas de concursos, etc. (Na universidade onde faço o doutorado atualmente tivemos uma disciplina com uma professora da educação onde fizemos algumas dessas coisas)
Elaboração de atividades práticas em sala de aula	4	E4: elaboração de atividades de aula tais como: exercícios, debates, dinâmicas. E27:atividades que tratem e estimulem o uso de diferentes técnicas de ensino e aprendizagem E60: Adicionalmente, mais atividades práticas e seminários focando em questões críticas da prática docente (e não só da pesquisa) poderiam ser contemplados.
Reflexão profunda sobre o Ensino Superior	3	E83: um foco maior no papel do professor na sociedade (e não só do pesquisador). Um professor que faça pesquisa, dê uma aula de qualidade e tenha contato e impacto no seu setor econômico de atuação. E89: Reflexão mais profunda sobre o ensino superior, sobre o papel das universidades para o desenvolvimento da ciência e a formação humana, sobre as políticas governamentais destinadas a educação. Acredito que técnicas de ensino são necessárias, mas pode ser adquiridas sem muitos esforços quando se compreende para que as técnicas são utilizadas. E104: Trabalhar com itens como avaliação do ensino, técnicas de ensino, preparação para o pensamento crítico e reflexivo, falando de nós como professores frente a alunos em uma graduação, não tive isso. E, vejo que há algum tempo isso já é fundamental em sala de aula e cada dia mais será o ponto de diferenciação de uma educação que promulgue um aluno um pouco mais crítico e menos alienado. Um aluno que busque mais, que seja mais agente e um aluno menos cômodo e isso só se faz com metodologia ativa, com experiência, com novas ferramentas em sala de aula, com <i>gamificação</i> , uso do celular em uma época que os alunos encontram tudo na internet. Então, a sala de aula precisa se diferenciar de alguma maneira.
Atividades de extensão	2	E118: Ampliar a discussão, debate e a vivência sobre aspectos andragógicos. Ampliar atividades de extensão com os alunos do PPGA, para que estes possam realizar sua formação docente em diferentes contextos sociais com diferentes tipos de públicos.

Oficina de Andragogia	1	E19: Oficinas de andragogia
Linha de pesquisa em Ensino de Administração	1	E211: Poderiam ser ofertadas mais disciplinas com o objetivo de aperfeiçoar as técnicas docentes. Uma linha de pesquisa direcionada ao ensino de Administração seria muito apropriado.

Fonte: elaborado pela autora.