

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Karine Cecilia Finatto Begnini

**FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROFISSIONAL DA APRENDIZAGEM  
EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
ADMINISTRAÇÃO: PERSPECTIVAS À INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

Santa Maria, RS  
2023

Karine Cecilia Finatto Begnini

**FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROFISSIONAL DA APRENDIZAGEM EM  
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO:  
PERSPECTIVAS À INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, Área de Concentração Gestão de Organizações Públicas, Governança e Sociedade, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Administração Pública.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Estela Maris Giordani

Santa Maria, RS  
2023

## FICHA CATALOGRÁFICA

Begnini, Karine Cecilia Finatto  
FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROFISSIONAL DA APRENDIZAGEM EM  
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM  
ADMINISTRAÇÃO: PERSPECTIVAS À INOVAÇÃO EDUCACIONAL /  
Karine Cecilia Finatto Begnini.- 2023.  
139 f.; 30 cm

Orientadora: Estela Maris Giordani  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de  
Pós-Graduação em Administração Pública, RS, 2023

1. Administração Pública 2. Ensino-aprendizagem 3.  
Ensino Superior 4. Formação de professores I. Giordani,  
Estela Maris II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, KARINE CECILIA FINATTO BEGNINI, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Karine Cecilia Finatto Begnini**

**FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROFISSIONAL DA APRENDIZAGEM EM  
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO:  
PERSPECTIVAS À INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, Área de Concentração Gestão de Organizações Públicas, Governança e Sociedade, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Administração Pública**.

Aprovado em 10 de fevereiro de 2023.

---

**Estela Maris Giordani, Dra. (UFSM)**  
**(Presidente/Orientadora)**

---

**Luis Carlos Zucatto, Dr. (UFSM)**

---

**Marcos Tarciso Masetto, Dr. (PUC-SP)**

Santa Maria, RS  
2023

À minha família, minha base e meu amor incondicional.

## **AGRADECIMENTOS**

Meu agradecimento inicial a Deus, meu guia e protetor.

A meus pais, a quem não apenas agradeço, como reverencio pela vida que me transmitiram e por me auxiliarem a ser quem sou hoje.

Ao meu esposo, pela atenção, apoio, cuidado e compreensão incondicional.

A toda minha família, que sempre me incentivou a estudar e buscar meus ideais.

Às instituições de ensino superior públicas, que oportunizam ensino de qualidade, em especial à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Aos meus colegas da Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UFFS, especialmente as amigas da Diretoria de Pós-Graduação, pela compreensão, incentivo e apoio, que sempre tiveram uma palavra de conforto nos momentos de inquietação e de ausências.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Estela Maris Giordani que não mediu esforços, dedicou seu tempo, compartilhou o seu conhecimento, contribuiu com a minha formação pessoal e profissional. Com paciência e sabedoria entendeu e respeitou meus limites, sempre me incentivando a ir além. Seu exemplo, observações e análises foram fundamentais.

Às amigas construídas ao longo do mestrado, pelo apoio mútuo e solidário durante o curso, os levarei para sempre no coração.

À coordenação e secretaria do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública (PPGAP) da UFSM. Igualmente, aos professores do PPGAP/UFSM, pelos ensinamentos, incentivo e possibilidades de expandir meu modo de ver a Administração Pública e o mundo.

Aos membros da banca, pelas contribuições válidas desde a qualificação até a defesa.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU/FUMDES), pelo aporte financeiro para a realização deste estudo.

Enfim, agradeço a cada um que de alguma maneira esteve presente neste processo e contribuiu para a realização de mais este sonho e que foram importantes neste caminhar. Muito Obrigada!

Os educadores precisam compreender que ajudar as pessoas a se tornarem pessoas é muito mais importante do que ajudá-las a tornarem-se matemáticas, políglotas ou coisa que o valha  
(CARL ROGERS).

## RESUMO

### **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROFISSIONAL DA APRENDIZAGEM EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO: PERSPECTIVAS À INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

AUTORA: Karine Cecilia Finatto Begnini  
ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Estela Maris Giordani

A essência da universidade é a formação humana integral e o docente é o agente transformador, portanto, a pós-graduação tem papel fundamental na formação desse profissional, considerando a perspectiva de inovação educacional. A formação pedagógica e educacional para a aprendizagem no exercício da docência universitária está inserida em espaços formativos em transformação. Os espaços e estratégias formativas na pós-graduação priorizam a formação docente para a pesquisa, lançando assim o problema da necessidade da qualificação para os processos de aprendizagens. As preocupações do debate acadêmico em relação à qualidade da formação dos estudantes diante das transformações sociais, considerando os perfis de formação profissional remetem a mudanças paradigmáticas, as quais implicam inovações educacionais em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Administração. O objetivo geral da pesquisa é compreender como a formação pedagógica e educacional para o exercício da docência nas funções de condução de processos de aprendizagem, em Programas de Pós-Graduação em Administração *stricto sensu*, está presente na legislação e como é debatida em pesquisas publicadas em periódicos no período de 1996-2021, visando a inovação educacional. A fim de explicitar a dimensão teórica da formação pedagógica para a docência em Administração, discute-se a formação educacional e pedagógica para o exercício das funções de condução de processos de aprendizagens em Programas de Pós-Graduação. Para tanto, desenvolve-se os entendimentos acerca da formação profissional do professor universitário e da inovação na formação para a docência (AUDY, 2017; CUNHA, 2013, 2019; DELORS *et al*, 1998; MASETTO, 2003, 2011, 2015; MASETTO; GAETA, 2019; PERRENOUD, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ROGERS, 2000; ZABALA, 2015; ZABALZA, 2003). Trata-se de uma investigação teórica, de abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em pesquisa documental, Revisão Sistemática de Literatura (RSL) e bibliográfica, referente ao processo de formação docente nos Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil. Diante da importância de compreender a concepção de formação docente, os dados são sistematizados e interpretados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A pesquisa sobre a formação pedagógica e educacional do docente que atua na formação de administradores é escassa e indica a necessidade de dar continuidade às pesquisas. Na exploração dos artigos decorrentes da RSL foram exploradas as concepções de formação docente, as críticas e as propostas e perspectivas de inovação. A análise indicou que na área da Administração, os estudos pouco abordam a competência profissional na condução dos processos de aprendizagem. Apesar de constar nas fichas de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o quesito docente nesta área, efetivamente, ainda este permanece atrelado à produção científica, desconsiderando as demais dimensões formativas indicadas por Delors *et*



al. (1998), Masetto (2003, 2013), Zabala (2015) e Rogers (2000). Esta pesquisa concebe sugestões que visam a inovação educacional, a partir dos sujeitos, objetos e contextos (MENEGETTI, 2013), buscando subsidiar ações que oportunizem as transformações necessárias na formação de professores universitários no âmbito de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração. Pretende-se contribuir com essas discussões, evidenciando a pertinência deste debate frente à necessidade da inovação educacional.

**Palavras-chave:** Administração Pública. Ensino-aprendizagem. Ensino Superior. Formação de professores.

## ABSTRACT

### **TEACHER TRAINING AS A LEARNING PROFESSIONAL IN STRICTO SENSU GRADUATE PROGRAMS IN ADMINISTRATION: PERSPECTIVES TO EDUCATIONAL INNOVATION**

AUTHOR: Karine Cecilia Finatto Begnini  
ADVISOR: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Estela Maris Giordani

The essence of the university is the integral human formation and the professor is the transforming agent, therefore, the graduate has a fundamental role in the formation of this professional, considering the perspective of educational innovation. Pedagogical and educational training for learning in the exercise of university teaching is inserted in training spaces in transformation. The training spaces and strategies in post-graduation prioritize teacher training for research, thus raising the problem of the need for qualification for the learning processes. The concerns of the academic debate in relation to the quality of students' education in the face of social transformations, considering the profiles of professional training, refer to paradigmatic changes, which imply educational innovations in stricto sensu Graduate Programs in Business Administration. The general objective of the research is to understand how the pedagogical and educational formation for the exercise of teaching in the functions of conducting learning processes, in Graduate Programs in Administration stricto sensu, is present in the legislation and how it is debated in research published in journals in the period 1996-2021, aiming at educational innovation. In order to explain the theoretical dimension of pedagogical training for teaching in Business Administration, the educational and pedagogical training for exercising the functions of conducting the learning process in Graduate Programs is discussed. To this end, understandings about the professional training of university professors and innovation in teaching training are developed (AUDY, 2017; CUNHA, 2013, 2019; DELORS et al, 1998; MASETTO, 2003, 2011, 2015; MASETTO; GAETA, 2019; PERRENOUD, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ROGERS, 2000; ZABALA, 2015; ZABALZA, 2003). This is a theoretical investigation, with a qualitative and exploratory approach, based on documentary research, Systematic Literature Review (SLR) and literature, referring to the process of teacher training in Postgraduate Programs in Business Administration in Brazil. Given the importance of understanding the concept of teacher training, the data are systematized and interpreted through content analysis (BARDIN, 2011). Research on the pedagogical and educational training of teachers who work in training administrators is scarce and indicates the need to continue research. In exploring the articles arising from RSL, the concepts of teacher training, criticism and proposals and perspectives for innovation were explored. The analysis indicated that in the area of Administration, studies do not address professional competence in conducting learning processes. Despite appearing in the evaluation forms of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) the question of teaching in this area, effectively, it still remains linked to scientific production, disregarding the other training dimensions indicated by Delors et al. (1998), Masetto (2003, 2013), Zabala (2015) and Rogers (2000). This research conceives suggestions aimed at educational innovation, based on subjects, objects and contexts (MENEGHETTI, 2013), seeking to subsidize actions that provide opportunities for the necessary transformations in the

training of university professors within the scope of *stricto sensu* Graduate Programs in Business Administration. It is intended to contribute to these discussions, highlighting the pertinence of this debate in view of the need for educational innovation.

**Keywords:** Public administration. Teaching-learning. University education. Teacher training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pilares da Educação .....	26
Figura 2 – Formação Educacional e Pedagógica.....	32
Figura 3 – Tipos de inovação .....	42
Figura 4 – Correlação entre objetivos e tipos de pesquisa.....	51
Figura 5 – Protocolo da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) .....	53
Figura 6 – Estrutura das análises e discussões desta pesquisa .....	60
Figura 7 – Número de Ingressos e Concluintes de Cursos de Graduação para cada 10.000 habitantes, segundo a Área do Curso - OCDE 2015/2019 - Brasil - 2014/2020 .....	61
Figura 8 – Número de Programas de Pós-Graduação entre 2004 e 2016 .....	63
Figura 9 – Principais acontecimentos no percurso histórico do ensino em Administração .....	73
Figura 10 – A formação docente na pós-graduação .....	85
Figura 11 – Críticas evidenciadas acerca da formação para a docência .....	90
Figura 12 – Ser docente no ensino superior.....	91
Figura 13 – Implicações práticas sugeridas .....	93
Figura 14 – Sugestões que visam a Inovação Educacional a partir da concepção de sujeitos-objetos-contexto.....	104

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições sobre inovação analisadas por autor .....	42
Quadro 2 – Níveis de Inovação .....	46
Quadro 3 – Transformações da metodologia pedagógica universitária: 1960-2019 .	47
Quadro 4 – Detalhamento das estratégias de buscas nas bases de dados.....	56
Quadro 5 – Definição de constructos a partir dos fundamentos teóricos .....	58
Quadro 6 – Diferenças entre Currículos Mínimos e DCNs .....	69
Quadro 7 – Diretrizes Curriculares brasileiras - Cursos de Graduação: Administração .....	71
Quadro 8 – Artigos de periódicos encontrados sobre Formação docente no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Administração .....	76
Quadro 9 – Fragilidades identificadas da formação docente nos PPGs em Administração .....	99
Quadro 10 – Alternativas sugeridas frente às principais fragilidades evidenciadas	105

## LISTA DE SIGLAS

ANGRAD	Associação Nacional de Cursos de Graduação em Administração
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CFA	Conselho Federal de Administração
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTC-ES	Conselho Técnico Científico da Educação Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EBSCO	<i>Business Source Complete</i>
EnEPQ	Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
Forpec	Formação de Professores e Paradigmas Curriculares
GALE	<i>Gale Academic OneFile</i>
ICTs	Instituições Científica, Tecnológica e de Inovação
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes Básicas da Educação
MEC	Ministério da Educação
Oasisbr	Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPCs	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPGAP	Programa de Pós-Graduação em Administração Pública
PPGs	Programas de Pós-Graduação
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e, a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	17
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA.....	19
1.3	OBJETIVOS.....	20
1.3.1	<b>Objetivo geral</b> .....	20
1.3.2	<b>Objetivos específicos</b> .....	20
1.4	JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO .....	20
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>24</b>
2.1	FORMAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM .....	24
2.2	FORMAÇÃO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA: O SER DOCENTE .....	30
2.3	A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO .....	34
2.4	A PERSPECTIVA DE INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE .....	41
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>50</b>
3.1	ESTRATÉGIA DE PESQUISA.....	50
3.2	O PROCESSO DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	52
3.2.1	<b>Planejamento</b> .....	53
3.2.2	<b>Execução</b> .....	54
3.2.3	<b>Análise</b> .....	58
3.3	TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS .....	59
<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO</b> .....	<b>61</b>
4.1	A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A CONDUÇÃO DE PROCESSOS DE APRENDIZAGENS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO .....	61
4.2	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....	67
<b>5</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: ACHADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA</b> .....	<b>76</b>
5.1	VISÃO EXPLÍCITA DE FORMAÇÃO DOCENTE .....	81

5.2	CRÍTICAS EVIDENCIADAS ACERCA DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA .....	86
5.3	PROPOSTAS DE MUDANÇAS E PERSPECTIVA DE INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA.....	90
<b>6</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES E SUGESTÕES VISANDO A INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES NA PÓS-GRADUAÇÃO .....</b>	<b>96</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
	<b>ANEXO A – FICHA DE AVALIAÇÃO QUADRIENAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO ACADÊMICOS (2013-2016).....</b>	<b>123</b>
	<b>ANEXO B – FICHA DE AVALIAÇÃO QUADRIENAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO (2017-2020) .....</b>	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE A – CITAÇÕES DA RSL A PARTIR DOS CONSTRUCTOS ...</b>	<b>126</b>
	<b>APÊNDICE B – ORIENTAÇÕES GERAIS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>137</b>



## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Seguindo a tradição clássica do nascimento das primeiras universidades no século XII no mundo ocidental, o papel do professor universitário era o de transmissor de conhecimento aos seus alunos. Nessa época, existia o fomento do debate e da discussão argumentativa entre docentes e discentes (ROSSATO, 2005). No Brasil, os primeiros cursos superiores são registrados no século XVII, datando mais especificamente de 1808, inspirados no modelo francês. Pontua-se que essa formação ocorria de modo a considerar o aprendiz um ser desprovido de qualquer tipo de saber e o docente como aquele iluminado, o qual transmitia seus saberes e suas experiências<sup>1</sup> (MASETTO, 1998).

Atualmente, o professor universitário, no exercício das funções de ensino, utiliza com predomínio técnicas didáticas que privilegiam a transmissão mecânica de informações, sendo ele centro deste processo (IMBERNÓN, 2017). Essa forma de condução da atividade docente limita o envolvimento de poucos discentes durante as aulas. Isso permite observar que embora tenha se passado muito tempo, o cenário da relação ensino-aprendizagem pouco se modificou.

Com a expansão do ensino universitário – ocorrida principalmente a partir da década de 1990 e, em 2007, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – o público universitário tornou-se cada vez mais heterogêneo. Nesse cenário, outro fator assume relevo: a qualidade do ensino superior, a qual é analisada por Zabalza (2003) que compreende que, sendo os acadêmicos mais heterogêneos, eles demandam maior perícia do trabalho docente, devendo este, responder adequadamente aos desafios das suas condições de trabalho (tamanho das turmas, nível de preparo dos alunos, espaços e recursos disponíveis, carga horária da disciplina que ministra, dentre outros aspectos).

Para dar conta das transformações necessárias ao trabalho docente, tendo em vista a complexidade de seus desafios, dentre os muitos, existe a crescente falta de

---

<sup>1</sup> Avançando nessa reflexão, poderíamos nos perguntar “como” esses cursos superiores procuravam formar seus profissionais? A resposta, a grosso modo, seria por um processo de ensino no qual conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão.

engajamento dos acadêmicos nas aulas e as consequências dessa falta. Estudos realizados constataram que as tradicionais metodologias de ensino se apresentam como barreiras no processo de aprendizagem (NEUENFELDT; ISAIA, 2007; ALCAIDE; GARCIA, 2012), fomentando assim, as necessidades docentes de aprimorar as práticas pedagógicas que valorizam o aluno e de tomar consciência do quanto essas práticas impactam no resultado das aprendizagens.

Neuenfeld e Isaia (2007) consideram que ao longo do tempo a formação pedagógica do professor não foi considerada relevante, e hoje, é suprida pela obrigatoriedade do mestrado e/ou doutorado e, em sua pesquisa, indagam indicadores de qualidade da docência orientada. Os referidos autores concluem que a falta de preparação pedagógica para atuar nesse nível de ensino passou a ser percebida e relacionada com aspectos mais gerais como qualidade do ensino, evasão e repetência.

Cunha (2019) sustenta que a formação pedagógica para o docente universitário exercer a função do ensino pressupõe estar consolidada nas pós-graduações lato e *stricto sensu*. A pesquisa de Nascimento (2008) aprofunda a formação pedagógica de docentes do ensino superior em Programas de Pós-Graduação (PPGs) *stricto sensu*, analisa teoricamente documentos de 18 programas de mestrado. O autor constata a pouca importância dada à formação para a docência, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a formação pedagógica do professor universitário.

Para que o professor tenha consciência e aprenda sobre o ato de educar, e não o de transmitir, é necessário que sua formação ocorra. Segundo Imbernón (2017), para esse profissional, deve-se promover a base do conhecimento pedagógico especializado. Tal formação pode ser realizada em diferentes momentos: inicial, continuada ou em serviço. Aquela é obrigatória e sempre regulada pelos órgãos oficiais, já essas duas últimas dependem da cultura institucional e também da responsabilidade que cada profissional assume com a sua autoformação (CUNHA, 2006).

A formação inicial se realiza quando a pessoa se prepara para atuar como docente. Dentro desta, no processo de formação, há que se destacar ainda os períodos de prática profissional. No caso desta pesquisa que trata dos PPGs *stricto sensu*, os estágios em docência configuram um exemplo. A formação continuada e a em serviço ocorrem durante o processo da atividade profissional, efetivando-se por

intermédio dos cursos de capacitação e qualificação em sua área de atuação. Além disso, esta formação pode acontecer para diferentes níveis de educação: básica (infantil, fundamental e médio) e superior. Nesta pesquisa, o foco se volta à formação inicial de docentes, para atuação na função de ensino em cursos de graduação em Administração. Desse modo, nesta investigação realiza-se uma revisão das práticas, políticas, geração e construção do conhecimento de formação docente nos contextos dos PPGs para além da dimensão da pesquisa, incluindo a função de conduzir as aprendizagens.

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Ao longo dos anos, pesquisadores debruçaram-se sobre as discussões a respeito da formação pedagógica nos PPGs em Administração e esses estudos, além de trazerem contribuições, permitem analisar também as transformações ocorridas nos PPGs. Por outro lado, para Cunha (2018), as discussões sobre a formação docente no ensino superior ainda carecem de legitimidade no que diz respeito às políticas públicas da formação do professor universitário. Tais discussões trouxeram repercussões na comunidade de pesquisadores que compõem esta área da pós-graduação, apesar de não haver legislação que obrigue os cursos a ofertarem disciplinas relacionadas à formação pedagógica e educacional, percebe-se a preocupação pela melhoria da qualidade do ensino e do profissional docente (MASETTO, 2003; NASCIMENTO, 2007).

Neste contexto, surge o problema desta pesquisa: “O que a legislação e as pesquisas realizadas no Brasil e publicadas no período de 1996-2021, trazem acerca da formação pedagógica e educacional para a condução do processo de aprendizagem em Programas de Pós-Graduação em Administração, considerando a concepção de formação docente, as críticas, propostas de mudanças e perspectivas de inovação?”.

## 1.3 OBJETIVOS

### 1.3.1 Objetivo geral

Compreender como a formação pedagógica e educacional para o exercício da docência na função de conduzir processos de aprendizagens, em Programas de Pós-Graduação em Administração *stricto sensu*, está presente na legislação e como é debatida em pesquisas publicadas em periódicos no período de 1996-2021, visando a inovação educacional.

### 1.3.2 Objetivos específicos

Estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos para atender a finalidade deste estudo:

- a) Evidenciar as necessidades formativas para conduzir processos de aprendizagem a partir das fichas de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a área de Administração;
- b) Analisar a evolução das DCNs do Curso de Graduação em Administração e suas repercussões em relação às necessidades formativas para conduzir processos de aprendizagem de docentes desta área;
- c) Identificar, na literatura, a visão de formação pedagógica e educacional para o exercício docente ao conduzir processos de aprendizagem em Programas de Pós-Graduação em Administração;
- d) Refletir e esboçar possibilidades de inovação na formação pedagógica e educacional para a docência nos Programas de Pós-Graduação.

## 1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Para demonstrar, e justificar empiricamente, a pertinência da discussão da necessidade da inovação na formação de docentes para a condução de processos de aprendizagens na pós-graduação *stricto sensu*, expõe-se três circunstâncias que têm sido tratadas no contexto da educação superior. A primeira refere-se às transformações do mercado de trabalho, haja vista que as profissões estão sofrendo

uma revolução violenta dentro da perspectiva de sociedade do conhecimento, da tecnologia e das aprendizagens, as quais exigem perfis profissionais diferenciados (WIKE; STOKES, 2018). Diante do exposto, faz-se necessária a construção de currículos inovadores por meio da formação pedagógica e educacional.

A segunda diz respeito à Associação Nacional de Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), a qual visando reconhecer as Instituições de Ensino Superior (IES) que têm inovado no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Administração, promoveu em 2018, a primeira edição do Prêmio ANGRAD de Inovação em Ensino e Aprendizagem, reunindo iniciativas comprometidas com a melhoria da educação superior em Administração (LIZUKA, 2019).

A terceira é recente e se volta à atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação (DCNs) em Administração, aprovadas no ano de 2021. Tais diretrizes evidenciam a necessidade de os docentes empregarem metodologias mais ativas, e que possuam habilidades e atitudes de transformar os alunos em protagonistas do processo de construção do seu saber (BRASIL, 2021).

Essas três circunstâncias indicam a necessidade de desenvolver estudos que analisem, de forma mais específica, perspectivas de inovação educacional no contexto da formação de professores nos PPGs em Administração, sendo estes capazes de exercer a função de conduzir processos de aprendizagem.

Não fossem suficientes essas três evidências, é preciso lembrar que a ideia de inovação é cara à área da Administração, contudo ainda percebe-se a necessidade de pesquisas para entendê-la e desenvolvê-la no contexto da formação docente em PPGs em Administração. A universidade, enquanto instituição, possui as finalidades de realizar o ensino, pesquisa e extensão. Um dos pressupostos consolidados é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, porém, Dias (2009, p. 38) conclui que “poucas são as ações acadêmicas que possibilitam essa indissociabilidade”. Assim, este estudo busca trazer contribuições acerca dessa questão, considerando que a formação do professor universitário na pós-graduação *stricto sensu*, não pode se voltar preferencialmente à pesquisa, mas também requer se ater ao exercício das funções da extensão e de ensino (conduzir processos de aprendizagem).

Ribeiro (2019), ao averiguar o mapeamento das políticas públicas de inovação no ensino, pesquisa e extensão em universidades públicas identificou que políticas de inovação são descritas a partir das seguintes dimensões: “produção científica e

transferência tecnológica (67%); parceria com o setor produtivo/empreendedorismo (33%); novos mercados/Parques Tecnológicos (22%)” (RIBEIRO, 2019, p. 439). A partir disso, depreende-se que a inovação não aparece na dimensão do ensino ou da formação. A inovação acaba concentrando-se nas dimensões pesquisa e extensão. Portanto, a investigação que se propõe busca contribuir com o desenvolvimento de perspectivas à inovação na universidade no contexto da formação docente na pós-graduação *stricto sensu*, visando o exercício das funções profissionais de professores universitários no ensino, pesquisa e extensão.

De Sousa Santos *et al.* (2017), em pesquisa com egressos de um Programa de Pós-Graduação em Administração, constataram que 62,92% dos egressos mestres e 75% dos egressos doutores atuam como docentes no ensino superior. A predominância da atuação docente dos egressos de PPGs não acontece apenas na área de Administração, mas em distintas áreas como Enfermagem (OLIVEIRA; MININEL; FELLI, 2011), Geografia (ORTIGOZA; POLTRONIÉRI; MACHADO, 2012), Estudos Linguísticos, Educação, História e Matemática (BALSANELLO; TREVISOL, 2021) dentre outras áreas. Tendo em vista que muitos egressos dos PPGs atuarão como docentes em cursos de graduação, a pesquisa que se propõe, busca problematizar como essa formação ocorre nos PPGs *stricto sensu* em Administração por meio da análise documental, Revisão Sistemática de Literatura (RSL) e pesquisa bibliográfica.

Assim, entende-se que a relevância deste estudo está centrada no desenvolvimento da Administração Pública, buscando analisar estudos e legislações, de modo a fomentar a melhoria da qualidade de ensino. Para tal, considera-se que os PPGs das instituições públicas são os principais responsáveis pela formação dos profissionais professores, os quais atuam nos cursos de graduação do Brasil (SOARES, 2018). Neste sentido, as transformações repercutem em diferentes níveis, desde ao processo de aprendizagem do aluno até a formação do professor universitário, que pressupõe compreender o papel da docência, indo além das características historicamente consolidadas por um ensino tecnicista e pela transmissão de conhecimentos.

No contexto do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública (PPGAP), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o componente curricular, obrigatório, denominado Técnicas de Ensino, com carga horária de 30 horas, proporciona ao mestrando a compreensão de temas tais como: o interesse para o

desenvolvimento da formação docente, a relação professor-aluno, a condução de processos de aprendizagens e a construção da autonomia no processo de ensino-aprendizagem. As indagações que propiciaram as discussões durante essa disciplina, motivaram o estudo, intitulado “A formação de docentes nos Programas de Pós-Graduação em Administração” (MARÇAL; BEGNINI; GIORDANI, 2022), publicado e apresentado no IX Encontro Brasileiro de Administração Pública. A partir dos resultados deste trabalho, delineou-se a temática desta pesquisa. Por fim, o interesse da pesquisadora em discutir a formação de docentes na pós-graduação em Administração também procede a partir de sua formação acadêmica em Administração e atuação profissional junto à Diretoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Esta investigação está situada na linha de pesquisa “Gestão das Instituições Públicas, Governança e Sociedade” do PPGAP/UFMS, sendo a inovação um dos temas. Ademais, por meio desta pesquisa, intenta-se conferir suporte à ação de gestores públicos para o desenvolvimento dos PPGs, fomentando a inovação e a qualificação dos profissionais educadores da área e do ensino em Administração. Assim, entende-se que este estudo pode trazer contribuições, elaborando compreensões mais complexas e aprofundadas acerca da condução do processo de aprendizagem e a sua relação com a formação pedagógica para a docência, tendo como perspectiva a inovação educacional.

Para dar conta do suporte que sustenta esta pesquisa, no próximo capítulo, desenvolve-se a base teórica acerca da formação da profissão docente no ensino superior: o exercício da docência para a aprendizagem; formação educacional e pedagógica para a docência; a formação docente para o ensino superior nos Programas de Pós-Graduação e a perspectiva de inovação na formação docente.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O modelo de ensino que se disseminou e constituiu o paradigma tradicional, concebe o conhecimento como indiscutível, sinônimo de uma educação bancária, sob normas rigorosas de um professor detentor e responsável pelo depósito e transmissão do saber. Nesse paradigma, compete ao aluno a memorização e reprodução inquestionável do conhecimento. Com o passar do tempo, diante das transformações sociais, diferentes modelos de ensino e práticas pedagógicas provocaram mudanças nas estruturas e objetivos nacionais no âmbito educacional (SOUZA SILVA, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; FREIRE, 2017).

Contudo, persistem ainda, premissas do paradigma tradicional presentes no ensino superior, pois empregam-se modelos de ensino carentes de metodologias que integrem ativamente o aluno no processo de aprendizado. Nesses modelos, os docentes e discentes são mais facilmente expostos às dificuldades em superar os obstáculos que surgem no processo de aprendizagem.

Dessa forma, este capítulo explicita os pressupostos que contribuem na construção dos alicerces teóricos para o desenvolvimento deste estudo, subdividido em formação da profissão docente no ensino superior: o exercício da docência para a aprendizagem; formação educacional e pedagógica para a docência, o ser docente; a formação docente para o ensino superior nos Programas de Pós-Graduação e a perspectiva de inovação na formação docente.

### 2.1 FORMAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Discute-se, nesta seção, alguns dos pressupostos históricos da educação, que podem ser considerados marcos no contexto da formação docente no ensino superior. Os pressupostos que se elegeu abordar são pautas constantes da política mundial e repercutem no cenário da formação de docentes e de discentes. Delors *et al.* (1998), sistematizando as conclusões da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, elaboraram um relatório direcionado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio de horizontes, princípios e orientações que fundamentam o desenvolvimento econômico e social centrado no



ser humano. O relatório tem a educação como temática central e instrumento para criação, progresso, difusão do saber, da ciência, na perspectiva de que

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS *et al.*, 1998, p. 99).

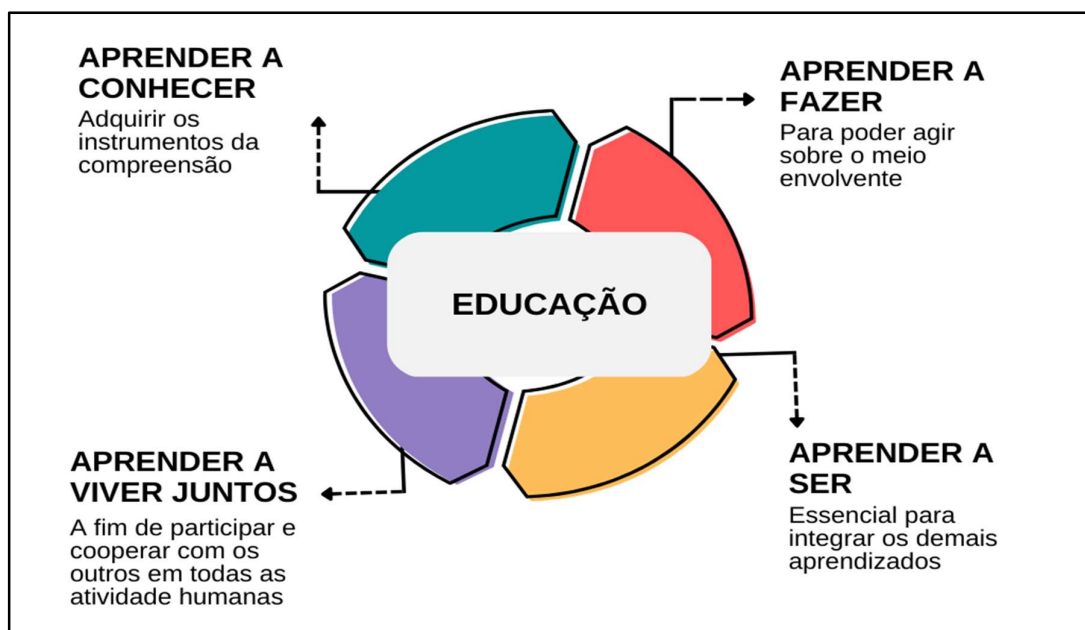
A visão de formação de professores que deriva deste pressuposto é de compreensão integral do ser humano, trazendo a importância para uma educação que abrange a globalidade das dimensões da vida e que tenha como finalidade uma ação consciente e autônoma. Neste sentido, o relatório tece críticas à necessidade insaciável do ensino formal puramente quantitativo, em que os aprendizes são orientados a absorver cada vez mais bagagens maçantes de informações, pautadas apenas no pilar do conhecimento. Zabala (2015), partindo de uma perspectiva construtivista da aprendizagem, compreende que o ensino visa uma formação integrativa de modo a equilibrar a presença de diferentes tipos de conteúdo: conceituais, procedimentais e atitudinais. O autor entende ainda que, quando o ensino possui a função propedêutica (apenas de preparar para a próxima etapa e assim por diante), tende a priorizar apenas funções conceituais.

Desse modo, o conceito construtivista de aprendizagem compreende a complexidade inerente à aprendizagem. Portanto, o termo aprendizagem contempla o crescimento humano por meio da aprendizagem mútua entre professor e aprendiz e aliando de forma indissociável essa relação entre sujeito e objeto, mediada por outro ser humano. Este outro ser humano, o educador, tem a função ou responsabilidade de coadjuvar, de provocar que ocorram as aprendizagens, mas também é de responsabilidade do aprendiz a exercer este processo pois aprender significa "apreender - do latim *adprehedo*, me apropriar a partir do íntimo. Disposição para perceber o que é para mim. a) Aquisição de modelos operativos; b) com memória de repetição" (MENEGETTI, 2012, p. 14). Ou seja, parte de uma disposição individual e subjetiva do sujeito aprendiz para incorporar o objeto a ser apreendido.

Nessa concepção, a educação transcende o pilar do conhecimento e sua função propedêutica, exigindo que os envolvidos se construam em todas as dimensões, explorando e aprofundando suas percepções, conhecimentos,

habilidades, hábitos, atitudes e valores. Trata-se de considerar a complexidade das características eminentemente humanas nos processos educativos formais, sendo o papel da universidade o desenvolvimento dessas características. Nesse sentido, o documento aponta a necessidade de a educação ser pautada em quatro pilares ou aprendizagens, ilustradas na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Pilares da Educação



Fonte: Sistematizado pela autora com base em Delors *et al.* (1998).

Embora o processo de aprendizagem possa ocorrer por meio da educação formal e não-formal, em geral, quando se trata de instituições de ensino, essas promovem as aprendizagens formais, organizando os sistemas (privados, estaduais, federais, confessionais, comunitários, etc.). Contudo, no sistema formal, as aprendizagens, historicamente têm se destinado e dado maior ênfase em apenas um dos quatro pilares, no aprender a conhecer (DELORS *et al.*, 1998). E, a partir da necessidade de modificar tal visão, o documento, por meio do pressuposto da equidade entre os pilares, orienta as transformações na formação das futuras gerações de docentes e discentes.

Na educação básica, a formação do professor é estruturada formalmente por meio da licenciatura (no caso dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e, em pedagogia (para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental),

sendo além disso, previstas, as formações continuadas destes profissionais. Aprendizagem continuada, segundo Masetto (2003) significa manter-se numa contínua busca de desenvolvimento e educação. Trata-se da permanente e constante atualização de conhecimentos, informações, técnicas e metodologias, práticas essenciais ao cotidiano de docentes que primam pelo engajamento dos alunos e preocupam-se com a aprendizagem significativa e atual.

Para a compreensão de formação pedagógica, propõe-se esclarecer o significado do termo “pedagogia”. Trata-se de uma denominação que teve sua origem na Grécia, *paidagogía (paidós agein)* constituía a atividade desenvolvida pelo *paidagogós*, ou seja, aqueles que conduziam as crianças. Significava a presença e o auxílio de um adulto ou indivíduo, por meio da ação de acompanhar aqueles que não podiam conduzir-se por si mesmos, ou seja, sozinhos (SAMPAIO; DOS SANTOS; MESQUIDA, 2002). Atualmente, o termo é amplamente utilizado não apenas para conduzir crianças, mas também jovens e adultos.

Vidor (2014) atribui à pedagogia, a arte de auxiliar o sujeito no seu desenvolvimento pleno, conforme o seu projeto de natureza, motivando a construção de seu valor pessoal e sua inserção no convívio social, ou seja, o indivíduo aprende a se conhecer, a se desenvolver para que, a partir daí, possa ajudar os outros. Portanto, a pedagogia vai além das práticas, técnicas e métodos, aproximando-se do mais profundo do ser humano e o auxilia no desenvolvimento integral de seu ser pessoal no contexto social.

A visão que se tem de educação e de pedagogia, torna-se o pressuposto que sustenta as reflexões sobre a concepção que se faz acerca da formação docente. A partir dessa compreensão, no Brasil, as reformas educacionais guiaram-se pelo Relatório da UNESCO (DELORS *et al.*, 1998), e, no ensino superior orientaram as DCNs de Graduação, dentre elas, as do curso de Administração. As políticas públicas e educacionais estão alinhadas com o pleno desenvolvimento do aprendizado dos envolvidos, considerando todos os pilares. Masetto (2003, p. 42) enfatiza que “a docência existe para que a aprendizagem dos alunos possa acontecer” desde a educação básica até a formação superior e continuada. O papel desempenhado pelo docente neste processo é orientado por esta visão de formação.

Espera-se de professores universitários, conhecimento, domínio científico de sua área, ampla formação educacional e preferencialmente experiência profissional (DAVID, 2018). Normalmente, segundo o autor, trata-se de um profissional detentor

de conhecimentos específicos da área de formação, mas com dificuldades em ensinar, por isso, a necessidade de uma reflexão rigorosa acerca da formação pedagógica do professor universitário. E, é a formação pedagógica que proporciona ao profissional docente compreender que a sua função não está vinculada apenas ao pilar do conhecimento, mas também aos outros três pilares que abrangem a formação integral: aprender fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Revisando a compreensão de formação de professores, esta é considerada por alguns autores uma área do conhecimento e investigação. Sob essa perspectiva, García (2005) define que a formação docente é um dos elementos fundamentais da intervenção pedagógica que se coloca em prática no contexto da sala de aula por meio da didática, a qual contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Neste sentido, Gaeta e Masetto (2013, p. 36) entendem que a didática universitária “precisa inovar-se [...] não basta ao professor ensinar, ele deve desenvolver a aprendizagem do aluno e com o aluno. Este, por sua vez, deixa seu papel passivo de espectador e torna-se ativo e influente no seu processo de aprender”. Assim, a formação do professor também necessita inovar-se contemplando desde sujeitos que pretendem atuar como docentes, a docentes que já atuam no ensino, considerando distintos conteúdos, focos ou metodologias, uma vez que

as mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade (CUNHA, 2013, p. 622).

Trata-se de um processo sistemático, organizado e estratégico, no que diz respeito à responsabilidade e o seu impacto social, porém é um campo complexo no qual implica tanto a dimensão pedagógica quanto a educacional. Tardif e Lessard (2007) desenvolvem a compreensão de que a profissão docente consiste no processo de interações humanas. Para os autores, essas interações são complexas e nelas “intervêm a linguagem, a afetividade, a personalidade, ou seja, um meio em vista de fins [...] engajam diretamente sua personalidade no contato com as pessoas e estas os julgam e os acolhem em função dela” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 33). Portanto, esta compreensão deve ser considerada quando se refere à formação de professores no ensino superior, posto que remete à formação humana do educador, ou seja, além

da formação pedagógica necessária, no entendimento desses autores, fica explícita a formação educacional, que inclui o desenvolvimento global do educador como pessoa.

Masetto (2003) compreende que a formação pedagógica para a docência universitária implica na necessidade e na atualidade do debate sobre as competências pedagógicas, alertando quanto às mudanças do mundo, com ênfase no papel do professor e da universidade. Considerando as transformações do cenário do ensino para o cenário da aprendizagem, em que o professor deixa de ser o foco, o especialista, para ser o mediador de aprendizagens, e juntamente com o aluno, tornam-se parceiros e coparticipantes desse processo. Nessa esfera, destaca-se que:

Ao falarmos de processo de aprendizagem, queremos nos referir a *um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores* (MASETTO, 2003, p. 37, grifo do autor).

O processo de aprendizagem, conforme exposto por Masetto (2003), exige que o educador possua competências profissionais para alcançar estas grandes áreas em seu trabalho pedagógico de mediador. O conteúdo do fazer pedagógico está relacionado a essas quatro grandes áreas, o que significa que tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem devem contemplá-las.

Do ponto de vista da formação didática para a qualidade do ensino, Masetto (2003) entende que a função docente implica em favorecer a aprendizagem significativa do aprendiz, a qual envolve o aluno como pessoa em seu todo. Tal função se efetiva quando o que se propõe a aprender se relaciona com o universo do conhecimento, experiências e vivências do aprendiz. Conforme o autor, a aprendizagem significativa é a composição de novos significados, compreender o aluno como parte do processo e como as suas vivências individuais influenciam na transformação dos significados. Neste caso, o docente é um importante agente direcionador, que instiga o aluno na construção e relação de aprendizados acadêmicos, uma vez que a função formativa é ampla, complexa e transformadora, o professor torna-se o elo que conduz a transformação de comportamentos, hábitos, atitudes e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências.

Zabala e Arnau (2020, p. 12) concebem competência como “a capacidade de resolver problemas em qualquer situação e, sobretudo, quando se trata de situações novas ou diferentes daquelas já conhecidas e em diferentes contextos de atuação”, o

que indica que a qualidade da formação do professor universitário requer o desenvolvimento de suas competências profissionais (MASETTO, 2003; ZABALZA, 2003).

Diante do exposto, nesta subseção, explicitou-se que a formação educacional e pedagógica do professor universitário implica os quatro pilares da educação. Dessa forma, a função docente é exercida no processo de interações humanas, revelando-se nelas de forma complexa e possuindo suas especificidades. O tópico seguinte aprofunda a compreensão da formação educacional e pedagógica para a docência.

## 2.2 FORMAÇÃO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA: O SER DOCENTE

A educação é um direito social, assegurado pela Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Mas afinal, o que significa o termo educação? Martins (2005) considera que este vocábulo foi introduzido na língua, por volta do século XVII. A terminologia em si é a forma nominalizada do verbo educar e possui diferentes significados, “educar” possui origem no latim, *educare* e *educere*. Este, deriva de *ex+ducere*, que significa conduzir a força para fora, ao passo que *educare* buscava expressar o sentido de criar, nutrir, alimentar, fazer e crescer (FULLAT, 1995; MARTINS, 2005). Portanto, a ação de educar, origina-se de duas expressões, uma vinculada à ideia de direção, condução, ensino; e outra ao sentido de fortalecer e possibilitar o crescimento.

Feita tal distinção, destaca-se que o ambiente universitário é reconhecido pela formação de competências do capital humano, por meio da educação, definida como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 4). A educação conduz o indivíduo a conhecer a si para se desenvolver segundo a sua identidade de natureza e possibilitar sua evolução pessoal (VIDOR, 2014). O dicionário da ciência da educação conceitua esse termo em sentido amplo, como aquele que “serve para identificar o processo de formação do homem (entendido como indivíduo e seja como grupo) na direção de uma lenta, mas, autêntica descoberta e clarificação de si, ou seja, das próprias peculiares/características físicas, mentais, espirituais” (BERTOLINNI, 2008, p. 167, tradução nossa). Os significados acerca da palavra

educação remetem à nobreza de sua função e dentre os significados aqui abordados, entende-se que se complementam.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), o ensino superior compromete-se com a formação educacional de profissionais, pesquisadores e professores. Essa formação constitui o aspecto mais amplo da educação formal, consiste inclusive na formação inicial em cada área profissional e abrange ainda conhecimentos básicos a respeito do ser humano (conhecimentos de humanidades: psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, legislação, história, artes, dentre outras áreas). A formação sob o aspecto educacional tende a ser mais informal, assistemática e personalizada, uma vez que segue os interesses e necessidades de cada indivíduo ao longo da vida.

Para Nóvoa (2018), a educação é um processo e uma atitude, uma ação contínua e instigadora, que necessita empenho avaliativo e reflexão constante. Considerando a origem e os sentidos da palavra, a educação não pode ser reduzida a um processo de adaptação e valores de uma cultura ou sociedade (VIDOR, 2014).

No que tange à formação educacional, compreende-se em muitos momentos que profissionais consolidados da área são qualificados para definir o currículo educacional. Isso quer dizer que médicos podem definir os cursos de Medicina, assim como os economistas podem fazê-lo com os cursos de Economia e, por sua vez, os administradores podem igualmente proceder com os cursos de Administração e assim por diante. Essa tradição, conforme Cunha (2009), afastou o campo da pedagogia do ensino superior, e nesse nível de ensino, não são os saberes pedagógicos que ganham prestígio, mas as competências relacionadas à pesquisa, pois, em geral, áreas como as mencionadas não incorporam uma dimensão pedagógica. Certamente, essa cultura é mais forte em alguns campos acadêmicos e, se essa cultura prevalece na graduação, acentua-se na pós-graduação. De todo modo, embora esse quadro apresenta-se assim, não eliminando o valor que o conhecimento pedagógico possui no ensino superior (CUNHA, 2009).

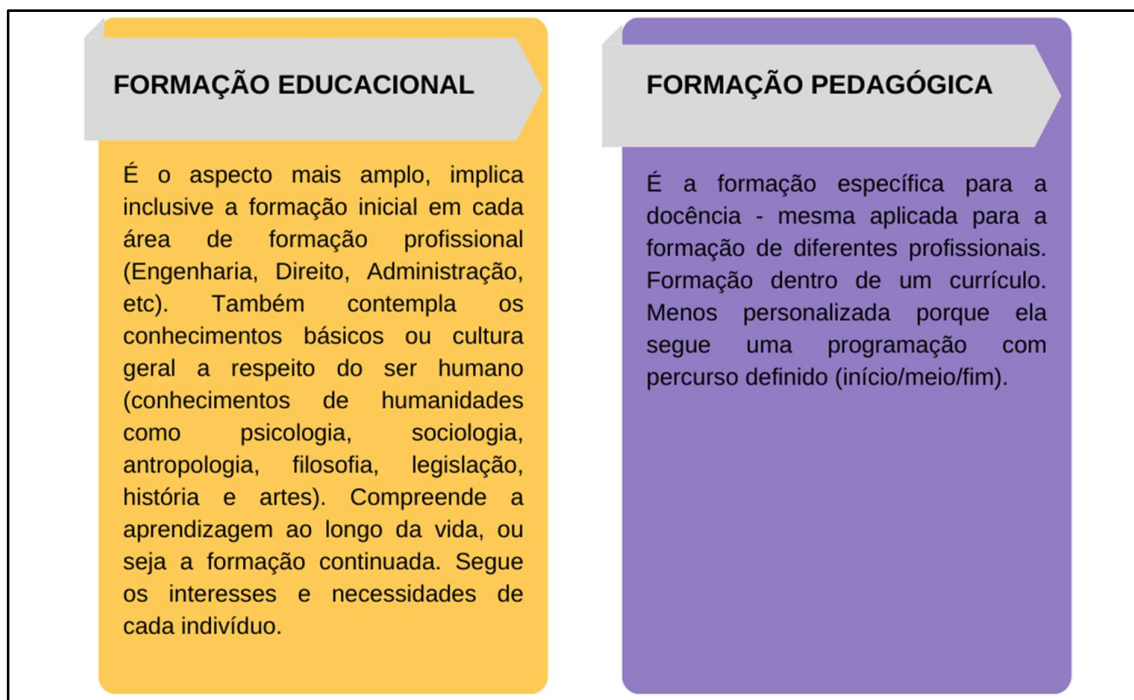
Nesse sentido, Masetto (2003, p. 13) examinando a formação dos professores do ensino superior, compreende que, assim

[...] como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso, e competência pedagógica, pois ele é educador.

A formação pedagógica é específica e direcionada para a atuação docente. No entanto, Cunha (2006) pondera que ainda, por vezes, concebe-se a docência como um “dom”. Essa concepção contribui para desprestigiar os conhecimentos pedagógicos.

Neste sentido, Gil (2013, p. 15) enfatiza que “a formação pedagógica do professor universitário não tem sido devidamente considerada ao longo da história desse nível de ensino” à medida que conhecimento pedagógico é o ponto mais carente de nossos professores universitários “[...] seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem-na como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino” (MASETTO, 2003, p. 27). Percebe-se que muitas vezes a formação pedagógica específica para a docência universitária não é considerada como uma dimensão de competência a ser adquirida para exercer a sua profissão. Para fins de melhor entendimento, na Figura 2, elucidase a distinção entre formação educacional e formação pedagógica.

Figura 2 – Formação Educacional e Pedagógica



Fonte: Baseado em Cunha (2019), Gil (2013) e Pimenta e Anastasiou (2002).



A formação pedagógica possibilita ao professor universitário examinar sua própria prática docente, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também fonte de aprendizagem a partir de uma perspectiva de mudança e inovação. Sobretudo, tanto a formação educacional, quanto a formação pedagógica não existem por si mesmas, ambas ocorrem dinamicamente e concomitantemente e distinguem-se apenas didaticamente. Logo, se o ambiente universitário não investir em inovação das práticas pedagógicas, na formação de competências de seu corpo docente e discente, permanecerá desconsiderando a sua essência e função de existir. Assim, considera-se que cada indivíduo se transforma durante a vida e que o desenvolvimento nas atividades profissionais depende da individualidade, personalidade e do autoconhecimento.

Nesse prisma, Rogers (2000) tece um questionamento: se fosse preciso definir as características e escolher um professor capaz de formar estudantes engajados, reflexivos, colaborativos, que se mantêm continuamente aprendendo, que relacionem as aprendizagens teóricas com as práticas profissionais e que são pessoas com atitudes éticas, quais características seriam essas? Analisando essa problemática, o autor concluiu que a variável determinante é a pessoa do professor.

Nesse sentido, cabe compreender que os termos “docente” e “professor” são termos utilizados indistintamente, considerados sinônimos. Salienta-se que “etimologicamente a palavra professor origina-se de *profiteri*, verbo latino que significava declarar-se, fazer uma declaração, confessar ou dar a conhecer” (MOROSINI, 2006, p. 397), de modo que a profissão docente, no ambiente universitário, conduz à construção do saber, por meio da pesquisa, ensino e extensão.

Sendo assim, para Rogers (2000), o docente precisa em um primeiro momento desenvolver habilidades em si, para posteriormente desenvolver as habilidades que deseja nos alunos, ou seja, as atitudes do docente influenciam diretamente no desenvolvimento de habilidades dos alunos, por isso é extremamente importante respeito, empatia, diálogo aberto e escuta sensível às demandas dos alunos, são atitudes que desenvolvem um ambiente agradável para a construção das habilidades.

Giordani (2007), em seus estudos acerca da formação pessoal e da congruência de professores universitários, evidencia que esses são profissionais que atuam no desenvolvimento de jovens. Os docentes precisam entender como ser mais eficazes em conduzir seus estudantes, por meio das relações interpessoais, de informações sobre o conhecimento, comunicando a partir do próprio consciente e

inconsciente. Rogers (2000) entende que o professor é uma pessoa, e tanto a formação da personalidade, quanto da pessoa, ultrapassam a dimensão formal e curricular, pois dependem essencialmente da vontade e da necessidade de cada indivíduo aperfeiçoar-se, qualificar-se como condição de ser humano. Eis, a dimensão da formação educacional.

A relação interpessoal construída entre professor-aluno na universidade pode intervir no desenvolvimento dos traços de personalidade tanto do professor quanto do aluno. A consistência da personalidade permite que os profissionais usem racionalmente a intuição para o treinamento pessoal e uma nova geração de profissionais (GIORDANI, 2007).

No entanto, para melhorar o grau de facilitação da docência, é necessária intensa formação, que contemple a construção do conhecimento, incidindo na qualificação do grau de facilitação. Algumas características do professor facilitador incluem, atuação positiva, ser sincero com os alunos, reagir aos sentimentos e estar atento aos comportamentos individuais e coletivos (ROGERS, 2000).

Abraham (1972) se concentrou na compreensão do mundo interior dos professores. A autora revela a humanização do docente, concebendo que os professores não são meios, nem coisas, mas sujeitos que devem receber seu devido valor. A personalidade possui dimensão da consciência e do inconsciente e implica um percurso individual de autoconhecimento.

Entendendo que educação é um processo, uma atitude e um comportamento contínuo e motivador que requer compromisso avaliativo e reflexão contínua, este tópico esclareceu a dimensão da formação educacional e pedagógica para a formação docente. Ao dar ênfase ao professor, a discussão permite compreender que a formação docente possibilita ao professor universitário um exame de sua prática profissional. Nesse sentido, a formação docente para o ensino nos PPGs é abordada no tópico seguinte, a fim de evidenciar as transformações históricas e os desafios inerentes aos conhecimentos pedagógicos na formação do professor universitário.

### 2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

As origens da formação docente na pós-graduação remontam ao modelo de cátedra adotado pelas primeiras universidades no Brasil, concebidas na década de

1930. O elemento central do modelo de ensino das cátedras era a relação de mentoria estabelecida entre o professor e um pequeno grupo de discípulos, que atuavam como assistentes do docente em atividades de ensino e/ou pesquisa. A formação era informal e focada no desenvolvimento da tese. A autoridade acadêmica do professor era absoluta, pois o docente era o único responsável por determinar o conteúdo e a quantidade de atividades acadêmicas realizadas pelo estudante antes da defesa da dissertação. O professor decidia quais questões, métodos e técnicas poderiam ser utilizados nas pesquisas (BALBACHEVSKY, 2005). Com a Reforma do Ensino Superior, por meio da Lei n. 5.540/68, a cátedra foi extinta e um novo modelo de formação passou a vigorar.

A pós-graduação era uma iniciativa de pequena escala, e no contexto da formação de professores nos PPGs, uma nova perspectiva se deu a partir do Parecer n° 977/65 (conhecido como Parecer Sucupira), o qual reconheceu e regulamentou nacionalmente a pós-graduação *stricto sensu*, com o formato básico subdividido em mestrado e doutorado. A partir desse momento, a pós-graduação passa a ser considerada como um novo nível de formação acadêmica. Adotou-se o modelo departamental, no qual a menor unidade acadêmica funcional de uma IES passou a ser o departamento, formado por um colegiado de professores do mesmo curso, responsáveis pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas a esse curso (BALBACHEVSKY, 2005).

No referido parecer, há três justificativas importantes para a criação desses programas: 1) formar professores competentes que possam atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; e 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965). Essas justificativas estão alinhadas com o momento histórico que o Brasil vivia: o primeiro de expansão de sua indústria e o segundo de aumento do número de matrículas no ensino superior.

Com a expansão do ensino universitário, ocorrida principalmente a partir da década de 1990, a reestruturação da pós-graduação no Brasil, a partir das políticas públicas nacionais e internacionais e, em 2007, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o público

universitário tornou-se cada vez mais heterogêneo. Analisando a qualidade do ensino superior, Zabalza (2003), compreende que o fato de os acadêmicos serem mais heterogêneos, isso demanda maior perícia no trabalho docente, devendo este, responder adequadamente aos desafios das suas condições de trabalho (tamanho das turmas, nível de preparo dos alunos, espaços e recursos disponíveis, carga horária da disciplina que ministra, etc.).

A Lei Nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), em seus artigos 62 e 63 garante que a formação de docentes para a Educação Básica, deve ocorrer em cursos de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação. Já para o Ensino Superior, a LDB regulamenta apenas no Art. 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, Veiga (2006, p. 3) argumenta que o profissional será preparado e não formado para a atividade docente no Ensino Superior:

[...] formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão, crítica (VEIGA, 2006, p. 3).

A formação vai além da preparação, pois está relacionada com o desenvolvimento de habilidades, propicia profundidade científico-pedagógica e considera o aprimoramento didático, o que na preparação nem sempre acontece (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013; VEIGA, 2006). Apesar das produções da área da formação da profissão docente no ensino superior demonstrarem a especificidade deste preparo profissional, a LDB não exige formação específica para o docente atuar no ensino superior. A Lei atribui com certa preferência, a responsabilidade da preparação docente aos PPGs *stricto sensu*, mas não define a obrigatoriedade desta formação no âmbito dos cursos, e também não há normatização posterior que contemple essa matéria. Cabendo, portanto, às universidades usufruírem de sua autonomia, para a definição e cumprimento da legislação.

Atualmente, o ambiente de atuação do docente no ensino superior está imerso na complexidade de um espaço formativo em transformação, que precisa adaptar-se constantemente às mudanças da sociedade, ao perfil do estudante, à pluralidade dos problemas e à capacidade de aprender a aprender (AUDY, 2017). O papel dos

professores como agentes transformadores e inovadores é destacado por Tardif (2002, p. 33): “os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”. Contudo, conforme Wanderley (1980, p. 41) “as resistências às inovações são motivadas por egoísmo e medo. A gente é apegada ao habitual, familiar e seguro”. Essa atitude talvez esteja presente no âmbito da docência universitária, uma vez que, ainda prevalece a cultura de não considerar essa formação específica.

As mudanças vivenciadas no contexto social impactaram os modelos educacionais e o papel do docente no processo de ensino. Desse modo, a partir das discussões sobre a formação pedagógica do professor universitário, compreende-se que esse não pode transferir seus próprios saberes, mas pode mediar e construir junto com o aluno o conhecimento (DAVID, 2018). Essa premissa é relevante pois, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Graduação, o perfil dos egressos está expresso por meio de competências a serem desenvolvidas ao longo do curso<sup>2</sup>. E, o modelo de docência que privilegia as aulas expositivas se demonstra precário para os aprendizes adquirirem tais competências em seu percurso formativo.

Logo, o ensino superior e a pós-graduação têm papel fundamental na formação docente, desenvolvendo competências e habilidades profissionais. Pimenta e Anastasiou (2002) alertam quanto ao preparo dos profissionais de ensino das IES:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passaram a ser responsáveis a partir do instante em que ingressaram na sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Cunha (2013) reforça que as transformações sociais fomentam reflexões acerca da formação docente em todos os níveis, bem como, a necessidade de repensar a formação inicial, continuada e em serviço. Estabelecendo uma análise crítica a partir destes pressupostos, percebe-se a necessidade de se repensar a formação docente que ocorre nos PPGs. Contudo, o mestrado acadêmico para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) visa

---

<sup>2</sup> Inspirados nos quatro pilares da educação, conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

preparar profissionais para atuarem na docência do ensino superior e na pesquisa acadêmica (BRASIL, 2020), não necessariamente sob a perspectiva da formação didático pedagógica para a docência, mas para a formação de pesquisadores. No Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, essa ênfase fica explícita: “o foco da pós-graduação é a pesquisa” (BRASIL, 2010a, p. 18). Reforçando essa perspectiva, os processos seletivos para ingresso na carreira do magistério superior atribuem significativo peso à produção científica. Gatti e Barreto (2009) consideram que se estabeleceu uma hierarquia no contexto universitário, em que as atividades de pesquisa e pós-graduação são priorizadas, em face da formação de professores.

Gaeta (2007) conclui que a pós-graduação sempre teve maior vínculo com a pesquisa do que com o ensino. Conforme essa autora, neste ponto há uma grande contradição. Segundo Soares (2018), a maioria dos doutores formados no Brasil atuam como docentes em IES, porém a preparação para atuar como professor e conseguir atender aos novos desafios do ensino-aprendizagem não está presente nos PPGs.

[...] é interessante destacar que, embora o sistema não se preocupe com a profissionalização dos docentes e não estabeleça princípios e diretrizes para a profissionalização dos docentes do Ensino Superior, realiza uma série de verificações externas sobre a docência: os resultados que os alunos obtêm no provão, os índices de professores com mestrado e doutorado nas instituições [...] (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 143).

Observa-se o acentuado interesse por dados e resultados quantitativos ao longo da história, à medida que há falta de registros e interesse significativo pelos aspectos qualitativos, principalmente de conhecimentos pedagógicos na formação do professor universitário. Além disso, a formação e o desenvolvimento de professores para o ensino superior, exigem características específicas para o trabalho de educação com adultos.

O professor não pode ter domínio somente do conteúdo da sua área de especialização, o que fica evidenciado nas discussões apresentadas pelos diversos autores, pesquisadores e estudiosos da formação docente. Ainda se faz necessária uma formação que contemple os conhecimentos didático-pedagógicos, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática, para que o professor possa refletir e saber como responder às situações cotidianas que acontecem nos espaços educativos, nos espaços institucionalizados de ensinar e aprender (SARLO, 2013, p. 83-84).

Essa formação é praticamente inexistente se for tomado como parâmetro as regulamentações para a formação docente nos níveis de ensino anteriores, principalmente, considerando as transformações que ocorreram nas últimas décadas. O corpo docente que compõe as IES, principalmente bacharéis, possui significativo referencial teórico de sua área específica de conhecimento. Contudo, do ponto de vista de seu preparo profissional, não lhes é exigido que adquiram experiência prévia à função docente do ensino superior e nem às relativas a conhecimentos pedagógicos.

Masetto (2003) compreende que, além da competência em determinada área do conhecimento e o exercício da dimensão política, uma competência específica, necessária ao docente que atua no ensino superior, é o domínio na área pedagógica. Para o autor, há quatro eixos do processo de ensino e aprendizagem essenciais: o domínio do conceito e do processo de ensino-aprendizagem, o professor como receptor e gestor do currículo, a compreensão das relações professor-aluno e aluno-aluno, e o domínio básico da tecnologia educacional. Diante do exposto, é preocupante a crença de que quem sabe fazer, sabe ensinar (CUNHA, 2008), isso leva à compreensão de que a ausência de competências pedagógicas dificulta a prática docente no ensino superior, principalmente nos cursos que formam profissionais bacharéis, como é o caso do curso de Administração.

A partir desses autores, entende-se que para os profissionais formados com bacharelado, assumir o papel de professor é um grande desafio, pois precisam ter conhecimento na área específica e do processo educativo. É a formação pedagógica que auxilia no planejamento, organização e implementação do trabalho docente em conduzir os processos de aprendizagem, daí a importância dos PPGs acadêmicos.

Constata-se que a preparação de docentes na pós-graduação ficou relegada em segundo plano, apenas no Circular 18/99/PR/CAPES que foi instituído o estágio em docência, sendo obrigatório a todos os bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 1999). Embora não seja obrigatório, até os dias atuais, ofertar disciplinas que deem conta da formação didático pedagógica dos docentes na pós-graduação *stricto sensu*. Apesar da introdução no currículo, a oferta destes dois componentes curriculares pode não ser suficiente para realizar a formação de professores no contexto dos PPGs. Isso porque se todo esse processo estiver seguindo a lógica instrumental da formação docente, as disciplinas cumprem uma função de preencher pré-requisitos dos órgãos reguladores.

Algumas pesquisas sobre a formação docente indicam a pertinência da discussão acerca dessa problemática em diferentes áreas do conhecimento nos PPGs. Figueiredo *et al.* (2017), na busca por identificar a distribuição de disciplinas relacionadas à formação didático-pedagógica nos PPGs *stricto sensu* em Ciências da Saúde das universidades federais do Nordeste brasileiro, constataram que a formação didático-pedagógica é insuficiente neste âmbito, visto que as propostas e ementas curriculares estão voltadas principalmente para o desenvolvimento em sala de aula, desvinculando-se das discussões entre teoria, percepção educacional e prática docente.

Morais *et al.* (2018) investigaram ações voltadas à formação de professores para o ensino superior nos PPGs de Ciência da Computação de instituições federais de ensino superior das regiões norte e nordeste do Brasil. Os resultados desse estudo expõem a acentuada concentração para o desenvolvimento da área de pesquisa, em contrapartida, revelam pouca atenção para a formação docente.

Da Silva *et al.* (2019) constataram as contribuições da disciplina Metodologia do Ensino ministrada no curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis de uma instituição pública brasileira para a formação docente. Por outro lado, retratam a baixa oferta de disciplinas que auxiliam na formação pedagógica dos pós-graduandos. Além disso, muitas vezes, as pesquisas desenvolvidas nos PPGs não têm adesão das demandas sociais, as quais abrangem problemáticas reais das áreas estratégicas, geralmente restringindo-se às linhas de pesquisas, políticas de qualificação de avaliação do *Lattes* e às chamadas “comunidades acadêmicas”. O discente geralmente adéqua sua pesquisa à área do orientador e acaba não tendo impacto sobre a realidade do governo, do Estado, ou da sociedade. Bianchetti (2012) ainda considera que as IES e a própria pós-graduação não se apropriam das novidades que produzem nas atividades de pesquisa que realizam.

O Ministério da Educação (MEC) salienta a importância de PPGs acadêmicos no preparo de profissionais para atuar na docência superior (BRASIL, 2020). Tarefa essa que se torna mais complexa para os cursos de áreas que não são da Educação, como é o caso da Administração, considerando que o curso forma o egresso com o título de bacharel, ou seja, a formação em nível de graduação não prepara o profissional em Administração para atuar como educador.

Como consequência, os PPGs assumem o papel de maior relevância para desenvolver competências profissionais docentes com a finalidade de conduzir



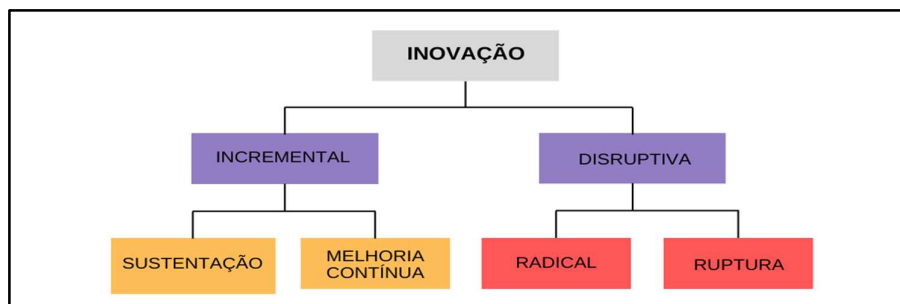
processos de aprendizagens, uma vez que o profissional formado em Administração, durante a graduação, não entrou em contato com nenhuma disciplina relativa à formação docente. Portanto, as condições da formação pedagógica podem se tornar barreiras para a melhoria e implementação de inovações na formação docente nos PPGs. Nesse sentido, discute-se a aprendizagem a partir de perspectivas de mudanças e inovações.

## 2.4 A PERSPECTIVA DE INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O ato de inovar não se limita a uma área ou campo específico de conhecimento. Muitas pessoas confundem inovação com novas ideias, conceitos rebuscados e teorias sobre o que ou como fazer. Com frequência, a própria mudança, a construção de algo novo, é irrelevante. A inovação não é apenas uma ideia, é uma ideia aplicada e executada. Processos, produtos, sociedades e o mundo são mudados, melhorados, recriados (AUDY, 2017). Diante disso, pode-se expor que inovadores são pessoas com capacidade e ideias para mudar o mundo ao seu redor e agregar valor, seja econômica, social ou pessoalmente.

Seguindo esse direcionamento, Audy (2017) enfatiza que a inovação está associada ao conceito de realização, ou seja, ao colocar as ideias em prática no mundo real, produzindo resultados efetivos que agregam valor no contexto de sua utilização. Esse valor pode ser econômico, social, científico ou cultural. A inovação envolve a criação de novos projetos, conceitos, formas de fazer as coisas, seu desenvolvimento comercial ou aplicação social e a consequente difusão para outras partes da economia ou da sociedade. Tirone e Cruz (2008) contextualizam que o grau de novidade da inovação situa-se entre os extremos mínimo e máximo. Quando tende a se aproximar do valor mínimo, é considerada inovação incremental e, quando tende a se aproximar do valor máximo, é considerada uma inovação disruptiva. Para melhor elucidar, tem-se a Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Tipos de inovação



Fonte: Audy (2017, p. 77).

A inovação incremental produz melhoria contínua e oferece suporte em diferentes etapas do ciclo de vida do produto ou processo. Essa melhoria é realizada, geralmente, com moderação e sempre no mesmo nível técnico em que é aplicada. Assim, inovações incrementais produzem melhorias em produtos e processos existentes, nas métricas de desempenho ou qualidade em que se aplicam (AUDY, 2017; TIRONE; CRUZ, 2008).

As inovações disruptivas estão associadas a mudanças fundamentais, quebrando paradigmas atuais, criando novos níveis de tecnologia em seus campos de aplicação, abrindo novos leques de possibilidades de desenvolvimento e novos ciclos de inovação incremental, visando alcançar a sustentabilidade ao longo do tempo. A inovação disruptiva é dramática, criando novas necessidades, indústrias, mercados, aplicações e processos, tanto econômicos quanto sociais. Além disso, produzem melhorias exponenciais, significativas no desempenho aplicável ou nas métricas de qualidade (AUDY, 2017; TIRONE; CRUZ, 2008).

Sob essas perspectivas, a definição de inovação foi explorada por diferentes autores ao longo do tempo, o que permitiu multiplicidade de definições. O Quadro 1 apresenta a construção cronológica de alguns significados atribuídos ao termo “inovação” a partir da área da Administração.

Quadro 1 – Definições sobre inovação analisadas por autor

(continua)

Autor	Ano	O que é inovação?
Schumpeter	1961	A inovação tecnológica contribui para a diferenciação das empresas e o desequilíbrio do ambiente competitivo, tornando-as aptas ou não para sobreviver à “seleção natural” da concorrência do capitalismo.

Quadro 1 – Definições sobre inovação analisadas por autor

(conclusão)

Kanter	1996	Uma grande característica da inovação: a parceria ou a capacidade de desenvolver fortes vínculos entre as organizações.
Senge	1996	Chama atenção para uma atitude fundamental em qualquer inovação: o compromisso entre os que estão envolvidos no projeto de mudança, pois inovação e mudança andam juntas.
Nonaka e Takeuchi	1997	O conhecimento alimenta a inovação, entretanto o conhecimento por si só não gera inovação e nem vantagem competitiva. O conhecimento é criado dentro da empresa para ser transformado em produtos ou serviços comercializáveis.
Miller e Morris	1999	A inovação é o processo de transformação da invenção em algo que é comercialmente útil e valioso no mercado.
Drucker	2002	A inovação é o instrumento específico dos empreendedores, o processo pelo qual eles exploram a mudança como uma oportunidade para um negócio diferente ou um serviço diferente.
Lei nº 10.973/2004	2004	Introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços, processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo que possa resultar melhorias e efetivo ganho de qualidade ou desempenho.
OECD	2005	A inovação é base da competitividade organizacional numa relação direta com a criação do conhecimento. Investimento nos ativos intangíveis eleva o estoque de conhecimento, melhora a pesquisa e o seu desenvolvimento, a educação e treinamentos.
Manual OSLO	2005	A inovação é a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado.
Tigre	2006	Uma “inovação puxa a outra” e as grandes mudanças tecnológicas são acompanhadas de transformações econômicas, sociais e institucionais.
Davila	2007	A inovação é um processo de gestão que, para ser efetivo, exige ferramentas específicas, sistemas de avaliação, regras e disciplina.
Mota	2011	O conceito de inovação, de modo geral, “é correlacionado com pesquisa e desenvolvimento (P&D), mas distinto e mais amplo, estando necessariamente associado à aplicação do conhecimento [...]”.
Silva	2011	A universidade pode construir ambientes que favoreçam o desenvolvimento da cultura da criação e inovação.
Manual OSLO	2018	A inovação é mais do que uma nova ideia ou uma invenção. Uma inovação requer implementação, seja colocada em uso ativo ou disponibilizada para uso por outras partes, empresas, indivíduos ou organizações. Os impactos econômicos e sociais de invenções e ideias dependem da difusão e aceitação de inovações relacionadas. Além disso, a inovação é uma atividade dinâmica e difundida que ocorre em todos os setores de uma economia; não é prerrogativa exclusiva do setor empresarial. Outros tipos de organizações, bem como indivíduos, frequentemente fazem alterações em produtos ou processos e produzem, coletam e distribuem novos conhecimentos relevantes para a inovação.

Fonte: Baseado em Miquilim e Silva (2016).

A princípio, a inovação estava muito vinculada ao desenvolvimento tecnológico, mas analisando a evolução das definições é possível verificar que a inovação não é apenas impulsionada por mudanças tecnológicas ou econômicas, uma vez que

precisa ser compreendida em um contexto mais amplo, em que novas abordagens, processos e questões são consideradas. Essa perspectiva ajuda a reconhecer que a inovação inclui realidades e influências sociais, educacionais e culturais (KLERING; ANDRADE, 2006; JESUS; AZEVEDO, 2020; TAVARES, 2019). Pode-se considerar que o termo inovação possui um conceito multidimensional e muitas vezes é utilizado indeliberadamente e de forma equivocada.

Nessa ótica, o Quadro 1 permite constatar que no contexto internacional, autores como Drucker (2002), Senge (1996) e Kanter (1996) inseriram a temática da inovação no debate sobre a crise das organizações sociais, ao passo que o Manual de Oslo consolidou-se como uma importante ferramenta internacional de diretrizes para coleta e uso de dados sobre atividades inovadoras da indústria. No Brasil, é fundamental contextualizar que, em 2004, foi promulgada a Lei nº 10.973/2004, conhecida como Lei da Inovação, a qual estabelece incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Nessa legislação, a inovação é atrelada ao desenvolvimento tecnológico, concentrada na capacidade e autonomia, na qual são delineados estímulos à/ao: construção de ambientes especializados cooperativos de inovação; participação de Instituições Científica, Tecnológica e de Inovação (ICTs) no processo de inovação nas empresas; estímulo ao inventor independente; e fundos de investimento (BRASIL, 2004).

Esses aspectos são pertinentes definições que buscam incentivar e proporcionar a participação de iniciativas privadas nos espaços educacionais, alocando recursos no país para Ciência, Tecnologia e Inovação. Isso, por sua vez, permite dispor que a lei brasileira vincula-se à compreensão de que inovar significa investir em tecnologia, uma vez que o termo inovação se difundiu amplamente no âmbito da gestão corporativa. Convém assinalar que a referência desta área é Schumpeter (1982), o qual concebeu inovação organizacional como inserção e a ampliação de inovações tecnológicas e organizacionais, relacionado à empregabilidade, excelência e empreendedorismo no curto prazo, baseado em uma visão liberal.

Já, Crosscombe (2018), em sua investigação, concluiu que no Canadá, “a inovação se tornou moeda cultural por si só, uma palavra-chave que sinaliza a ideia de que o progresso depende do investimento em um produto gerador de lucro” (idem, p. 50, tradução nossa). Na conjuntura dos investimentos e de captação de recursos, a ideia da inovação é sempre evocada porque atrai grandes somas de valor

econômico com grande repercussão social, visto que é de fácil justificativa. Porém, a própria natureza da instituição universitária está vinculada ao desenvolvimento de processos inovadores. Nesta concepção, segundo Mazzucato (2014), as universidades públicas, apesar de terem produzido uma vagarosa produção científica, são espaços que originaram e fomentaram importantes descobertas e inovações, transformando a economia e a sociedade (MAZZUCATO, 2014; NÓVOA, 2018).

Na exacerbação do uso do termo inovação, segundo Crosscombe (2018), tal termo assumiu o papel de marketing. Além disso, o autor sustenta que se percebe nos discursos sobre inovação nas universidades, a semelhança das práticas mencionadas no parágrafo anterior. Analisando o processo histórico da inovação, o autor concluiu que, ao invés de produzir transformações do ponto de vista da concepção e dos entendimentos dos indivíduos, a inovação reduziu-se ao desenvolvimento de um produto ou serviço.

Já, na área educacional Imbernón (2016) considera que são necessárias inúmeras mudanças para ocorrer consideráveis transformações na educação. Nesse sentido, as inovações educacionais são difíceis de implementar porque dependem de outras mudanças capazes de dar sustentação, assim como de um contexto propício e sistêmico, preparado para suportar a complexidade que exige. Assim, o processo educacional é complexo e entendido como um dos pilares essenciais para o desenvolvimento da sociedade (DELORS *et al.*, 1998). Portanto, a inovação é um processo social, produz transformações sociais e só se consolida à medida em que é socialmente legitimada.

É preciso reconhecer que a inovação na educação é um processo construído por pessoas. Nesse prisma, essa concepção dá um passo adiante em relação ao que propõe a lei brasileira de inovação, posto que a perspectiva educacional implica o fator humano, no qual “o capital humano está no coração do processo de inovação, e nossos sistemas educacionais têm a responsabilidade fundamental de nutrir e desenvolver as capacidades e as possibilidades inovadoras de nossos concidadãos” (ISCHINGER, 2010, p. 3). Essa perspectiva reconhece e consolida o capital humano como a essência do sistema educacional, incluindo as IES.

No campo da educação, o que determina o tipo de inovação é a concepção pedagógica que sustenta cada abordagem (SAVIANI, 1980). A partir dessa visão, o autor sinaliza níveis de transformações que tendem a se tornar mais complexos na medida em que são sustentados por abordagens com capacidade de considerar um

maior número de variáveis e, ao mesmo tempo, qualitativamente mais profundas e abrangentes. O Quadro 2 permite observar os níveis de transformações em diferentes concepções.

Quadro 2 – Níveis de Inovação

Concepção	O que é inovar	Nível das transformações
Humanista Tradicional	Modo acidental = retocar	Superficiais não afetando a essência das finalidades e métodos não existe inovação propriamente dita
Humanista Moderna	Intencional nas formas de educar	Mudanças dos métodos, das formas de educar
Analítica	“novo é o outro” (p. 26)	Envolve o uso de outros meios, parciais, limitadas
Dialética	Mudança estrutural da sociedade	Profunda, sistêmica global salto qualitativo - “educação à serviço da revolução social” (p. 27)

Fonte: Baseado em Saviani (1980, p. 25-27).

A partir desse quadro, percebe-se que os processos de inovação podem assumir perspectivas epistemologicamente contraditórias. Embora Saviani (1980) considere que tais tipologias, assim como se apresentam, foram compiladas sistematicamente para estudos. Porém, no contexto das relações e dinâmicas sócio educativas, elas configuram-se em formas híbridas, não sendo possível a sua classificação hermética. Entretanto, é crucial considerar os fundamentos que sustentam os processos inovadores a partir dos quais tanto pode-se potencializar quanto trazer barreiras para a efetivação da inovação.

Tendo como referências esses parâmetros, é indispensável realizar uma conversão prática na concepção de universidade, gestão, currículo, ensino, professor e aluno, como uma nova forma de Administração Pública de qualidade no âmbito educacional no ensino superior. As discussões acerca da inovação educacional possuem esta mesma finalidade: qualificar a educação. Sobretudo, é preciso reconhecer que a inovação na educação é um processo construído por pessoas. Wanderley (1980), fazendo uma análise sociológica da inovação educacional, compreende que uma das dimensões da inovação é o que se inova. Nesse sentido, o autor propõe que as mudanças nos processos pedagógicos sejam integradores. Nesse caso específico, o autor analisa o impacto da integração na pós-graduação, “e a realidade mostra que, nos casos onde a integração é atingida, o processo inovador

ganha comprovada eficiência e é perceptível a melhoria da formação e do ensino dos novos professores no corpo docente, ou dos alunos em seu aprendizado” (idem, p. 49).

Do ponto de vista das perspectivas de inovação no ensino superior, as universidades no contexto das reformas educacionais desencadeadas pelo Processo de Bolonha<sup>3</sup> na Europa, iniciaram um movimento de modernização com o objetivo de “promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do ensino superior” (NÓVOA, 2018, p. 11). Essas transformações impactaram as políticas públicas internacionais, assim como, as reformas no ensino superior brasileiro que incorporaram as mudanças decorrentes deste debate internacional<sup>4</sup>. Assim, “de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico” (ZABALZA, 2004, p. 25). Nessa agenda de modernização das universidades, vinculou-se o conceito de inovação aliado ao ensino e à pesquisa.

Masetto e Gaeta (2019) analisaram a trajetória pedagógica universitária e a formação de professores para o ensino superior no Brasil. Ao fazê-lo, os pesquisadores constataram que as transformações da sociedade impuseram necessidades de constantes inovações aos processos de aprendizagem. No quadro 3, apresenta-se a síntese da pesquisa realizada.

Quadro 3 – Transformações da metodologia pedagógica universitária: 1960-2019

<b>Metodologia pedagógica</b>	<b>Período</b>
Aulas expositivas, recursos visuais e outras dinâmicas	Décadas 1960-1990
Ensinar e aprender no ensino superior	Décadas 1990-2010
Mediação pedagógica e protagonismo do aluno	Décadas 1990-2015
Relação entre professor e aluno	Décadas 1970-2015
Metodologias ativas	Décadas 2000-2018
Inovação educacional e currículos inovadores	Décadas 2000-2018

Fonte: Baseado em Masetto e Gaeta (2019).

<sup>3</sup> O Processo de Bolonha foi firmado por ministros da educação de 29 países europeus em 1999, contudo esse movimento iniciou-se no início da década de 1990. A premissa do Processo era orientar as mudanças necessárias na educação superior europeia, com vistas a garantir a inovação, a competitividade e a produtividade na dinâmica do mercado global, por meio da homogeneização da educação superior, harmonização das qualificações da formação profissional, garantindo a mobilidade acadêmica dos estudantes (ARAÚJO; SILVA; DURÃES, 2018). Uma das transformações mais visíveis foi a organização do ensino superior em ciclos com duração definida, neste momento formalizou-se o mestrado, com duração de dois anos (ROCHA; VAIDERGORN, 2010).

<sup>4</sup> Dentre as mudanças significativas, identifica-se no Brasil a Reforma Universitária e a reestruturação de currículos, por meio das DCN's (REZE; CUNHA; ROCHA, 2014), que incorporam as tendências internacionais decorrentes do Processo de Bolonha.

O quadro 3 demonstra a evolução do processo de ensino aprendizagem no ensino superior nas últimas décadas, em relação à produção acadêmica e aos processos de formação docente. A síntese expressa no quadro revela contribuições que se correlacionam com esta pesquisa, especificamente em dois sentidos: “compreender como os movimentos da pedagogia afetaram aulas universitárias e produziram inovações curriculares” e “programas de formação de docentes, procurando responder a tais mudanças” (MASETTO; GAETA, 2019, p. 45). Estes autores concluem que, quando se integram essas duas áreas, a produção acadêmica sobre a pedagogia universitária e a prática da formação de professores, tendem a produzir inovações, pois

A perspectiva de futuro é que essa integração se mantenha quando pretendermos inovar espaços de aprendizagem voltados para os novos tempos, novas necessidades dos aprendizes, novos campos de formação profissional, com o avanço inclusive das ciências tecnológicas, o que exigirá docentes com novas posturas, valores e abertura para permanente processo de formação (MASETTO; GAETA, 2019, p. 54).

Nesse sentido, a inovação na educação superior pode ser entendida como uma série de mudanças que afetam as posições-chave e os eixos que constituem as organizações educacionais da universidade, como resultado de mudanças sociais ou reflexões sobre os conceitos inerentes à missão do ensino superior. Masetto (2004) considera que inovações educacionais nunca assumem um caráter neutro. Inovações são sempre fruto do contexto social, de concepções educacionais específicas e de demandas emergentes para as quais os paradigmas atuais já não fornecem uma direção aceitável. Portanto, o autor conceitua inovação no ensino superior como

alterações relevantes, integradas e coesas, coerentes com novas propostas para o ensino superior, que provenham ou das mudanças de nossa sociedade, ou das novas concepções da universidade profundamente vinculadas a um processo de aprendizagem a ser desenvolvido, ou a uma nova proposta de se trabalhar com o conhecimento em nossos dias (MASETTO, 2012, p. 25).

Desse modo, no âmbito educacional, o profissional educador precisa inovar no exercício de sua profissão, na ação docente, conhecer e compreender a proposta curricular da instituição em que trabalha. Isso se inscreve sob a perspectiva de cooperação e diálogo entre professores, envolvendo o repensar sobre o senso de individualismo e isolamento com vistas a promover o desenvolvimento compartilhado,



conjunto e de integração entre os docentes, alunos e universidades (GAETA; MASETTO, 2013).

O papel dos docentes universitários também pressupõe preparar professores para os novos tempos, logo devem assumir a liderança na adoção de novas posturas profissionais mais alinhadas com as necessidades educacionais da sociedade atual. Nesse sentido, o ponto mais fraco não é o conhecimento, mas a atitude e, principalmente, a pedagogia e a prática que utilizam para ensinar (KENSKI, 2015). A mudança inclui o uso de novas estratégias de ensino e, principalmente, mais interação com os alunos e com a realidade que estão formando.

Masetto (2011, p. 18) reforça que, “práticas pedagógicas inovadoras são fundamentais num processo pedagógico inovador colaborando para o alcance de seus objetivos”, pois para inovar é preciso transformar o modelo de formação do professor universitário. E, conforme foi discutido nas seções precedentes, esse modelo inclui a dimensão da relação entre teoria e prática docente, construindo e desenvolvendo as competências específicas para a condução de processos de aprendizagens. Com base nesses pressupostos, o próximo capítulo descreve como ocorreu a elaboração metodológica do presente estudo para atingir os objetivos propostos.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir da realidade observada, ocorrem questionamentos que compõem as pesquisas. Nessa ótica, Marconi e Lakatos (2003, p. 155) sustentam que a pesquisa é um “procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. A pesquisa científica requer criatividade, disciplina, organização e modéstia (GOLDENBERG, 2011), dessa forma, este capítulo aborda o percurso metodológico que percorrido para a realização deste estudo, caracterizando as estratégias para coleta e análise dos dados.

#### 3.1 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

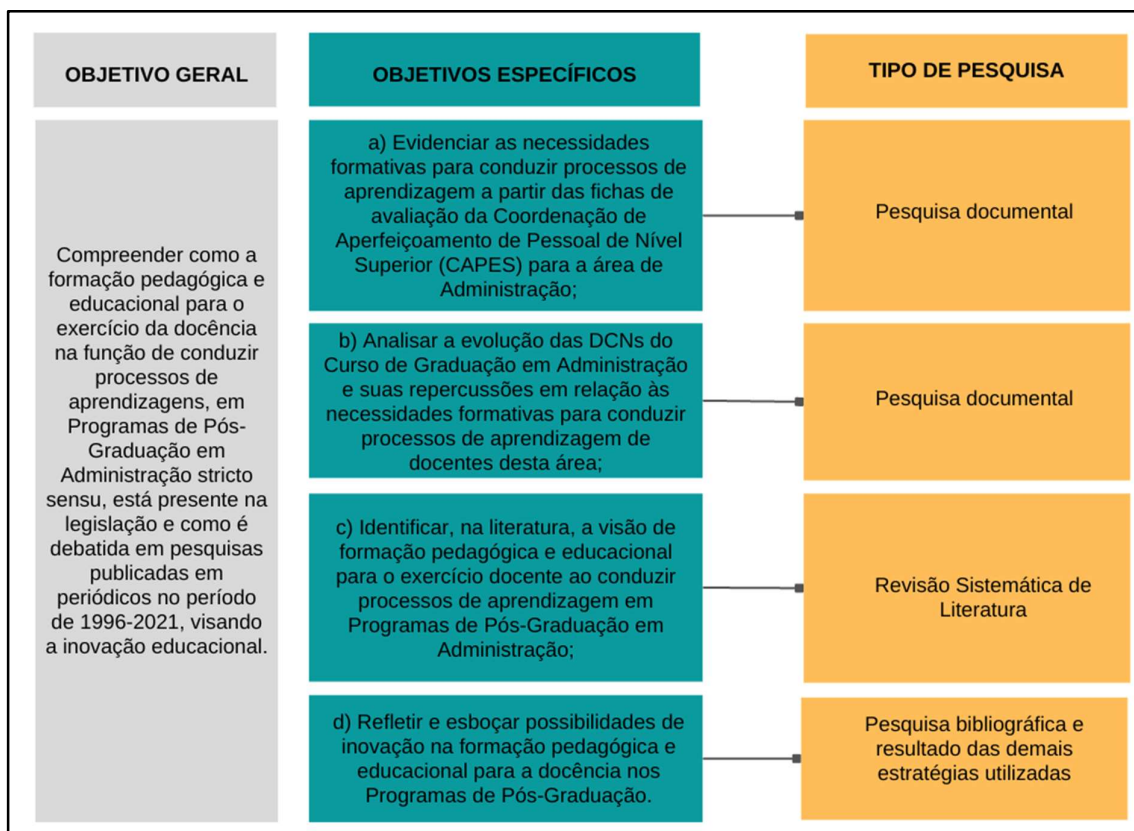
A abordagem qualitativa é a opção metodológica adotada nesta pesquisa para atender ao problema, aos objetivos, bem como para aprofundar relações. A característica da pesquisa é de atuar em questões nas quais não é possível proceder mensurações e quantificações, como é o caso das relações humanas nos processos formativos para a docência no ensino superior. Isso diz respeito a crenças, aspirações, atitudes, valores, conhecimentos e características que não se reduzem a variáveis numéricas, mas atentam-se aos significados (FLICK, 2009; MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2011).

A pesquisa de natureza teórica é o meio para o desenvolvimento deste estudo, a fim de ampliar generalizações e definir leis mais amplas. Além disso, abre espaço para uma forte capacidade de reflexão e síntese (RUIZ, 2009). Desse modo, esta pesquisa se caracteriza também por ser exploratória. Mattar (2001) argumenta que esse tipo de pesquisa visa dar a investigação maior compreensão sobre o problema ou tópico estudado. A pesquisa é exploratória, pois, elucida: a) o percurso histórico da constituição da área de Administração e posteriormente organização deste como curso superior; b) a legislação que regulamenta o percurso formativo do profissional Administrador; c) as compreensões e constituição dos processos regulatórios da pós-graduação definidos pela CAPES; e, d) pesquisas já desenvolvidas na área de formação docente em específico para a área de Administração.

Portanto, com base nessas disposições, este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em pesquisa documental, Revisão Sistemática de

Literatura (RSL), e pesquisa bibliográfica, acerca do tema central do estudo: a formação pedagógica e educacional para a docência nos Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil. Um delineamento maior, pode ser observado na Figura 4:

Figura 4 – Correlação entre objetivos e tipos de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa documental, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009) se assemelha à pesquisa bibliográfica, mas as fontes são mais diversificadas e dispersas, podendo ainda não ter passado por tratamentos ou interpretações, tal como, estatísticas, jornais, relatórios, documentos oficiais, cartas, publicações, dentre outros fatores. Neste estudo, a pesquisa documental foi realizada em duas etapas: analisar as fichas de avaliação dos PPGs e as DCNs do curso de Administração, respectivamente. A opção de análise das fichas de avaliação da CAPES no contexto desta pesquisa decorre de dois motivos: primeiro, para identificar se nas fichas de avaliação estão explícitas as dimensões de análise sobre a formação pedagógica e

educacional de docentes e discentes da pós-graduação; segundo porque as fichas de avaliação construídas pelas áreas e suas mudanças orientam as transformações a serem implementadas na pós-graduação em âmbito nacional (CAPES, 2019).

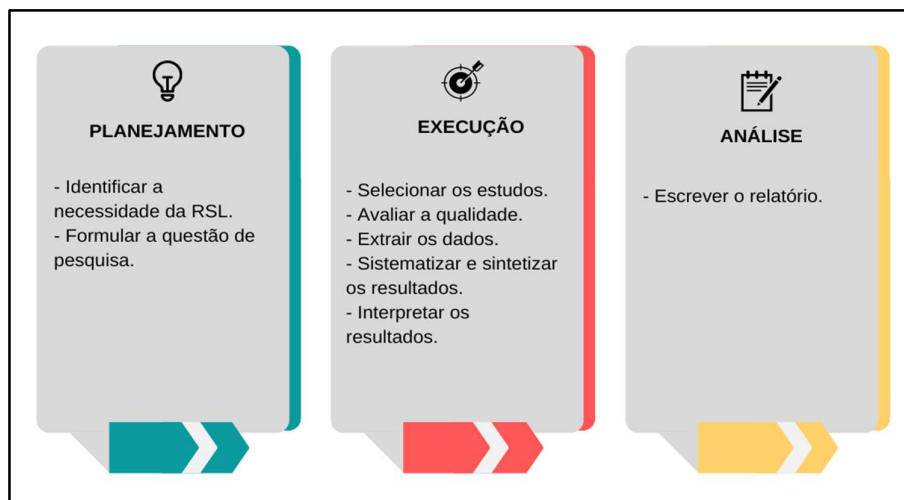
Por meio da pesquisa e análise bibliográfica, identificou-se teóricos relacionados aos resultados encontrados na RSL. Salienta-se que Markoni e Lakatos (2003, p. 183) consideram que “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Para este estudo, utilizou-se recursos de livros e artigos científicos.

A RSL é um método de identificação, avaliação e interpretação de pesquisas relacionadas a uma questão de estudo específica, campo ou fenômeno de interesse. Este método é considerado um estudo secundário, que revisa e consolida estudos primários. É necessário explicitar o método de busca utilizado, para que pesquisadores interessados possam reproduzir o estudo. Neste sentido, a revisão apresenta uma avaliação apropriada da pesquisa usando procedimento metodológico confiável, reprodutível e consistente (KITCHENHAM; CHARTERS, 2007). Considerando as especificidades desta estratégia, o próximo tópico detalha o processo da RSL, empreendido na realização deste estudo.

### 3.2 O PROCESSO DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

O protocolo desenvolvido na execução desta pesquisa está embasado no modelo de Kitchenham e Charters (2007), o qual é um método consistente de levantamento de pesquisas para uma temática definida, além de permite auditar e determinar estudos relevantes e interpretar seu foco. O processo de revisão sistemática é composto por três etapas: 1) Planejamento; 2) Execução; e 3) Análise. Na Figura 5 se apresenta as atividades em cada etapa.

Figura 5 – Protocolo da Revisão Sistemática de Literatura (RSL)



Fonte: Sistematizado com base em Kitchenham e Charters (2007).

A revisão de literatura é uma pesquisa orientada nos caminhos de reconstrução de teorias, interpretação da realidade, referência a partir de estudos científicos, discussões pertinentes e polêmicas, sem implicações imediatas e intervenção na realidade, mas que auxiliam na construção do conhecimento e possibilitam alternativas e melhorias para adversidades (DEMO, 2006). Diante disso, na sequência, estão descritas as etapas do protocolo de Kitchenham e Charters (2007), a fim de detalhar os procedimentos metodológicos da RSL.

### 3.2.1 Planejamento

Delimitar a pesquisa é limitar o campo para a investigação (MARKONI; LAKATOS, 2003). Considerando essa asserção, compreende-se a necessidade e importância de estimular a qualificação e a inovação do ensino em Administração nas IES, visto que diz respeito a um olhar acurado no cenário investigativo da área em comento. Assim, definiu-se como unidades de análises os estudos que envolvam discussões acerca da formação pedagógica e educacional nos PPGs em Administração no Brasil. Esse recorte justifica-se diante do intento dos PPGs *stricto sensu* buscarem preparar profissionais para atuar na docência do ensino superior e na pesquisa acadêmica (BRASIL, 2020).

Pondera-se que uma revisão sistemática é aquela que pressupõe uma pergunta claramente formulada, que usa métodos sistemáticos para selecionar, coletar, avaliar criticamente estudos relevantes e analisar dados das pesquisas (GALVÃO; PANSANI; HARRAD, 2015). Desse modo, o problema desta pesquisa foi assim delineado: “O que a legislação e as pesquisas realizadas no Brasil e publicadas no período de 1996-2021, trazem acerca da formação pedagógica e educacional para a condução do processo de aprendizagem em Programas de Pós-Graduação em Administração, considerando a concepção de formação docente, as críticas, propostas de mudanças e perspectivas de inovação?” E a RSL foi considerada adequada para responder ao problema no que diz respeito a “o que pesquisas realizadas no Brasil e publicadas no período de 1996-2021 trazem acerca da formação pedagógica e educacional de docentes para conduzir processos de aprendizagens, em Programas de Pós-Graduação em Administração, considerando a concepção de formação docente, as críticas, propostas de mudanças e perspectivas de inovação?”

O período definido de busca considerou estudos a partir de 1996, ano da publicação da Lei nacional que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Destaca-se o artigo 66 da referida lei, o qual definiu que a preparação para o exercício do magistério superior seria desenvolvida em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Tendo em vista que a pesquisa se deu durante o ano de 2022, o limite temporal de busca dos estudos publicados foi até o ano de 2021.

Assim, identificou-se – por meio de pesquisas publicizadas e desenvolvidas em nível nacional – como PPGs *stricto sensu* em Administração têm proposto e desenvolvido a formação docente de seus acadêmicos, os quais estão sendo formados para atuar em cursos de graduação na função docente, atendendo a um dos fins da universidade, o ensino. Nesta direção, o estudo tem como foco a formação educacional e pedagógica para o ensino superior, na função docente para a condução de processos de aprendizagens.

### **3.2.2 Execução**

Para executar a presente investigação, foram utilizadas bases de dados disponíveis na Plataforma do MEC/CAPES, no portal de periódicos da CAPES, acesso via a Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). Desse rol, ressalta-se que o acervo

do portal de periódicos da CAPES é composto por bases de dados que reúnem diversos tipos de conteúdo científico, como artigos, resumos, referências, dissertações, teses, dentre outros gêneros (MEC/CAPES, 2022). Essa plataforma é uma importante ferramenta de busca de trabalhos acadêmicos publicizados, a qual constituiu a fonte de coleta de dados desta pesquisa.

A fim de identificar estudos relevantes, e com auxílio da equipe de bibliotecários da UFSM, foram selecionadas bases de dados das áreas do conhecimento de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas ou Multidisciplinar, considerando as subáreas: Administração, Educação e Ensino. Cinco bases de dados foram selecionadas, destas, quatro retornaram estudos de abrangência da pesquisa.

A *Business Source Complete* (EBSCO), é uma base de dados de referência para áreas de negócios, a qual inclui conteúdos bibliográficos, textos completos e periódicos científicos (EBSCO, 2022). Já a *Gale Academic OneFile* (Gale) trata-se de um banco de dados para bibliotecas acadêmicas que contém diversos tipos de documentos revisados por pares, é ampla e considerada multidisciplinar e disponibiliza textos completos (GALE ACADEMIC ONEFILE, 2022).

Por sua vez, o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) é um mecanismo de busca multidisciplinar, o qual permite o acesso gratuito aos resultados científicos de autores associados a instituições de pesquisa brasileiras (OASISBR, 2022). Em sua instância, a *Web of Science* é uma base de dados multidisciplinar que indexa os periódicos mais citados em cada área de conhecimento, possui mais de nove mil periódicos indexados atualmente (WEB OF SCIENCE, 2022).

Por fim, o *Education Resources Information Center* (ERIC) é uma biblioteca digital online de pesquisa, educação e informação, patrocinado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos da América. Fornece literatura sobre educação e pesquisa sobre assuntos relacionados (ERIC, 2022). No entanto, a busca nesta base de dados não obteve resultados que atendessem os critérios desta pesquisa.

As buscas foram realizadas no período de agosto a setembro de 2022, sob orientação e suporte de dois servidores do Setor de Referência da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Maria. As estratégias de buscas foram definidas no decorrer da pesquisa. Desse modo, optou-se por considerar estudos publicados em periódicos, ou seja, artigos que já passaram por critérios de análise de uma equipe editorial.

Para chegar à definição das palavras-chave, foram realizados testes de combinações de termos e, conforme o que os resultados encontrados demonstraram, definiu-se os seguintes: “Pós-graduação”, “Formação”, “Administração”, “Formação docente”, “*teaching learning*” e “*Administration*”. As palavras-chave foram definidas no decorrer da pesquisa, a partir dos retornos leituras de títulos e resumos dos estudos consultados.

Ainda, determinou-se fazer mais de uma busca por base de dados, envolvendo a combinação dos termos, a definição de “onde” os descritores precisavam estar contidos, assim como os conectores booleanos. Logo, a estratégia detalhada de busca variou conforme a especificidade de cada base. Com a definição das estratégias, obtiveram-se retornos expressivos de artigos em todas as bases de dados selecionadas, exceto a base ERIC. O Quadro 4, a seguir, apresenta o detalhamento e resultados das buscas realizadas.

Quadro 4 – Detalhamento das estratégias de buscas nas bases de dados

(continua)

Base de dados	Busca	Palavras-chave e conectores booleanos	Descritores contidos no:	Estratégia de busca	Resultado inicial	Seleção por resumo	Total sem repetições	Seleção final após leitura na íntegra
EBSCO	EB1	Pós-graduação AND formação AND Administração	Resumo	Todas as bases de dados selecionadas Busca avançada Tipo de documentos: Revistas acadêmicas	30	4	16	12
	EB2	Formação docente AND Administração	Resumo		11	4		
Gale - Academic OneFile	GA1	Pós-graduação AND formação AND Administração	Resumo	Pesquisa avançada Revistas científicas revisadas por especialistas	27	4		
	GA2	Formação docente AND Administração	Resumo		8	2		



Quadro 4 – Detalhamento das estratégias de buscas nas bases de dados

								(conclusão)	
Oasisbr	OA1	Formação docente E Pós-graduação E Administração	Todos os campos	Busca avançada Tipo de documento: Artigo	72	11			
Web of Science	WE1	<i>“teaching learning” AND Administration</i>	Tópico (título, resumo, palavras-chave)	Pesquisar em: Todas as bases de dados selecionadas País/Região: Brasil Tipo de documento: Artigo	43	1			

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Após a realização das buscas que resultaram, inicialmente, em 191 artigos, foram definidos os critérios de inclusão e exclusão dos estudos adequados para responder ao problema desta pesquisa. Pontua-se que os critérios de exclusão desconsideraram estudos que não atendiam o escopo desta investigação.

Nesse escopo, a primeira seleção foi realizada a partir da leitura dos resumos. Nesse momento, foram eliminados aqueles estudos que não contemplavam a pós-graduação, que abordavam áreas distintas da Administração e que não derivaram de pesquisas desenvolvidas no Brasil. Restaram desta etapa 26 artigos, os quais foram salvos na íntegra em arquivo digital e catalogados por ordem de retorno da pesquisa em cada base de dados. Esses foram organizados em um documento criado no *software Office Excel 2010*, contendo as seguintes informações: referência, título, autor(es), dados da publicação e resumo.

A partir da catalogação dos dados, foram organizados e comparados os artigos, de modo a identificar os que se repetiam. Resultaram 16 artigos identificados como prováveis integrantes da amostra, os quais foram pré-selecionados e impressos para auxiliar a leitura na íntegra pelas duas pesquisadoras, separadamente. Posteriormente, as percepções e análises foram confrontadas pelas duas pesquisadoras, que chegaram a um entendimento consensual sobre quais artigos

tratavam da formação pedagógica ou educacional e aqueles que não dialogavam com o objeto de pesquisa foram retirados da amostra.

A seleção da leitura na íntegra, resultou em 12 artigos. Após a definição da amostra, foi iniciada a leitura mais crítica, com o intuito de evidenciar as situações limites, organizar e categorizar os resultados das pesquisas. O próximo tópico apresenta os constructos considerados na análise das informações coletadas nos artigos.

### 3.2.3 Análise

Quanto aos meios para a análise dos dados da RSL e posterior escrita do relatório, definiu-se inicialmente considerar os constructos tendo como referência os fundamentos teóricos. Assim, optou-se por identificar e organizar as informações a partir de três constructos, detalhados no quadro, a seguir.

Quadro 5 – Definição de constructos a partir dos fundamentos teóricos

Constructos	Embasamento teórico
Formação docente	Delors <i>et al.</i> (1998); Perrenoud (1999); García (2005); Rogers (2000); Pimenta e Anastasiou (2002); Masetto (2003); Giordani (2007); Tardif e Lessard (2007); Cunha (2013; 2019); Sarlo (2013); Vidor (2014); David (2018).
Críticas acerca da formação para a docência	Delors <i>et al.</i> (1998); Cunha (2006); Gil (2013); Sarlo (2013); Masetto (2015).
A inovação na formação para a docência	Saviani (1980); Wanderley (1980); Tardif (2002); Zabalza (2003); Veiga (2006); Masetto (2011); Gaeta e Masetto (2013, 2019); Imbernón (2016); Audy (2017); Tavares (2019).

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Tendo definido esses três parâmetros de leitura dos artigos, organizou-se um quadro por constructo e nele foram sendo trazidos excertos de cada texto lido. A compilação sistematizada dos trechos e citações completas encontradas nos artigos, resultantes da RSL, encontra-se no Apêndice A. A definição dos três constructos permitiu atender aos objetivos desta pesquisa, por meio da identificação e percepções distintas acerca da formação, críticas, mudanças e inovações para a docência em PPGs em Administração.

### 3.3 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

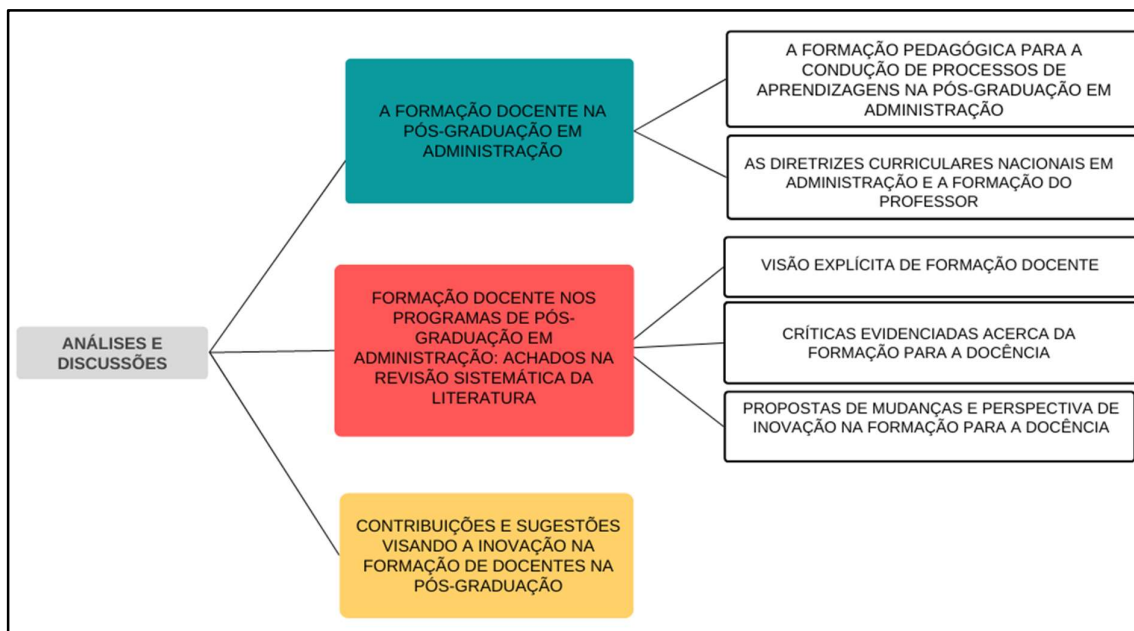
A partir da coleta de dados, por meio da pesquisa documental, RSL e pesquisa bibliográfica foram organizadas as informações, análises e interpretações. Neste sentido, Lakatos e Marconi (2003, p. 167) evidenciam que “A importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações”. Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), a qual se diz respeito a um conjunto de procedimentos utilizados para obter conhecimentos relativos às informações de cunho quantitativo ou qualitativo. A autora estabelece três etapas para o emprego desta técnica: a) a pré-análise; b) a exploração do material; e, por fim, c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na primeira etapa, pré-análise, em um primeiro momento foram explorados e selecionados os documentos e as bibliografias, além da realização da leitura inicial na busca pelos artigos que compreenderam a amostra da RSL. Na exploração do material, que constitui a segunda etapa (BARDIN, 2011), procedeu-se com a operação de codificação para viabilizar a leitura sistêmica que subsidiou a identificação das informações e de categorias predominantes em função das informações obtidas, por meio de títulos, palavras-chave e resumos.

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, compõem a terceira etapa, na qual buscou-se desvendar conteúdos subentendidos, sem excluir as informações relevantes, direcionando a busca para as tendências e características do material analisado. Nesta fase, os resultados foram tratados de maneira a revelar significados, devido às características e delimitações deste estudo (BARDIN, 2011).

Diante do exposto, enfatiza-se que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e ampliar o conhecimento sobre ele se faz necessário, visto que é essa a função de cada nova pesquisa. Assim, para demonstrar a síntese dos achados decorrente da realização das etapas mencionadas, sistematizou-se a Figura 6, a qual, também, elucida a estrutura dos próximos capítulos.

Figura 6 – Estrutura das análises e discussões desta pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Pontua-se que este estudo reuniu e organizou as informações publicadas sobre a formação de docentes para conduzir processos de aprendizagens, a fim de fomentar a discussão da inovação na formação pedagógica e educacional de docentes na pós-graduação. Nessa perspectiva, o capítulo seguinte discorre sobre como ocorre a formação docente nos PPGs em Administração.

## 4 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

A formação pedagógica nos Programas de Pós-Graduação em Administração perpassa a compressão do percurso histórico da profissionalização do campo educacional de Administração, e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, de modo que as transformações sociais impactaram o cenário profissional e educacional da área, evidenciados nos tópicos seguintes.

### 4.1 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A CONDUÇÃO DE PROCESSOS DE APRENDIZAGENS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

O ensino de Administração cresceu consideravelmente nos últimos anos. Os principais resultados do Censo da Educação Superior 2020 evidenciaram que a área de Negócios, Administração e Direito se destacou pelo número de ingressantes nesses cursos de graduação (INEP, 2020). A Tabela 1 permite constatar que os números de concluintes também são expressivos e ao mesmo tempo alarmantes, pois menos da metade dos alunos que ingressaram nessas áreas de formação concluíram o curso de graduação.

Figura 7 – Número de Ingressos e Concluintes de Cursos de Graduação para cada 10.000 habitantes, segundo a Área do Curso - OCDE 2015/2019 - Brasil - 2014/2020

Área Geral do Curso	Ingressantes para cada 10.000 habitantes								Concluintes para cada 10.000 habitantes							
	Total OCDE 2015	Brasil							Total OCDE 2019	Brasil						
		2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020		2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Educação	4,9	28,2	26,0	29,3	31,6	34,2	35,2	33,2	4,9	10,8	11,7	11,7	12,3	12,1	12,1	11,5
Artes e humanidades	7,9	3,3	3,3	3,2	3,4	3,8	4,2	4,7	6,1	1,4	1,4	1,5	1,5	1,6	1,5	1,4
Ciências sociais, comunicação e informação	7,0	7,0	6,7	6,6	7,1	7,3	7,9	8,5	6,1	2,2	2,3	2,5	2,7	3,0	2,9	2,7
<b>Negócios, administração e direito</b>	<b>15,2</b>	<b>54,0</b>	<b>48,8</b>	<b>49,3</b>	<b>53,2</b>	<b>55,9</b>	<b>58,6</b>	<b>59,2</b>	<b>12,7</b>	<b>19,9</b>	<b>22,0</b>	<b>21,2</b>	<b>20,4</b>	<b>20,8</b>	<b>19,9</b>	<b>21,6</b>
Ciências naturais, matemática e estatística	4,0	2,0	1,9	1,8	1,8	1,8	2,0	2,1	2,9	0,7	0,7	0,7	0,8	0,8	0,7	0,6
Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	2,4	7,2	6,9	6,9	7,3	7,9	8,8	10,8	1,7	2,1	2,2	2,2	2,0	2,1	2,1	2,4
Engenharia, produção e construção	10,5	23,2	21,2	18,8	17,7	16,8	14,9	14,8	8,1	4,7	5,6	6,4	7,1	7,9	7,6	7,2
Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	1,1	3,3	3,4	3,4	3,6	4,0	4,2	4,3	0,9	1,0	1,1	1,2	1,3	1,5	1,5	1,4
Saúde e bem-estar	6,5	21,7	21,0	22,6	26,0	28,8	31,4	33,0	6,6	7,0	8,1	8,3	9,0	9,9	9,8	10,0
Serviços	2,2	3,1	3,2	3,1	3,8	4,6	5,4	6,8	2,0	1,1	1,3	1,5	1,3	1,4	1,5	1,7

Fonte: Mec/Inep; OCDE; IBGE; Tabela elaborada por Inep/Deed.

Notas: (1) Não constam dados de cursos de Área Básica de Ingressantes e de Sequenciais de Formação Específica;

(2) Os dados de população para o Brasil foram coletados da Pnad-C.

Fonte: INEP (2020, p. 10).

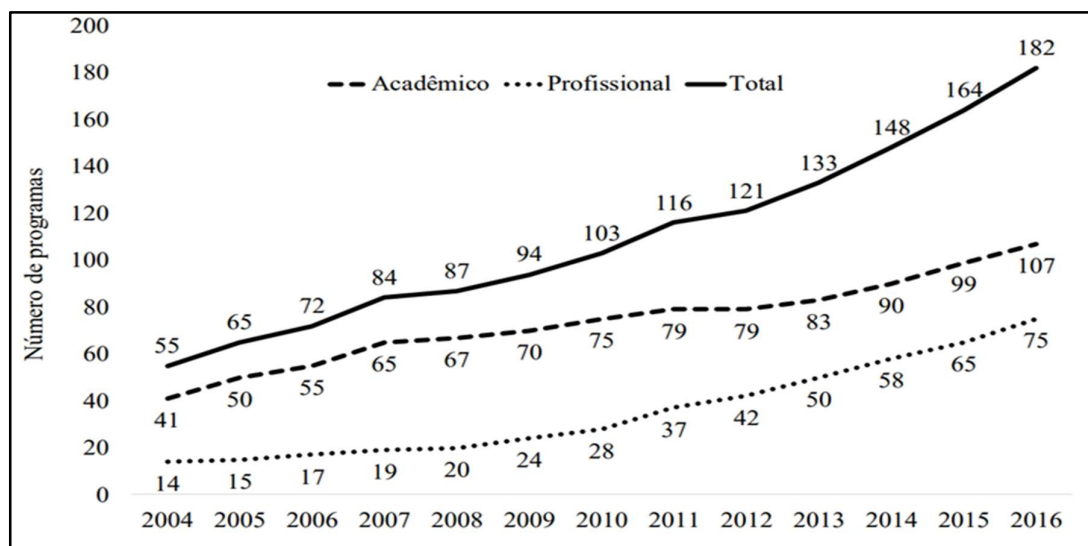
A literatura aponta que as causas do abandono do ensino superior são amplas e que há fatores semelhantes na ocorrência desse fenômeno em diferentes áreas do conhecimento, envolvendo até mesmo países diferentes (LUNA *et al.*, 2014; SILVA FILHO *et al.*, 2007). Nesse direcionamento, Neuenfeld e Isaia (2007) relatam que a falta da formação pedagógica – por parte dos docentes do ensino superior – passou a ser percebida e relacionada com aspectos mais gerais, como qualidade do ensino, evasão e repetência.

Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) concebem três eixos que influenciam a evasão acadêmica. O primeiro diz respeito às questões psicológicas, envolvendo fatores relacionados a traços de personalidade do aluno, como: orientação profissional e imaturidade do aluno. O segundo, refere-se a fatores exógenos, relacionados à situação ocupacional do mercado de trabalho, ao ambiente socioeconômico e às dificuldades financeiras dos alunos. E, o terceiro aos fatores endógenos, como currículos desatualizados e rígidos, a opção teórico-metodológica do curso, estruturas de apoio inadequadas e falta de vínculo emocional com a universidade.

No estudo de Bittencourt e Mercado (2013), foram evidenciados problemas endógenos como as principais causas de evasão de um curso piloto de Administração da Universidade Federal de Alagoas. Os resultados do estudo evidenciam que 57% dos respondentes tiveram problemas de atitude comportamental, com motivos institucionais e problemas didático-pedagógicos. Esses estudos podem indicar a necessidade e a pertinência da revisão de como a pós-graduação está tratando de promover a formação de professores.

Tendo como referência a pesquisa de Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), este estudo diz respeito aos fatores endógenos, especificamente aqueles relacionados à formação pedagógica e educacional de docentes em PPGs em Administração, que poderão atuar como professores no ensino superior. Ressalta-se que o aumento de cursos de graduação impactou significativamente a oferta de PPGs *stricto sensu* em Administração no Brasil, conforme o Figura 8 demonstra.

Figura 8 – Número de Programas de Pós-Graduação entre 2004 e 2016



Fonte: CAPES (2017, p. 2).

O relatório da avaliação da CAPES para a área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo referente aos anos de 2013-2016, cuja avaliação quadrienal foi realizada em 2017, apresentou a existência de 182 PPGs da área, dos quais 107 são acadêmicos e 75 profissionais. Considerando as subáreas, 129 são PPGs em Administração, 16 PPGs em Administração Pública, 26 PPGs em Ciências Contábeis e 11 PPGs em Turismo (CAPES, 2017).

Para compreender como ocorre a formação docente para a condução de processos de aprendizagens nos PPGs de Administração, buscou-se analisar os dois últimos instrumentos de avaliação que a CAPES utilizou para acompanhar o funcionamento regular dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil. Por meio desses, a CAPES acompanha a expansão e a consolidação dos programas, sendo responsável por examinar as propostas de cursos novos, avaliando constantemente a qualidade dos Programas *stricto sensu* e atribuindo conceitos. É por meio de avaliações quadrienais que a CAPES analisa e avalia a permanência da oferta de Programas de Pós-Graduação (BRASIL, 2020). É pertinente frisar que o processo de avaliação é constantemente aperfeiçoado, considerado essencial e reconhecido em diversos países. As mudanças dos instrumentos das duas últimas avaliações da CAPES, para os mestrados acadêmicos, podem ser percebidas por meio das fichas de avaliação que constituem os anexos A e B.

O método avaliativo utilizado pela CAPES analisa os cursos em funcionamento e é coordenado por comissões de consultores ad hoc, ligados às IES de diferentes regiões do Brasil. Tais avaliadores são os próprios docentes dos PPGs de cada área do conhecimento. A avaliação é classificada por 49 áreas e segue a estrutura estabelecida no Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES). Os resultados da avaliação de cada Programa são descritivos, no formato de ficha de avaliação e por meio de um conceito quantitativo (BRASIL, 2022).

A ficha de avaliação dos Programas acadêmicos (2013-2016) foi composta por cinco quesitos: 1 - proposta do programa; 2 - corpo docente; 3 - corpo discente, teses e dissertações; 4 - produção intelectual e 5 - inserção social. Os quesitos foram detalhados em 14 (quatorze) itens, com pesos distintos, cabendo às áreas, as definições dos indicadores para cada quesito, segundo a modalidade e as especificidades das diferentes áreas do conhecimento (CAPES, 2017).

Analisando os pesos definidos na ficha de avaliação pela área dos mestrados acadêmicos em Administração (CAPES, 2017), utilizada em 2017, é possível perceber que a formação científica e a produção de pesquisa são privilegiadas. Nesse sentido, Morosini (2021) enfatiza que a formação pedagógica para o ensino superior não está prevista em lei e não é contemplada na maioria dos PPGs *stricto sensu*, além disso, os quesitos e itens da ficha de avaliação comprovam tal perspectiva.

A ficha passou por atualizações para a avaliação quadrienal 2017-2020, em termos de quesitos e itens, e passou a ser única para todas as modalidades (CAPES, 2019). Portanto, para cada item, as áreas deveriam propor as definições, indicadores e comentários adequados às especificidades de cada modalidade: acadêmico ou profissional. A avaliação passou a ter três quesitos: 1 - programa; 2 - formação e 3 - impacto na sociedade. Os quesitos foram detalhados em 12 itens. Permanecem as críticas empregadas na ficha de avaliação utilizada em 2017, apesar de possuir um quesito específico denominado “formação”, as avaliações centram-se na produção acadêmica.

A CAPES não avalia o desempenho individual dos docentes e discentes, mas sim o desempenho dos PPGs. Na prática, porém, as normas da CAPES são as que mais pressionam os docentes e os programas a melhorarem seu desempenho individual. Os estudos de Maccari, Lima e Riccio (2009) constataram que o sistema de avaliação adotado pela CAPES tem grande influência no desenvolvimento dos PPGs, sendo o principal direcionador estratégico, ou seja, os programas se mobilizam



a partir das definições que as áreas consideram como prioritárias, especificando os indicadores, nas fichas de avaliação. Portanto, a avaliação é considerada uma ferramenta fundamental, não só para que o curso mantenha a autorização de funcionamento, aumente sua visibilidade ou amplie sua capacidade de captação de recursos, mas também para que os resultados afetem diretamente o delineamento de melhorias na formação ofertadas pelos PPGs.

Na tentativa de suprir a lacuna da formação de professores na pós-graduação, a Circular nº 28, de 1º de setembro de 1999 (BRASIL, 1999), regulamentou os requisitos para concessão de bolsa e, posteriormente, a Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010 da CAPES estabeleceu o Programa de Demanda Social nacionalmente, determinando que, para ser bolsista, um dos requisitos é realizar estágio de docência (BRASIL, 2010b). Esse programa tem como objetivo formar recursos humanos de alto nível, proporcionando condições adequadas junto aos PPGs *stricto sensu*. Quanto ao estágio de docência, tal portaria o define como “parte integrante da formação do Pós-Graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (BRASIL, 2010b, p. 32). A duração mínima deste estágio é de um semestre para o aluno bolsista de mestrado e dois semestres para o de doutorado, e as atividades devem ser compatíveis com a área de pesquisa do Programa de Pós-Graduação cursado pelo acadêmico. Patrus e Lima (2014) expõem que o caráter obrigatório – apenas para bolsistas, caso o PPG não exija de todos os alunos – acaba por limitar o número de egressos que possuíram a experiência em estágio de docência, além de enfatizarem a baixa valorização de ações voltadas para a formação docente.

A fragilidade da formação docente, realizada apenas na prática por meio do estágio de docência, é apresentada por Joaquim *et al.* (2011), os quais constataram, por meio de um estudo junto ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras, algumas dificuldades relatadas pelos discentes acerca do estágio de docência, como a falta de um programa formal das atividades desenvolvidas, carência de acompanhamento e feedback. Nesse sentido, a experiência prática que sustenta o estágio de docência é criticada, quando considerada um componente curricular isolado para a formação docente, visto que não há como formar um docente somente pela prática (DE LIMA; DA C MARA, 2021).

Masetto (2003) indica que essa visão de formação deve ser superada, uma vez que optar pela oferta de componentes curriculares não necessariamente resolve o

problema da concepção de formação inerente à construção da lógica do currículo da pós-graduação. Nesse viés, outros autores trazem seus apontamentos, a exemplo de Patrus e Lima (2014), os quais salientam que a titulação, apesar de habilitar para o exercício da docência, não é uma condição suficiente para o aprendizado dos alunos. Já, Macedo, Paula e Torres (1998) ressaltam que na percepção dos estudantes de pós-graduação, esses não se sentem pedagogicamente preparados para a docência. Cunha (2009) também traz um olhar pertinente ao considerar que além das teorias pedagógicas eventualmente aprendidas, o comportamento docente em sala de aula foi marcado pelas práticas de seus ex-professores. Por isso, sobreleva-se a importância da formação pedagógica, sob o aspecto de que a teoria e prática são indissociáveis como práxis, ou seja, uma ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza (FRANCO, 2016; PIMENTA, 2005).

Nessa perspectiva, Perrenoud (1999)<sup>5</sup> manifesta que a formação centrada no conhecimento foi a base de ensino de muitos docentes, pois esse sistema considera uma longa formação escolar e resume-se na aprovação de avaliações finais. Talvez, seja por isso que ocorra resistência nos PPGs em inovar, a partir das competências, e o modelo de formação docente para a condução de processos de aprendizagens.

A função do ensino é para que os alunos aprendam, e por isso, as estratégias não podem reduzir-se à transmissão. Necessitam ir muito além disso, envolvendo outras possibilidades como interação, aplicação, dinâmica, investigação, tutoria, simulações, resolução de problemas, dentre outras (TORRE, 2008). Essas estratégias precisam ser desenvolvidas pelo docente juntamente com os alunos, dentro e fora da sala de aula. Contudo, como pode o docente atuar com essas formas mais inovadoras na condução de processos de aprendizagens, se não adquiriu competências para tal?

Esse questionamento evidencia as necessidades formativas, visando a atuação do professor no ensino de graduação. A partir das discussões teóricas, constata-se que os problemas endógenos (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2003)<sup>6</sup>, relacionados às práticas pedagógicas, comprometem a qualidade do ensino ofertado

---

<sup>5</sup> Embora o autor refere-se à educação básica, essa mesma análise é apropriada para a formação de professores no ensino superior.

<sup>6</sup> Conforme referido anteriormente, os autores referem-se a currículos e condições de ensino inadequadas, assim como falta de aderência de vínculos interpessoais e emocionais com a universidade.

e a permanência de alunos nos cursos de graduação em Administração (BITTENCOURT; MERCADO, 2013). Tal constatação indica a demanda de mudanças por parte dos PPGs, centrados no escopo da formação do docente, avaliando e reavaliando a formação para a pesquisa, o ensino e a extensão. Nesse sentido, a CAPES, como órgão regulador e avaliador exerce influência na pós-graduação (MACCARI; LIMA; RICCIO, 2009), portanto também esse órgão necessita revisar os critérios de avaliação, de modo a aperfeiçoar práticas pedagógicas de formação de professores para o ensino. Nessa mesma direção, os PPGs, seguindo com coerência a sua finalidade e por meio de uma avaliação do seu resultado em termos de impactos de transformações causados, podem promover inovações.

Findando este espaço, cabe registrar que, no cenário da formação docente no ensino superior, existe a necessidade de considerar a complexidade e a especificidade do processo de aprendizagem, haja vista que todos os seres humanos aprendem, no entanto cada um possui sua forma única de aprender. Esse postulado evidencia que diferentes e inovadoras metodologias se inscrevem como um potencial espaço de contribuição. Para tal, contextualiza-se no próximo subcapítulo o percurso histórico do curso de Administração até a configuração de suas DCNs.

#### 4.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Levando em consideração a análise dos documentos a respeito da formação em Administração, antes de enfrentar o desafio de examinar as DCNs do curso de Graduação em Administração, este subcapítulo elucida o posicionamento da área no que se refere ao perfil profissional dos administradores, o que implica compreender o percurso histórico da profissionalização da área de Administração. Em seguida, estabelece-se a análise da estruturação das DCNs em relação às suas repercussões e necessidades formativas geradas para o professor que forma esses profissionais.

Os Estados Unidos da América (EUA) e a França, no final do século XIX, foram os países que iniciaram as discussões acerca das teorias e reivindicaram o início do ensino de administração de negócios (BERTERO, 2006). São desses países, dois importantes pioneiros do desenvolvimento da Administração como ciência, nos Estados Unidos, Frederick Taylor (1856-1915) e na França, Jules Henri Fayol (1841-1925), ambos engenheiros, precursores de teorias administrativas.

No Brasil, o ensino de Administração em nível de graduação é introduzido no início do século XX, ao mesmo tempo em que se avançava na definição das fronteiras do campo do saber administrativo. Mais precisamente, esse marco data da década de 1940, com o desenvolvimento da industrialização, a necessidade de profissionais qualificados para atuarem nas organizações, e a entrada de empresas estrangeiras no Brasil, ocorreu a necessidade do desenvolvimento do ensino em Administração no país (NICOLINI, 2002).

Entretanto, a normatização do exercício da profissão ocorreu somente com a Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965. O artigo 3º afirma que o exercício da profissão de Técnico de Administração é privativo

dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1965, art. 3º).

Tal lei fixava, naquele momento, as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. A partir da lei publicada, em 1965, ocorreu o início do fortalecimento da profissão do Administrador.

Quanto à formação do profissional em questão, o currículo educacional de Administração no Brasil passou por três momentos significativos. O primeiro ocorreu um ano após a regularização da profissão, na qual o Conselho Federal de Educação fixou o currículo mínimo do curso de Administração, por meio do Decreto nº 307, de 8 de julho de 1966, que definia detalhadamente as matérias e atividades necessárias para a habilitação do profissional técnico em administração (ANDRADE; AMBRONI, 2004). Dessa forma, a profissão e a formação de técnicos administrativos foram institucionalizadas no Brasil, seguida pela criação dos Conselhos Regionais de Administração (CRA's), que passaram a controlar e fiscalizar o exercício da profissão (MARTINS, 1989).

A partir dos CRA's, visando aprimorar a qualidade do currículo dos cursos de Administração, em 1993 a Associação Nacional dos Cursos de Administração (ANGRAD) e o Conselho Federal de Administração (CFA) colaboraram na atualização do currículo mínimo para o curso de Administração. Iniciou, assim, o segundo ciclo do ensino de Administração no Brasil, o qual foi regido pelo Parecer 433/93 que definiu diretrizes para o novo currículo. Nesse momento, o curso superior passou a ter carga

horária mínima de três mil horas/aula e tempo de integralização definido, de quatro a sete anos. Reestruturou-se o currículo, por meio de conteúdos de formação básica, instrumental e profissional, com disciplinas eletivas, complementares, além do estágio supervisionado (ANDRADE; AMBRONI, 2004).

O novo currículo mínimo ainda não permitia que as IES pudessem estruturar seus projetos pedagógicos, a fim de atender possíveis demandas regionais. Salienta-se que a definição do currículo mínimo profissionalizante visava estabelecer uniformidade e equivalência entre cursos de instituições diferentes. Porém, o elevado detalhamento de componentes curriculares e cargas horárias inibiam as IES na concepção dos cursos, no que diz respeito à inovação dos projetos pedagógicos e o alcance da qualidade desejada para atender demandas de diferentes ordens (BRASIL, 2002).

A Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, a qual definiu nova redação aos arts. 5º a 9º da LDB vigente à época, Lei n. 4.024/61, - o art. 9º, § 2º, alínea “c”, conferiu à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) a competência para “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”, pontua-se que, ainda hoje, essa Câmara cumpre essa mesma função. No ano seguinte, a nova LDB 9.394/96, reforçou a concepção das IES em assumir a sua autonomia do sistema de ensino, logo, a CNE/CES aprovou o Parecer 776/97, com o propósito de servir de orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, as quais necessitavam: a) constituir-se em orientações para a elaboração dos currículos; b) serem respeitadas por todas as IES; e c) assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes (BRASIL, 1997). Para melhor elucidar, o Quadro 6 detalha as principais diferenças entre currículos mínimos e Diretrizes Curriculares Nacionais.

Quadro 6 – Diferenças entre Currículos Mínimos e DCNs

(continua)

<b>Currículos Mínimos (1966 até 1997)</b>	<b>DCNs (a partir de 1997)</b>
Encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso.	Concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas.

Quadro 6 – Diferenças entre Currículos Mínimos e DCNs

(conclusão)

Inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios.	Ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos.
Muitas vezes, atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso.	Orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.
Estruturas comuns e obrigatórios em diferentes instituições, propuseram-se a mensurar desempenhos profissionais no final do curso.	Propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias.
Pretendia, como produto, um profissional “preparado”.	Pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes.
Eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada.	Devem ensinar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.
Estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional.	Não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da Lei 9.394/96, constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares.

Fonte: Baseado no Parecer CNE/CES nº 67/2003, aprovado em 11 de março de 2003 (BRASIL, 2003).

As profundas alterações substituem a formação de um profissional “preparado”, para um profissional apto às mudanças configurando-se, portanto, um perfil que seja capaz de adaptar-se às diferentes circunstâncias do mercado de trabalho, culminando no terceiro momento relevante do currículo educacional de Administração, o qual tem como referência as orientações gerais do Conselho Nacional de Educação (Apêndice B). Acentua-se que é a partir do Parecer CNE/CES nº 776/97, aprovado em 3 de dezembro de 1997, que houve a primeira manifestação a respeito das DCNs dos cursos de graduação, as quais deveriam fomentar a capacidade de promoção do desenvolvimento intelectual e profissional independente e permanente dos alunos. O

intuito desse parecer foi proporcionar sólida formação básica e preparar os futuros graduados para enfrentar mudanças radicais na sociedade e nas condições de exercício profissional. Assim, desde o referido parecer, os cursos de graduação seguem as DCNs específicas que orientam como deve ser a formação na graduação em cada área..

Logo após o Parecer CNE/CES nº 776/97, o MEC publicou o Edital nº 04, de 10 de dezembro de 1997, e convocou as IES a apresentarem propostas de elaboração para as novas diretrizes curriculares. Assim, a partir da regulamentação das DCNs, ocorre a flexibilização e uma formação mais adequada para atender as demandas profissionais e sociais. Nesse cenário, é necessário planejar e definir o perfil do egresso, contemplando as competências, habilidades, atitudes, habilitações que lhe serão exigidas, além dos conteúdos curriculares, organização do curso, estágios, atividades complementares, acompanhamentos e avaliações. Nesse sentido, compete às comissões analisar e relatar perante a Câmara de Educação Superior propostas das DCNs para cada curso de graduação. No Quadro 7 se detalha os pareceres e resoluções estabelecidos para o curso de graduação em Administração.

Quadro 7 – Diretrizes Curriculares brasileiras - Cursos de Graduação: Administração

(continua)

<b>Parecer/Resolução</b>	<b>Assunto</b>
Parecer CNE/CES nº 146/2002, aprovado em 3 de abril de 2002	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.
Parecer CNE/CES nº 134/2003, aprovado em 4 de junho de 2003	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado.
Resolução CNE/CES nº 1/2004, aprovado em 2 de fevereiro de 2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências.
Resolução CNE/CES nº 4/2005, de 13 de julho de 2005	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.
Parecer CNE/CES nº 223/2006, aprovado em 20 de setembro de 2006	Consulta sobre a implantação das novas diretrizes curriculares, formulada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Parecer CNE/CES nº 438/2020, aprovado em 10 de julho de 2020	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.

## Quadro 7 – Diretrizes Curriculares brasileiras - Cursos de Graduação: Administração

(conclusão)

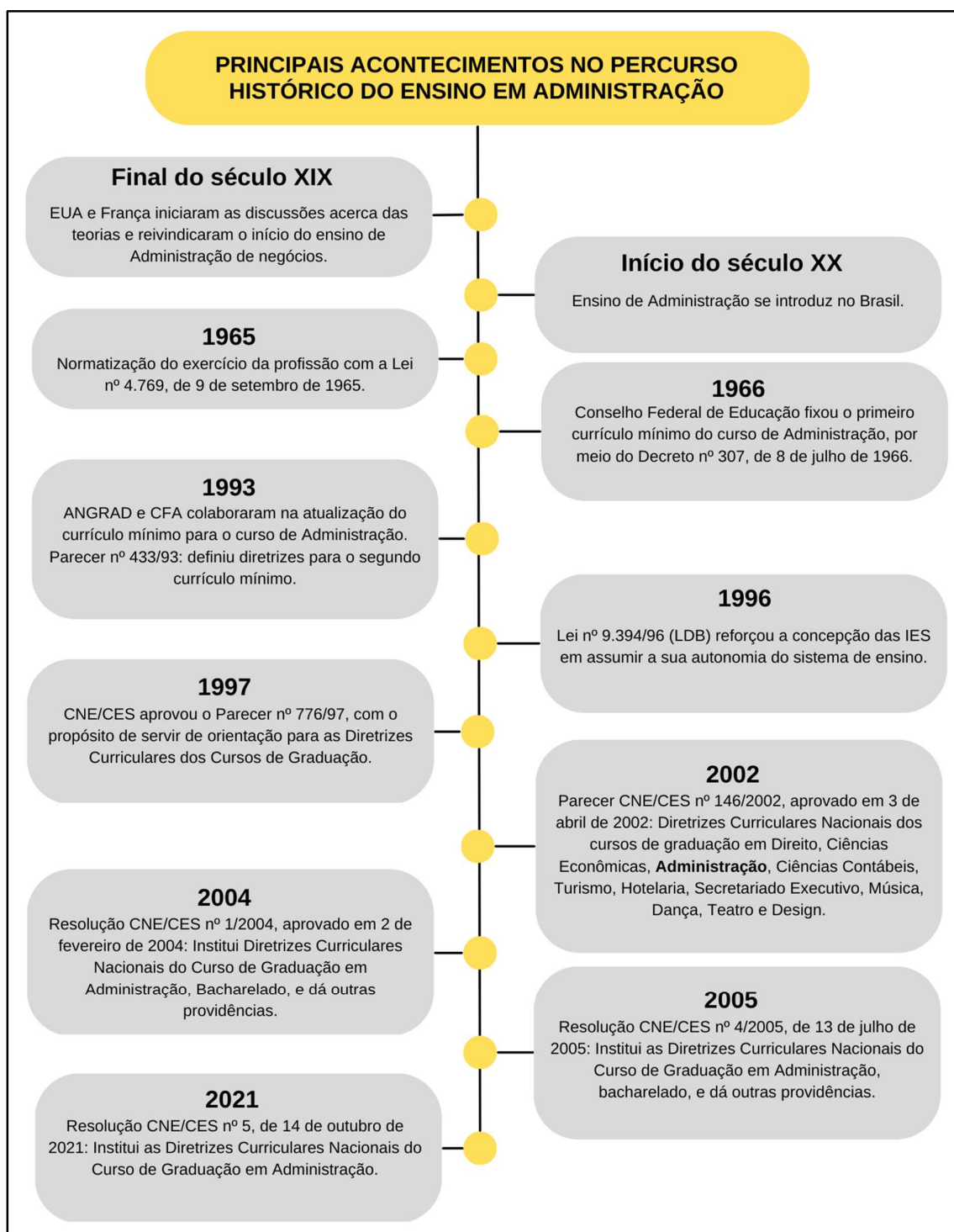
Resolução CNE/CES nº 5, de 14 de outubro de 2021	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.
--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com base no Quadro 7, é possível perceber que apenas depois de cinco anos do Parecer CNE/CES nº 776/97 foram aprovadas as DCNs em Administração. Os pareceres e resoluções orientam a organização do curso, sendo que, o CFA e a ANGRAD contribuíram ativamente neste percurso histórico de atualizações das diretrizes dos cursos de Administração. Dentre as transformações que foram propostas, definiu-se e explicitou-se os critérios da formação profissional. Para fins de melhor elucidação, a Figura a seguir apresenta cronologicamente os principais acontecimentos do percurso histórico da profissionalização e formação do profissional Administrador.



Figura 9 – Principais acontecimentos no percurso histórico do ensino em Administração



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Apesar dos esforços de regulamentação de princípios na organização do currículo para a formação do profissional Administrador, do ponto de vista histórico, em seus 25 anos, até o ano de 2021, não se identificou aceno nas DCNs de indicações sobre a formação do profissional que forma o Administrador. Apenas nas DCNs de 2021, está registrada a presença da dimensão do perfil do docente requerido para dar conta da formação do Administrador. Essa constatação pode indicar que a compreensão implícita de formação estava garantida pelo currículo em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. Logo, essa evidência explicita a necessidade formativa gerada pela DCN, as quais deveriam ser supridas pela pós-graduação.

Considerando esse contexto, Sarlo (2013, p. 83) demonstra que a universidade está apresentando dificuldades em cumprir a sua função de ensino, uma vez que “a formação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES) é ainda, predominantemente, de caráter abstrato, excessivamente genérico”. Para essa realidade ser alterada, além de tantos aspectos, talvez, a universidade, e especificamente a pós-graduação, possa rever como está proporcionando a formação dos novos professores universitários.

Percepções como essa impulsionam, juntamente com outras ações, a busca por melhorias. Nessa perspectiva, a recente atualização das DCNs do curso de Graduação em Administração, aprovada no ano de 2021, foi motivada pelo Parecer CNE/CES nº 334/2019, o qual previu atualizações às DCNs que evidenciam um cenário de transformação no ensino em Administração, além de demonstrar a necessidade de docentes que possuam habilidades e atitudes de transformar os alunos em protagonistas do processo de construção do seu saber (BRASIL, 2021).

O perfil desse novo professor é de líder criativo. Na liderança criativa, a matéria fundamental são as pessoas, e não o objeto final, portanto, essa liderança do professor é semelhante à de um diretor de teatro, que incentiva e dá suporte ao processo criativo, indica as condições de restrição, direciona o grupo, mas não diz abertamente o que deve ser o produto final. Isso implica perder a função de gerente e ser mais um guia na jornada de aprendizado (BRASIL, 2020, p. 10).

Essa conjuntura permite expor que as DCNs modificaram o perfil do egresso, requerendo um docente com capacidade de formar esse profissional. Esses parâmetros indicam a necessidade de se revisar o modelo pedagógico que atualmente os PPGs utilizam para a formação dos professores na área da Administração, visto que um currículo pleno nem sempre significa coerência completa e orientação

pedagógica ideal, contextualizada e permanentemente adaptada às mudanças sociais, tecnológicas e científicas emergentes (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, destaca-se que um dos objetivos da pós-graduação em Administração é formar docentes para os cursos de Graduação em Administração. Essa questão vai ao encontro da seção destinada ao Corpo Docente nas Novas DCNs do curso de Administração, Art. 12, § 1º, a qual define que o docente deve estar alinhado com o Projeto Pedagógico do curso “por meio do domínio conceitual e pedagógico, que engloba estratégias de ensino de aprendizagem ativa” (BRASIL, 2021). É a primeira vez que, na história dos cursos de Administração, aparece a preocupação com a formação de docentes dos futuros administradores.

Em nossa realidade, é comum os docentes ministrarem disciplinas isoladamente, sem considerar o macroambiente ou o currículo formativo (MASETTO, 2003). Tal realidade promove um ambiente educacional fragmentado, daí a importância de o docente fazer parte e conhecer a Proposta Pedagógica Curricular do curso, de modo a integrar, valorizar e renovar constantemente os conhecimentos. Portanto, para o autor, uma das competências do professor universitário é o de concepor e gestor do currículo, por isso se insiste na formação do professor focado na aprendizagem do aluno.

Para que isso se efetive, as transformações expressivas se iniciam pelo currículo, por meio do projeto pedagógico do curso ou da instituição de ensino (MASETTO, 2012). Isso é fundamental, pois os documentos que regulamentam o sistema de ensino refletem o momento histórico e simultaneamente impulsionam mudanças estruturais e de significativas concepções que influenciam a formação docente para a condução de processos de aprendizagens. O próximo capítulo discute os artigos consultados, a partir da RSL, com vistas a compreender diferentes realidades acerca da formação docente nos PPGs em Administração.

## 5 FORMAÇÃO DOCENTE NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: ACHADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A formação docente nos PPGs é objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento, porém, nesta pesquisa, o foco são os Programas de Pós-graduação em Administração. Conforme os critérios de busca explicitados no capítulo da metodologia, obteve-se como amostra para este estudo doze artigos de abordagem qualitativa, sendo onze resultados de pesquisas de dois ou mais autores, listados por ordem de ano de publicação, no Quadro 8.

Quadro 8 – Artigos de periódicos encontrados sobre Formação docente no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Administração

(continua)

Periódico	Qualis Adm	ISSN	Autor(es)	Ano	Título
CADERNOS EBAPE	A2	1679-3951	Carlos Osmar Bertero	2007	A docência numa universidade em mudança
ADMINISTRAÇÃO: ENSINO E PESQUISA	B2	2177-6083	Valdir Machado Valadão Junior; Henrique Geraldo Rodrigues	2012	Competências de Pós-Graduação: o ponto de vista dos pós-graduados
EDUCAÇÃO E PESQUISA	B1	1678-4634	Nathália de Fátima Joaquim; Ana Alice Vilas Boas; Alexandre de Pádua Carrieri	2013	Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?
REVISTA ECONOMIA & GESTÃO	B2	1984-6606	Anielson Barbosa da Silva; Francisco José da Costa	2014	Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Administração
GESTÃO E CONEXÕES	B4	2317-5087	Eliza Rezebde Pinto Narciso; Cléria Donizete da Silva Lourenço	2016	Formação docente na Pós-Graduação em Administração: uma análise qualitativa em duas universidades federais
TEORIA E PRÁTICA EM ADMINISTRAÇÃO (TPA)	B2	2238-104X	Jefferson Rodrigues Pereira; Caissa Veloso e Sousa; Natália Xavier Bueno; Leonardo Tadeus dos Santos	2018	Pedagogia <i>Fast Food</i> : Estágio Docente e a Formação de Professores

Quadro 8 – Artigos de periódicos encontrados sobre Formação docente no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Administração

(conclusão)

REVISTA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA	B4	2236-6377	Silvio Denicol Júnior; Vera Lucia Felicetti; Adriana Del Rosario Pineda Robayo; Jaime Antônio Nalin	2018	Formação de professores e bacharelado em Administração: o que o ENEPQ traz para a Anpad?
GESTÃO.ORG	B2	1679-1827	Manolita Correia Lima; Danilo Martins Torini; Ivor Prolo; Claudia Cristiane dos Santos	2019	Política de Formação de Professores: responsabilidades dos programas de pós-graduação em Administração
RAM. REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO MACKENZIE (ONLINE)	B1	1678-6971	Gabiela T. Santos; Anielson B.Silva	2019	"Mergulhando" nos significados e revelando concepções do ser professor na Administração
REVISTA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR	B4	2237-5864	Rosely Cândida Sobral; Tamara Cardoso André	2020	O currículo do mestrado acadêmico em administração de empresas no sul do Brasil: uma crítica à formação de professores de administração
REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO	B3	1982-5587	Elaine Pontes Bezerra; Silvana Malusá	2021	Ideações das práticas pedagógicas do professor administrador
ADMINISTRAÇÃO: ENSINO E PESQUISA (RAEP)	B1	2358-0917	Fabiana Frigo Souza; Antonio Nadson Mascarenhas Souza; Romualdo Douglas Colauto; Flaviano Costa	2021	Quem me ensina a ensinar? Atividades para o Exercício da Docência

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Apesar da RSL contemplar estudos publicados a partir de 1996, o artigo mais antigo publicado da amostra encontrada, data de 2007, e a maior incidência de publicações se deu a partir de 2018. Embora o número de pesquisas encontradas seja reduzido, nota-se que a temática acerca da formação docente em PPGs de Administração tem sido objeto de estudo. Tal evidência permite inferir que a área da formação docente têm sido motivo de questionamentos e discussões. Desse modo, os parágrafos seguintes expõem concisamente o escopo e as constatações dos doze artigos, seguindo a ordem de ano de publicação.

Bertero (2007) desenvolve uma análise teórica das transformações da universidade, que passou de uma instituição acessível a poucos para um espaço de formação para a massa. O autor aborda nuances e influências do sistema de ensino internacional e, em outro aspecto, expõe lacunas numéricas e qualitativas entre a graduação e a pós-graduação *stricto sensu*. Ainda, enfatiza o ensino de Administração, retratando uma realidade preocupante e propondo a redução da lacuna entre a pós-graduação e a graduação, para que PPGs incluam na formação de mestres e doutores a dimensão docente.

Valadão Júnior e Rodrigues (2012) buscaram analisar o significado de “competências” para egressos de um curso de mestrado em Administração que atuam como docentes, sob a perspectiva e experiência de aprendizagem vivenciada no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. Os pesquisadores constataram que para os egressos, a estrutura do mestrado direcionou a formação de competências técnicas e científicas, tendo em vista competências comportamentais, éticas, políticas e identitárias, na qual o foco da formação recai na pesquisa, em detrimento da formação para o processo de ensino.

Joaquim, Boas e Carrieri (2013) por meio de um estudo de caso avaliaram a viabilidade do estágio docente como alternativa para a prática do ensino, sob a perspectiva de pós-graduandos matriculados no estágio de docência no PPG em Administração de uma Universidade Federal situada no Estado de Minas Gerais. O resultado do questionário aplicado indicou o sentido e as motivações de se realizar o estágio docente. As respostas constataram falta de padronização na forma de execução do estágio, no que tange à adequação prática, a fim de envolver todos os sujeitos para que os resultados produzidos sejam melhores e mais efetivos.

Silva e Costa (2014) discutiram o processo de formação de docentes em Administração. O embasamento e a construção teórica tecidas pelos autores permitem uma reflexão profunda sobre a formação de mestres e doutores, a qual traz à tona fragilidades da atual formação. Destaca-se que os autores propõem uma formação baseada no conceito de competências.

Narciso e Lourenço (2016) buscaram compreender como se dá o processo de formação para a docência no ensino superior nos Programas de Pós-Graduação em Administração. Desse modo, por meio de uma pesquisa qualitativa e exploratória, constituíram grupos focais para obter dados em profundidade de 27 estudantes de pós-graduação em Administração de duas universidades federais consolidadas e

reconhecidas pelas CAPES. As autoras identificaram que o processo de formação docente é composto por ações formais e informais, do mesmo modo, confirmaram que os PPGs são ambientes precários para a formação docente, carentes de formação pedagógica.

Pereira *et al.* (2018) analisaram como o estágio docente contribuiu na formação acadêmica e profissional de professores, sob a percepção de mestres e doutores egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, em IES localizadas no estado de Minas Gerais. Os resultados revelam latente insatisfação, por parte dos sujeitos da pesquisa, no que se refere ao sistema educacional do Brasil, especificamente, no que tange à formação docente. Observou-se, também, a desvinculação dos PPGs *stricto sensu* com o desenvolvimento do futuro docente, no que concerne às competências didático-pedagógicas, importantes para o exercício da docência. Contudo, a prática de estágio docente foi avaliada por todos os entrevistados como uma metodologia importante no processo de formação do professor.

Denicol Júnior *et al.* (2018) identificaram estudos na área da formação docente para os cursos de Administração em edições do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ). Como resultado, encontraram 10 estudos publicados no tema de interesse e definiram 03 categorias: Estágio docente; Oficinas e Pós-Graduação: *stricto sensu*. As análises constataram que os acadêmicos que ingressam nos PPGs manifestam interesses explícitos em se tornar professores e a modalidade *stricto sensu* concentra o principal meio para formar pesquisadores e docentes na área da Administração.

Lima *et al.* (2019) buscaram compreender a política de formação de professores nos cursos de pós-graduação, com foco nos cursos de Administração. Neste sentido, a partir de estudo documental com abordagem qualitativo-interpretativa, fomentam o debate da formação docente nos PPGs em Administração, considerando a Educação Superior, política de formação de professores, qualidade do ensino, a oferta de disciplinas de didática e do estágio de docência. Entre as análises, constatou-se o processo de (des)profissionalização docente nos cursos de Administração.

Santos e Silva (2019) por meio de um estudo qualitativo, ao utilizar a fenomenografia, adentraram o campo teórico e empírico do ser um professor em Administração. Os resultados da pesquisa permitiram identificar quatro concepções

do ser professor, duas centradas no professor: (1) um profissional que realiza o trabalho como qualquer outro; e (2) um educador que atua como mediador do conhecimento; e duas concepções que envolvem ativamente o aluno neste processo, (3) um autor de processo educacional e (4) um agente que transforma as pessoas e a si. Os autores consideram que a concepção mais profunda de ser professor tem a ver com a aprendizagem dirigida para o aluno.

Sobral e André (2020) analisaram os aspectos curriculares da formação de docentes nos mestrados acadêmicos da região Sul do Brasil. Os pesquisadores constataram que os PPGs estão desvinculados do desenvolvimento dos saberes docentes e competências didático-pedagógicas importantes para a formação e desenvolvimento do ensino na graduação em Administração.

Bezerra e Malusá (2021), ao apresentarem o recorte de uma pesquisa de doutorado, por meio de um estudo qualitativo e exploratório, descreveram as ideias que os docentes bacharéis de Administração das Universidades Públicas do Piauí possuem acerca da sua prática pedagógica. Tais autores determinam a categoria “ser docente do ensino superior” e a partir dos resultados da pesquisa definem subcategorias<sup>7</sup>, concluindo que o docente Administrador compreende a docência da Educação Superior a partir de práticas pedagógicas centradas nos alunos.

Souza *et al.* (2021) buscaram identificar quais atividades de ensino e aprendizagem são desenvolvidas nos PPGs em Contabilidade e Administração, por meio de questionário respondido por alunos desses programas. Os resultados demonstram que atividades de ensino e aprendizagem são negligenciadas, exceto o desenvolvimento e aplicação de instrumentos de avaliação. Por meio das considerações do estudo, são propostas alternativas para qualificar o processo de formação docente, haja vista que as evidências permitem reflexões acerca da prática formativa nos PPGs.

A análise dos doze artigos que discutem a Pós-Graduação em Administração do ponto de vista da formação dos professores para exercer a função docente para a condução de processos de aprendizagens, considerou os construtos estabelecidos e descritos nos procedimentos metodológicos: formação docente, críticas acerca da formação para a docência e a inovação na formação para a docência. Essa decisão

---

<sup>7</sup> Contribuir para a formação profissional e humana; comprometer-se com a aprendizagem do aluno; conciliar teoria e prática; formar para a criticidade; ter compromisso social e político; exercer ensino, pesquisa e extensão.



se deve, pois, quando se estuda a formação docente, a primeira questão que surge é a concepção de formação que está subjacente às propostas que se pretendem implementar.

Considerando a inovação educacional na Pós-Graduação, entende-se que existe a necessidade de superar as críticas encontradas. Assim, nesta pesquisa, com base na análise, pode-se identificar a compreensão de formação do professor universitário e as necessidades identificadas por meio das críticas e das propostas de mudanças e perspectiva de inovação presentes nesses doze estudos.

## 5.1 VISÃO EXPLÍCITA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Na revisão sistemática de literatura, a partir dos textos encontrados, evidenciou-se a visão de formação que os artigos trouxeram. Em sua pesquisa, Lima *et al.* (2019) observam que docentes e Instituições de Ensino Superior estão conscientes dos desafios colocados pela crescente insatisfação social com a qualidade da educação formal ministrada e investem esforços na realização de ações de promoção da educação continuada e para a sua formação pedagógica. Sobral e André (2020) consideram que é necessário refletir sobre a função dos professores universitários e a missão das instituições universitárias. É imprescindível vincular o conceito de pedagogia universitária a uma visão social mais ampla do papel da universidade.

Bezerra e Malusá (2021) concordam que ter conhecimentos pedagógicos e específicos é essencial para o exercício da docência, mas também é necessário que o professor compreenda o papel social e político que desempenha em sua profissão. Embora a graduação em Administração não tenha a missão de formar docentes, é uma área que necessita de bons profissionais de base científica e prática para exercer a docência (SANTOS; SILVA, 2019).

[...] a preocupação com uma formação docente com profundidade, de qualidade e voltada à formação profissional é essencial para a área de Administração, considerando que o bacharelado não oferece experiências didático-pedagógicas para a sala de aula (SOBRAL; ANDRÉ, 2020, p. 15).

Dialogando com os autores desses três artigos, na mesma direção, Masetto (2003) sustenta que um dos pilares da formação pedagógica do professor universitário

é a qualidade da formação profissional em sua área específica do conhecimento. Nesse viés, é importante perceber o outro no processo de aprendizagem, ser sensível às diferenças, compreender ou fazer entender a lógica da disciplina na construção de uma formação reflexiva (SANTOS; SILVA, 2019), até porque o conhecimento pedagógico tem implicações para a formação de professores, pois envolve os níveis profissional, pessoal e institucional (SANTOS; SILVA, 2019). Quanto ao discente, este é influenciado pelas suas vivências universitárias, desde a graduação até a pós-graduação. O próprio processo de socialização entre docentes e alunos faz parte do ambiente acadêmico e compõe o percurso de formação, ou seja, não são apenas as ações formais que constituem o processo formativo (NARCISO; LOURENÇO, 2016). A profissão docente consiste em interações humanas, portanto ações formais e informais complementam-se e visam uma formação integrativa do aprendiz (TARDIF; LESSARD, 2007; ZABALA, 2015).

Nesse sentido, Lima *et al.* (2019) elucidam que a formação de um profissional é um processo, diferente da preparação, que se limita a ser pontual, localizado, específico, voltado a exercícios, provas, roteiros de entrevistas, dentre outras atividades similares. Logo, o tempo de preparação é reduzido quando comparado ao processo de formação de um profissional. A formação dos profissionais de Administração nos PPGs, além do conhecimento da disciplina, deve reforçar uma perspectiva pedagógica, levando em consideração práticas inovadoras, didática contemporânea, inovação curricular e as habilidades necessárias para ensinar e aprender melhor (DENICOL JÚNIOR *et al.*, 2018).

Narciso e Lourenço (2016) investigaram dois PPGs em Administração e constataram que os Programas concentram esforços para a formação do pesquisador e não sabem como desenvolver a formação para a docência universitária. Essa conclusão se deve à percepção de que ações efetivas, institucionalizadas e sistemáticas de formação de professores não foram mobilizadas, e as práticas identificadas foram guiadas pelos conceitos das práticas tradicionais, denominadas como ações formais (estágio de docência, docência voluntária, disciplinas formativas) e estratégias informais, desenvolvidas pelo próprios pós-graduandos, por meio de troca de experiências, busca por materiais pedagógicos e relacionamentos interpessoais.

Os PPGs, sob a perspectiva dos estudantes, professores e coordenadores do curso precisam refletir constantemente sobre a concepção de formação, é preciso ter

certeza de que há equilíbrio entre a formação docente e a formação para a pesquisa, a fim de garantir que ambas sejam fomentadas e desenvolvidas com igual importância (SILVA; COSTA, 2014). Nesse direcionamento, Lima *et al.* (2019) consideram que melhorar a formação docente corresponde a melhorar a formação dos alunos. O desafio que se propõe é superar a hierarquia que se desenvolveu no âmbito da pós-graduação, na qual a formação para a pesquisa avança sem ater-se à formação pedagógica para a docência (GAETA, 2007; GATTI; BARETTO, 2009). As DCNs aprovadas em 2021 indicam a necessidade de mudanças, considerando formação pedagógica de docentes administradores que atuam para a condução de processos de aprendizagens.

Pereira *et al.* (2018) enfatizam que os docentes não podem mais ser considerados os detentores do conhecimento, pois o ambiente é complexo e movido por constantes mudanças. Nesta perspectiva Santos e Silva (2019) consideram que a prática docente é dinâmica, mediada pelas relações e interações sociais que as sustentam e as orientam para novos caminhos. Dessa forma, compreende-se que o processo de formação profissional não é linear, estagnado, mas um processo dinâmico e pode ser influenciado pelo ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, a atividade docente passou de difusão do conhecimento para administração do processo de aprendizagem (SILVA; COSTA, 2014). Isso se encaminha para um diálogo com Souza *et al.* (2021), os quais consideram que professores eficazes devem mostrar interesse por seus alunos e ir além da relação ensino-aprendizagem para considerar outros aspectos relacionados às necessidades dos alunos.

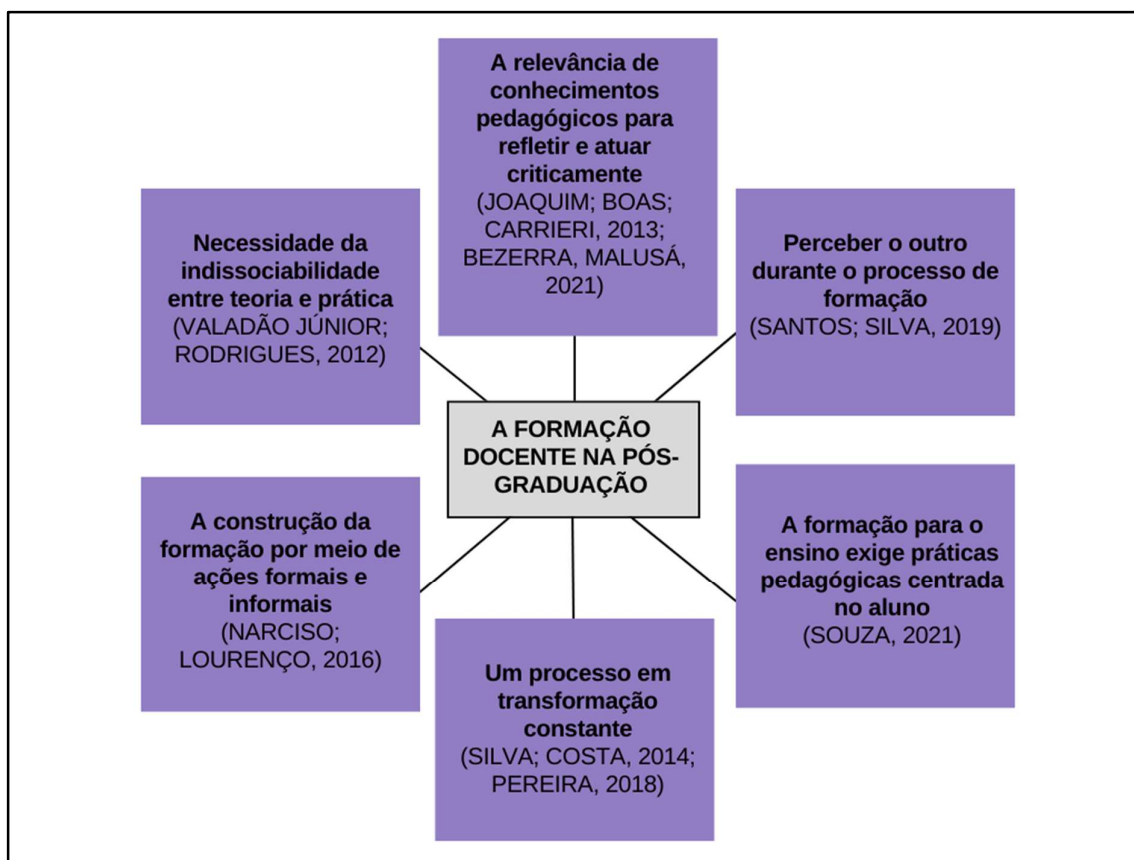
Bertero (2007) alerta que atualmente a grande dificuldade é educar os alunos, conduzi-los a adquirir o senso crítico e a produzir impactos positivos em suas vidas. Nesse aspecto, Masetto (2003) pondera que a função docente implica em favorecer uma aprendizagem significativa ao aluno e isso ocorre quando o conteúdo e os métodos sugeridos para a aprendizagem são relevantes para o conhecimento, a experiência e, o domínio da experiência do aprendiz. Essa postura pedagógica, conforme Masetto (2003), fomenta a criticidade, mudanças de comportamentos, hábitos, atitudes e desenvolvimento de habilidades. Joaquim, Boas e Carrieri (2013, p. 361) enfatizam que a concepção de formação que deve guiar os PPGs em Administração necessita ser uma “perspectiva de pedagogia crítica”, posto que os docentes administradores precisam desenvolver a criticidade discente por meio da aprendizagem significativa.

Em contraponto, Bezerra e Malusá (2021) constataram em sua pesquisa, realizada com 51 professores efetivos do curso de Administração de universidades públicas do Estado do Piauí, que esses docentes administradores já entendem a docência da Educação Superior a partir de uma prática pedagógica bastante centrada no aluno, o que demonstra o compromisso docente com o ensino. Nessa ótica, esses pesquisadores asseveram que os ambientes organizacionais requerem profissionais que possam refletir e atuar criticamente para compreender as realidades que os cercam como profissionais e saber como mudá-las, intervir ativamente nas questões sociais, políticas, ambientais, dentre outras atividades. Valadão Júnior e Rodrigues (2012) também concordam que o foco da formação profissional no mestrado deve levar os indivíduos a tornarem-se críticos e autônomos e acrescentam que essas dimensões devem estar presentes em suas ações no contexto da atuação profissional. Para esses estudiosos, a indissociabilidade entre a formação e a prática docente na formação da Pós-Graduação em Administração é necessária. No entanto, as experiências – prática e teórica – não podem ser consideradas isoladamente, como ressaltam De Lima e Da Câmara (2021).

Há necessidade de a Pós-Graduação em Administração ter como eixo central de sua formação os processos de ensino, entendendo que a formação profissional a ser realizada neste nível deve levar em conta essencialmente “as competências comportamentais, éticas, políticas e identitárias” (VALADÃO JÚNIOR; RODRIGUES, 2012, p. 348). Aliado a isso, Denicol Júnior *et al.* (2018) retratam que os PPGs concentram os principais meios de formação de pesquisadores e professores na área de Administração e, por diversas vezes, alunos ingressam em PPGs motivados pelo desejo de tornarem-se professores. Em contrapartida, Pereira *et al.* (2018) constataram um cenário que não atende a esse anseio: o desinteresse dos PPGs *stricto sensu* no que se refere à formação e desenvolvimento de competências pedagógicas necessárias aos docentes. Atualmente, a formação de pesquisadores está no centro dos PPGs, em detrimento da formação para a docência, portanto, qualquer investimento em dimensioná-los sem levar em conta os padrões mínimos de qualidade é imprudente e até prejudicial ao ensino superior (LIMA *et al.*, 2019). Sob essa perspectiva, há de se considerar que o planejamento do processo de ensino e aprendizagem precisa estar pautado em quatro eixos, quais sejam: o domínio do processo de ensino-aprendizagem; a concepção e gestão do currículo; a compreensão das relações professor-aluno e aluno-aluno; e o domínio básico da

tecnologia educacional (MASETTO, 2003). Com intuito de melhor elucidar a questão, na Figura 10 se apresenta os principais apontamentos evidenciados acerca da formação docente ideal na pós-graduação.

Figura 10 – A formação docente na pós-graduação



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A visão de formação que os estudos abordados indicam expõe a concepção desenvolvida pelos pesquisadores da área da formação de professores. Suas pesquisas expressam, também, que as práticas de formação para a docência na Administração ainda não revelam, em sua totalidade, a implementação dessas concepções em práticas formativas nos PPGs. Apenas Bezerra e Malusá (2021) apresentam resultados acerca de uma visão ideal de formação de professores, revelam que os docentes que atuam em cursos de Administração possuem uma concepção de sua prática centrada no aluno. Desse modo, diante do corpus de análise, pode-se inferir que a percepção acerca da formação docente em

Administração demonstra ter incorporado as discussões da formação pedagógica e educacional, embora ainda sejam incipientes na sua implementação nos Programas de Pós-Graduação pesquisados.

Mesmo que, neste subcapítulo, o intuito tenha sido evidenciar as principais compreensões emergentes de formação do professor, implicitamente encontrou-se algumas críticas ou limitações pertinentes a essa discussão. Pode-se apontar a busca pela melhoria dos padrões de qualidade, revisando a formação propiciada pelos PPGs em Administração focada apenas na pesquisa, equilibrando a dimensão formativa para o ensino – o que inclui revisão de currículos quanto ao tempo e componentes que deem conta desses da pesquisa e do ensino (LIMA *et al.*, 2019). E a constatação de que os PPGs em Administração não sabem como desenvolver a formação para a docência universitária (NARCISO; LOURENÇO, 2016).

Diante do exposto, no tópico a seguir, as críticas evidenciadas nos artigos aqui investigados são analisadas e auxiliam a compreender os movimentos e perspectivas que apontam em relação à formação de docentes na pós-graduação. Dessa maneira, evidenciando as críticas, podem emergir perspectivas de transformações da pós-graduação na direção da inovação educacional na formação de docentes para a condução de processos de aprendizagens na área de Administração.

## 5.2 CRÍTICAS EVIDENCIADAS ACERCA DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Nesta seção, discute-se as principais críticas encontradas nos doze estudos em relação à formação docente nos PPGs em Administração. Entende-se que por meio das críticas identificam-se as problemáticas emergentes em relação às quais os artigos apontam transformações ou alternativas de mudança. Nessa mesma direção, pode-se compreender a extensão e os limites que revelam em relação ao que a área de formação de professores já produziu, conforme discute-se na sequência.

A adoção de políticas neoliberais no Brasil, em consonância com Bertero (2007) e Joaquim, Boas e Carrieri (2013) propiciou o aumento considerável da quantidade de graduandos, conseqüentemente a demanda por professores universitários aumentou. Isso, por conseguinte, fez com que cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* passassem a ser mais procurados, evidenciando a complexidade de expandir o sistema de ensino. Diante desse cenário é importante considerar que a qualidade não seja comprometida (BERTERO, 2007; JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013).

Pereira *et al.* (2018) tecem fortes críticas ao considerar a expansão do ensino superior: do modo que ocorreu o Brasil foi transformado em um local de escolas que o autor denomina “fast food”, fazendo alusão à produção em escala, neste caso, a “produção” de bacharéis, porém com qualificação superficial e rasa. O aluno transformou-se em um cliente e o professor é um simples prestador de serviço, distorcendo a essência do ensino, subtraindo a função do educador e substituindo a prática de ensino-aprendizado pela lógica do consumo-satisfação. Nesse sentido, Santos e Silva (2019) propõem a discussão em torno da importância de questionar os currículos vigentes, principalmente quanto às práticas pedagógicas utilizadas para atender as demandas formativas da área de Administração.

Masetto (2003) relembra que no Brasil a estrutura das IES desde sempre, privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como requisitos para atuar na docência no ensino superior. Essa percepção afasta as universidades de seu propósito junto à sociedade, assim, o humanismo é superado pelo tecnicismo (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013). Em contrapartida, Bertero (2007) considera que as universidades mudaram muito, mas especificamente a pós-graduação se mantém fiel ao modelo que se desenvolveu para as universidades e para a sociedade há quase dois séculos.

Geralmente, o foco do docente bacharel é dominar as informações do seu campo de estudo, embora este possa não ter recebido formação pedagógica durante a sua escolaridade, nunca lhe foi legalmente obrigado a ter qualquer formação pedagógica antes de iniciar a sua carreira docente na academia. O professor administrador adquiriu conhecimentos na graduação para a prática empresarial, com disciplinas específicas da área de gestão, ministradas muitas vezes de forma isolada e, raramente, tal profissional vivenciou a experiência pedagógica neste processo formativo. Da mesma forma, ocorre com outros docentes que não possuem formação na área de educação, pois enfrentam maiores dificuldades para o exercício profissional da docência (BEZERRA; MALUSÁ, 2021; SANTOS; SILVA, 2019).

Nesse sentido, Joaquim, Boas e Carrieri (2013) retratam que os cursos *stricto sensu* teriam um importante papel no processo formativo de professores universitários, porém os estudos evidenciam que os Programas não estão formando e desenvolvendo a função docente. Nota-se a falta de vínculo dos PPGs quanto ao desenvolvimento de competências didático pedagógicas (SANTOS; SILVA, 2019). Essa percepção é fortemente compartilhada na área de Administração, seja nos dois

programas pesquisados por Narciso e Lourenço (2016), para os dezenove entrevistados do estudo de Pereira *et al.* (2018) ou nos resultados de Souza *et al.* (2021).

Uma alternativa instituída pela CAPES para atender a essa lacuna foi a implementação do estágio de docência, apesar de ser obrigatório apenas para bolsistas do Programa de Demanda Social (BRASIL, 2010b). Porém, intensas críticas em relação ao estágio de docência foram expostas nos estudos de Joaquim, Boas e Carrieri (2013) e Lima *et al.* (2019) na área de Administração, tais como: o modo de executar o estágio, principalmente quando limitado às práticas de observação, reforçando o processo de reprodução; a falta de padronização na execução do estágio, sendo um momento de simples acompanhamento do professor ou como uma substituição; e a preocupação extrema sobre o que, como e para que ensinar em detrimento do porquê ensinar. O desenvolvimento da profissão docente para conduzir aprendizagens requer a superação da lógica instrumental, do caráter abstrato e genérico da formação para a docência, bem como a simples inclusão de disciplinas isoladas para atender a demanda acerca da formação para a docência (SARLO, 2013).

Lima *et al.* (2019) alertam quanto à mera transmissão de dados e informações, resumidos em livros, texto ou materiais didáticos. Tal prática reforça o sistema educacional considerar o docente um profissional sem repertório pedagógico e com poucas condições de fundamentar exercícios reflexivos acerca da sua prática docente. Por isso, Pereira *et al.* (2018) depreciam o modo de transferir a educação sem questionamentos, construção e compartilhamento.

Nessa perspectiva, docentes que apenas centram o processo de ensino em si mesmos ou fomentam a mera reprodução são questionáveis, uma vez que nem o aluno e nem o professor fazem esforço crítico-reflexivo a respeito de sua formação, reforçando apenas a prática da repetição, de maneira superficial, criando lacunas que interferem no desenvolvimento dos envolvidos no processo de ensino e da sociedade. Além disso, o aluno pós-graduando durante o seu processo de formação nem sempre identifica ou reflete essas lacunas, percebendo que sua formação foi falha após a conclusão do curso (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013; NARCISO; LOURENÇO, 2016; SANTOS; SILVA, 2019).

Nesse prisma, é fato que no Brasil a formação docente para o nível superior de Administração reflete o pouco preparo dos docentes, visto que a pós-graduação não

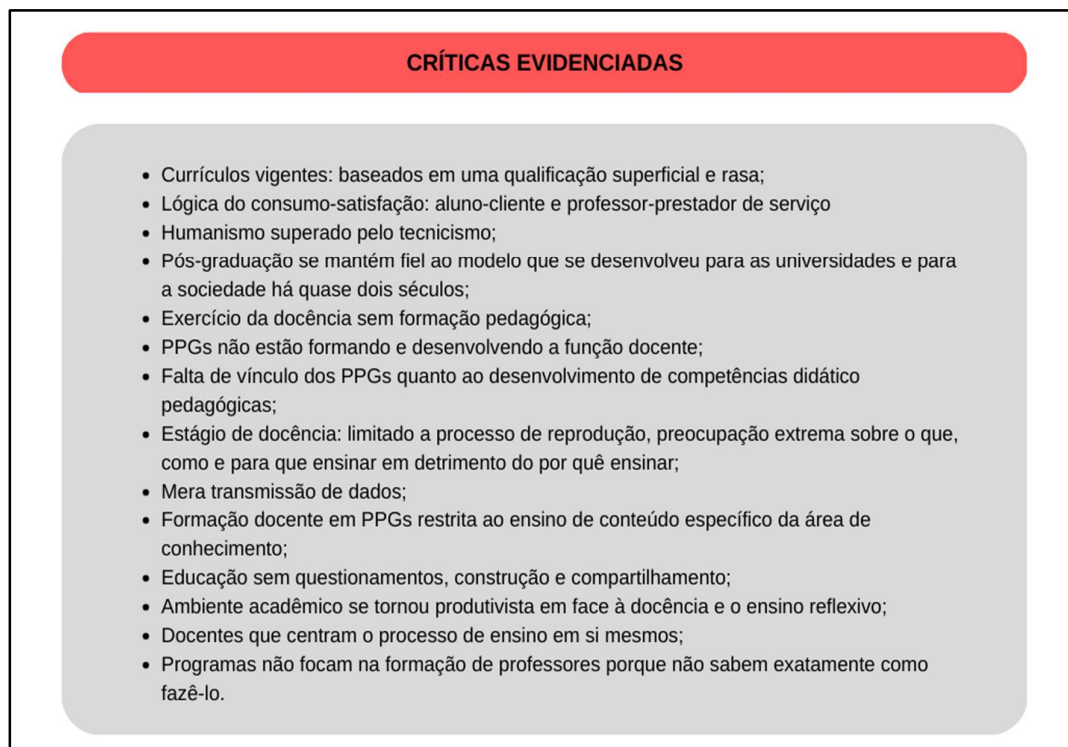


privilegia a discussão e abordagens de reflexão sobre a docência e o processo de formação não contempla a formação pedagógica, o que precariza a experiência docente (NARCISO; LOURENÇO, 2016; PEREIRA *et al.*, 2018; SOUZA *et al.*, 2021). É perceptível que a pós-graduação dá mais prestígio à pesquisa e às publicações do que para o ensino (BERTERO, 2007). Tal evidência é, também, constatada no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020.

O ambiente acadêmico se tornou produtivista em face à docência e o ensino reflexivo, logo a ênfase da pós-graduação vem se concentrando em desenvolver habilidades de pesquisa que resultem em publicações. Esse direcionamento é motivado por critérios de avaliação dos cursos, bem como pela captação de recursos que consideram mais a produção intelectual do que a dimensão da prática do ensino. Sob essa perspectiva, os PPGs em Administração assumiram a formação orientada para a pesquisa e produção intelectual, embora essa formação seja indiscutivelmente relevante, tal constatação sinaliza que há limitações na formação de mestres e doutores (BERTERO, 2007; VALADÃO JÚNIOR; RODRIGUES, 2012; SILVA; COSTA, 2014; PEREIRA *et al.*, 2018).

Santos e Silva (2019) concluíram que poucos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração ofertam disciplinas voltadas para o desenvolvimento e formação docente de seus graduandos, bem como não exigem o estágio de docência a discentes não bolsistas, essa realidade não contribui para a formação do professor universitário. Valadão Júnior e Rodrigues (2012) constataram que a preocupação com a formação docente em PPGs, manteve-se restrita ao ensino de conteúdo específico, sem considerar a formação para o processo de ensino. Essa percepção é compartilhada por Bertero (2007, p. 3), o qual expõe que “ensinar pode ser visto (e frequentemente é) como uma perda de foco, um tempo não muito bem alocado que acaba por prejudicar a pesquisa e a publicação”. Há de se considerar que, muitas vezes, os programas não focam na formação de professores, porque não sabem exatamente como fazê-lo (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013). Na Figura 11 se sintetizam as críticas evidenciadas.

Figura 11 – Críticas evidenciadas acerca da formação para a docência



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As críticas referem-se às universidades como instituições de ensino que precisam fomentar o aprendizado de maneira diversa, superando a falta de formação pedagógica nos PPGs em Administração, aperfeiçoando os estágios de docência, e especificamente desenvolvendo um equilíbrio entre a pesquisa, o ensino e a formação pedagógica dos discentes. Diante do exposto, apresenta-se a seguir recomendações de mudanças e inovações evidenciadas.

### 5.3 PROPOSTAS DE MUDANÇAS E PERSPECTIVA DE INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

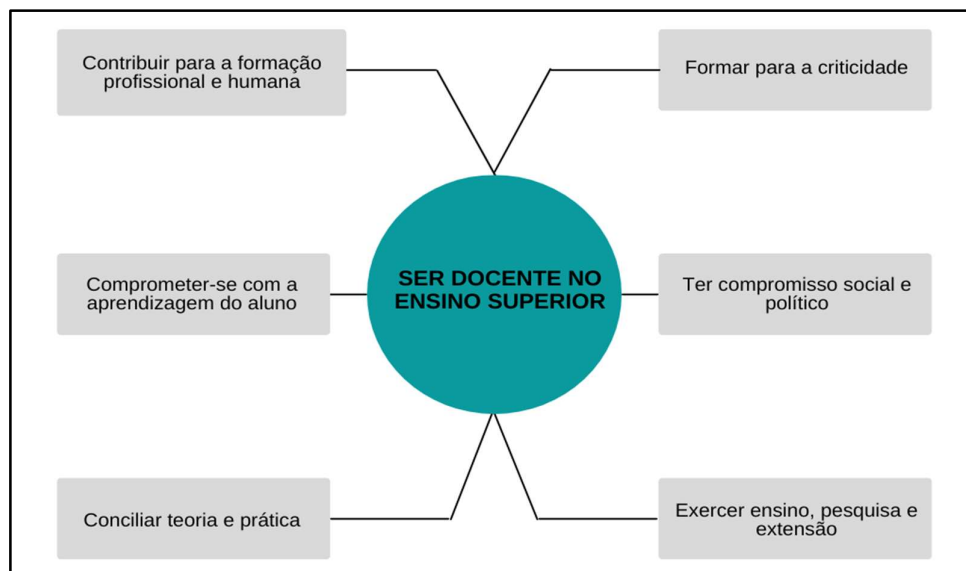
Dos doze artigos analisados nesta pesquisa, a maioria deles constataram que Programas de Pós-Graduação Acadêmicos em Administração tratam de maneira insuficiente a formação docente. Do mesmo modo, alertam que os PPGs precisam repensar o processo de formação de mestres e doutores em Administração, centrar maior ênfase na formação para o trabalho docente com o processo de ensino e atuar

no desenvolvimento de competências do egresso com base em interesses autônomos, de modo que reflita e atue criticamente na sociedade (PEREIRA *et al.*, 2018; SOBRAL; ANDRÉ, 2020; VALADÃO JÚNIOR; RODRIGUES, 2012). Apesar disso, nem todas as pesquisas analisadas propuseram mudanças ou perspectivas de inovação efetivas na formação para a docência.

Narciso e Lourenço (2016) alertam que apenas justificar deficiências dos Programas de Pós-Graduação de forma abstrata e distante não resolve o problema, pois, na verdade, os envolvidos perdem a oportunidade de refletir e propor alternativas lógicas que beneficiariam a todos.

Bezerra e Malusá (2021) reforçam que o Administrador na condição de professor universitário precisa entender as complexidades de atuar no ensino, mesmo que não tenha sido formado em humanidades, pois seu trabalho exige que ele ensine os alunos. Nesse viés, a Figura a seguir elucida diferentes responsabilidades da docência no ensino superior.

Figura 12 – Ser docente no ensino superior



Fonte: Baseado em Bezerra e Malusá (2021).

Contribuir para a formação profissional é uma parte da função ser docente no ensino superior, haja vista que o compromisso transcende ao campo ocupacional, compreende o desenvolvimento pessoal dos acadêmicos, os ajuda a tornarem-se pessoas completas, capazes de dialogar com a sociedade e transformá-la. Nesse

sentido, Bertero (2007) reforça a importância de a Pós-Graduação desenvolver competências no âmbito pedagógico, uma vez que esses atuarão na formação de jovens e adultos.

Considerando que nem sempre um bom teórico é um bom docente e que as duas realidades (ser pesquisador e ser docente) precisam coexistir e não serem concebidas como polaridades, o desenvolvimento da pesquisa e do ensino devem estar em equilíbrio. Notadamente, a pesquisa como princípio científico e educacional requer um diálogo estreito com o ensino (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013; SILVA; COSTA, 2014; LIMA, 2019). Silva e Costa (2014) evidenciam a importância do perfil profissional que é desenvolvido nos PPGs, além de enfatizarem a necessidade de profundas reflexões acerca das estratégias docentes que os professores da pós-graduação estão adotando para desenvolver as competências dos futuros mestres e doutores.

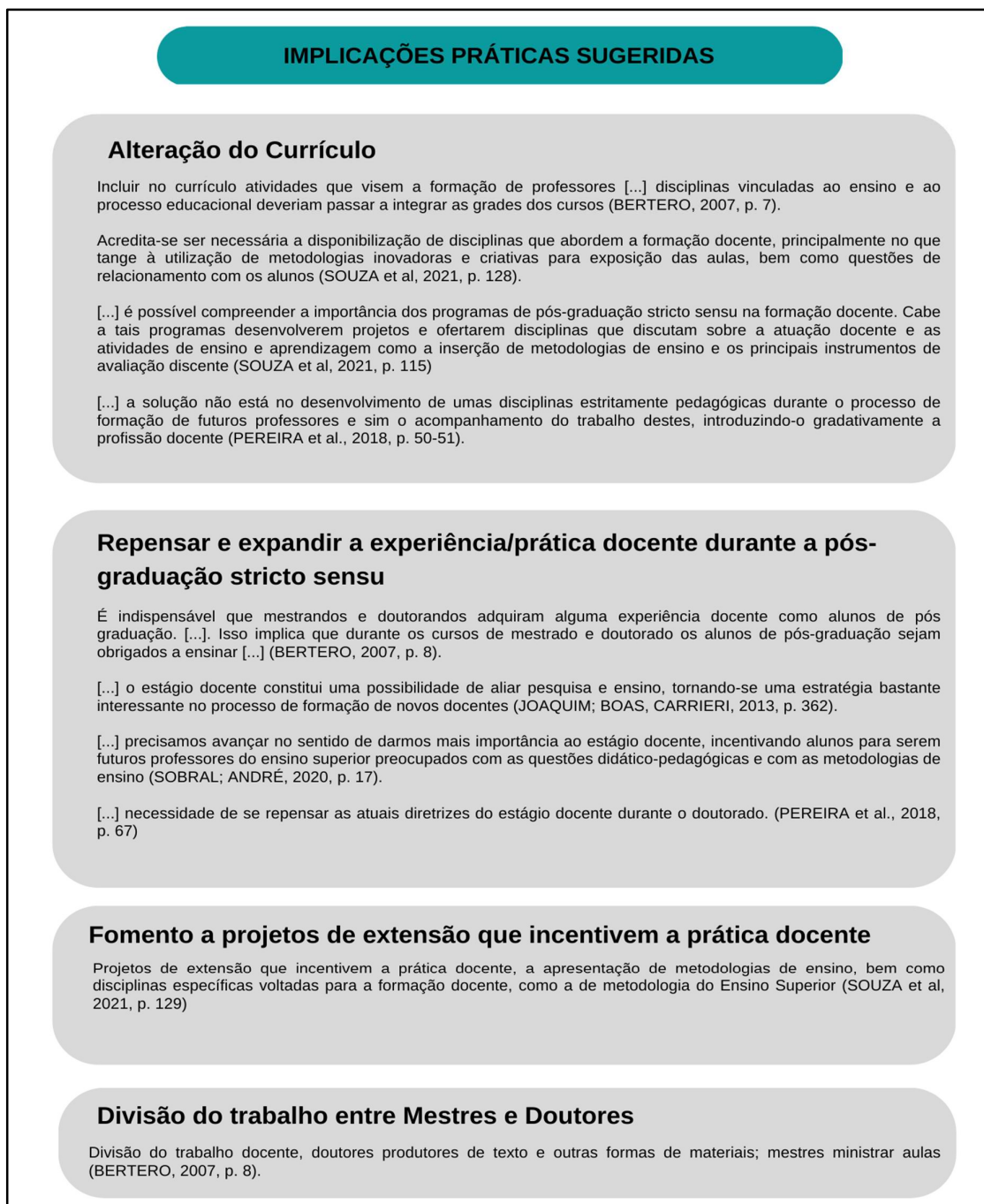
As propostas para qualificar a formação docente envolvem desde alterações básicas até a proposição de revolução nas IES, quais sejam: redução considerável de conteúdos e fortalecer currículos integrados e transversais, por meio da reestruturação significativa de projetos pedagógicos e matrizes curriculares; alterações na formação de docentes e nos critérios de seleção para o exercício da docência no ensino superior; necessidade de ampliar e diversificar espaços de aprendizagens; fomento e disseminação de metodologias ativas (LIMA *et al.*, 2019). Santos e Silva (2019) consideram a necessidade dos alunos se envolverem ativamente no processo de aprendizagem e a importância de garantir o comprometimento dos professores e alunos por meio da autoria no processo de aprendizagem.

Denicol Júnior *et al.* (2018) enfatizam o grande potencial para o desenvolvimento do conhecimento sobre a formação de professores na área administrativa, tanto na formação inicial quanto na prática que constitui uma formação continuada de professores. Sob a necessidade de ajustar as disciplinas na prática para que todos os componentes curriculares participem mais e coletivamente produzam resultados melhores e mais eficazes (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013).

Diante do exposto, na Figura 13 se apresenta as implicações práticas sugeridas nos estudos resultantes da RSL, em que quatro grupos foram evidenciados: propostas de alterações do currículo; repensar práticas com vistas a expandir a experiência/prática docente durante a pós-graduação *stricto sensu*; fomento a projetos

de extensão que incentivem a prática docente; e a divisão do trabalho entre Mestres e Doutores.

Figura 13 – Implicações práticas sugeridas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As propostas de mudanças sinalizadas pelos estudos que compõem a fonte de dados desta pesquisa, centram-se na busca pela melhoria da qualidade do ensino ofertado nos PPGs em Administração. Denicol Júnior *et al.* (2018) consideram que a qualidade do ensino ofertado em IES precisa atender as necessidades dos profissionais, para isso, é necessário o aprimoramento constante de técnicas pedagógicas, didáticas e curriculares.

Nesse sentido, Souza *et al.* (2021) retratam a necessidade de mudança nos currículos de PPGs, promovendo a profissionalização de docentes e formando os alunos para o processo de ensino. Os profissionais educadores têm a responsabilidade de ousar em sala de aula e construir conhecimento com seus alunos. Os docentes envolvidos em transformações precisam ater-se às demandas da sociedade e aos novos perfis profissionais (PEREIRA *et al.*, 2018).

Portanto, é necessário que PPGs em Administração tenham como foco a formação docente em termos de reflexão técnica, socioemocional e institucional no desenvolvimento do conhecimento da prática docente, pois cabe a cada Programa estabelecer, em seu currículo, elementos que orientam o processo de formação de professores (SANTOS; SILVA, 2019).

Evidentemente que o professor não se faz apenas com a formação universitária e com uma disciplina de formação docente em programa de pós-graduação. É preciso analisar os saberes envolvidos nesse processo. É importante conhecer em que medida os programas de mestrados em Administração colaboraram para a formação do docente e se houve um aprofundamento de conteúdos ligados à didática nesses programas. Porém, também é relevante analisar quais os outros saberes que compõem a prática pedagógica do docente e como se articulam com a efetiva atuação em sala de aula (SOBRAL; ANDRÉ, 2020, p. 16).

Nessa perspectiva, Santos e Silva (2019) retrataram em seus estudos que ser professor não é apenas discutir conteúdo, mas educação sobre atitudes, valores para a vida e ensinar. Mas, acima de tudo, ser professor representa a capacidade de inovar, de modo a envolver uma compreensão lógica centrada no aluno, revelando o significado e os impactos de suas ações no desenvolvimento dos aprendizes.

A inovação pode acontecer por meio da aprendizagem transformadora e experiencial, para que docentes e alunos dos PPGs possam exercer sua própria autoria no que se refere ao seu trabalho: desenvolver livros didáticos, produzir estudos que discutem a realidade do país e inovam no conhecimento necessário para a formação de competências docentes (metodológicas e epistemológicas, prática de

produção e textual, experiência e prática de pesquisa). Ainda, os professores devem familiarizar-se com tecnologias modernas e experiências no campo da educação (BERTERO, 2007; SILVA; COSTA, 2014).

A partir do método da revisão sistemática da literatura, os resultados demonstram o pequeno volume de produção ou pesquisas e conseqüentemente revela o limitado interesse e preocupação pela formação de professores nos Programas de Pós-graduação em Administração. Percebe-se que carecem de contribuições no sentido da formação pedagógica na perspectiva da inovação educacional.

Diante do exposto até aqui, considerando o que as análises bibliográficas, documental e da RSL revelaram, percebeu-se a necessidade de trazer a discussão a respeito de propostas de inovação na formação de docentes na Pós-graduação em Administração. Dessa forma, considerando as contribuições das pesquisas sentiu-se a necessidade de uma reflexão que tentasse trazer elementos para contribuir na formação profissional de docentes universitários, esforço que se encontra exposto no próximo capítulo.

## 6 CONTRIBUIÇÕES E SUGESTÕES VISANDO A INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES NA PÓS-GRADUAÇÃO

Este capítulo possui o desafio de apresentar alternativas ou sugestões sobre como os Programas de Mestrado e Doutorados podem se tornar inovadores, o que fazer diante do contexto da formação de professores e quais alternativas existem a partir dos estudos trazidos ao longo desta pesquisa. Apesar da tentativa de pensar contribuições concretas, essas formam apenas uma “idealização”, pois para que sejam vivenciadas dependem de um trabalho conjunto em sua implementação e dinamização.

Masetto e Freitas (2022) compartilham duas iniciativas, quais sejam, a formação de professores para o ensino superior em cursos de especialização/lato sensu e o protagonismo das universidades e instituições de ensino superior brasileiras na formação docente para o ensino superior. E, ainda, documentam como ocorreu o projeto voltado para a promoção da formação pedagógica no ensino superior, desenvolvido em uma universidade que assume o desafio de formar professores para o ensino superior por meio do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação: Currículo, ofertado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desde 2000, a universidade passou a oferecer oportunidades para mestrandos e doutorandos de pós-graduação realizarem uma docência profissional no ensino superior que combina a formação em pesquisa com a formação para a docência.

Os autores explicitam que, inicialmente, a formação para a docência foi estruturada por meio da Linha de Pesquisa Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação mencionado, que contemplava a formação para o magistério superior. A oferta de disciplinas também abrangeu esse escopo – a formação para a docência universitária – com características específicas e norteadoras para o desenvolvimento de competências pedagógicas, tal como o grupo de pesquisa Formação de Professores e Paradigmas Curriculares (Forpec) e recentemente devido à pandemia de Covid-19, entre 2020 e 2021, o desenvolvimento da monitoria como uma modalidade de formação de professores para o Ensino Superior. Nessa esfera, a temática e as metodologias abordadas capacitaram discentes de diferentes áreas profissionais, inclusive da Administração (MASETTO; FREITAS, 2022).

O projeto desenvolvido no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação: Currículo ultrapassou o ambiente universitário, foi socializado em eventos,



congressos, simpósios, publicações acadêmicas e bibliográficas. Iniciativas como essa se inscrevem como um incentivo para que demais IES e PPGs busquem capacitar docentes e discentes para a profissão docente no ensino superior. Pontua-se que este foi o único estudo que se encontrou em que é exposta uma iniciativa explícita e concreta de formação simultânea para a pesquisa e docência em um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. E, apesar de estar se desenvolvendo há duas décadas, ainda não havia sido levado ao conhecimento em formato de artigo, ou seja, publicizado neste formato, o qual é um dos maiores veículos de divulgação científica acadêmica. Masetto e Freitas (2022) concluem o estudo deixando quatro pontos como parte da construção das condições necessárias à sua efetivação.

1. contar com Docente Especialista com mestrado e doutorado nessa área específica de Formação de Docentes para o Ensino Superior na Contemporaneidade: para ancorar a organização das disciplinas a serem ministradas e orientação dos projetos de pesquisa que se apresentarem;
2. que o Programa de Pós-Graduação, ao assumir tal projeto, aceite a adaptação curricular em seu programa de mestrado e doutorado, abrindo espaços para projetos de pesquisa nessa área e programação de disciplinas eletivas para formação de docentes para o ensino superior, integradas às demais disciplinas para conjuntamente incentivarem a formação do pesquisador e do professor do ensino superior;
3. os resultados deste projeto poderão ser acompanhados nas mudanças do trabalho docente e na formação profissional mais competente dos professores para a contemporaneidade.
4. as produções e pesquisas surgirão a partir e em decorrência do próprio movimento do projeto (MASETTO; FREITAS, 2022, p. 863).

Portanto, diante da carência de estudos que abordam a discussão sobre conciliar a formação para a pesquisa e para a docência, concorda-se com Narciso e Lourenço (2016) e de Joaquim, Boas e Carrieri (2013) de que o PPG em Administração não faz a formação pedagógica para docentes porque não sabem como fazê-la. Assim, construiu-se um esforço de sistematização de ideias e propostas para que ocorram as transformações na formação de professores preparados para o exercício da função docente para a condução de aprendizagens.

Entende-se que o processo de inovação tem como escopo e valor máximo a essência da universidade que é a formação humana integral, quando está sendo implementada, modifica os sujeitos e, ao mesmo tempo, os cursos e as instituições (e, conseqüentemente a sociedade), pois conforme Ischinger (2010), o valor da inovação, no campo da educação, está no capital humano como centro deste processo, sendo que a responsabilidade dos sistemas é de desenvolver e nutrir as

capacidades humanas. Masetto (2019) entende ainda que a inovação no ensino superior pode ocorrer a partir de conceitos inerentes à sua missão.

Inspirando-se nesses pressupostos sustenta-se a opção de propor sugestões que visam a inovação. Não se entende que essas sugestões sejam inovadoras, pois para se tornarem inovações devem ser ações concretas e implementadas. Por isso, constrói-se reflexões e sugestões que podem subsidiar ou auxiliar a implementar, se assim desejarem, propostas de formação de professores capazes de lidar com processos de ensino-aprendizagem com uma lógica mais humanizada e significativa e menos instrumental. Assim, por mais que a ideia possa ser implementada, ela apenas será concretizada na medida em que for colocada em prática em algum contexto pelos agentes educativos.

O movimento da inovação educacional emerge como transformações profundas de problemáticas estruturais que remetem à mudança de paradigma científico ainda vigente, fruto da tradição da visão de ciência positivista. Para superar a epistemologia positivista pautada apenas na relação sujeito-objeto, sugere-se uma abordagem mais complexa levando em consideração a triangulação dialética entre: sujeito-objeto-contexto (MENEGETTI, 2013). Em uma abordagem dialética e holística, Meneghetti (2013) propõe ampliar os dois eixos epistemológicos (sujeito-objeto) que historicamente as ciências têm se pautado. Isso porque nenhum sujeito e nenhum objeto estão fora das coordenadas espaço-temporais. Assim, os sujeitos e objetos também são influenciados pelos contextos que fazem parte. Nessa compreensão, o contexto é tão importante quanto a relação sujeito e objeto.

Nessa direção, a proposta de sugestão de inovação educacional segue o posicionamento epistemológico da triangulação ou tridimensionalidade entre os elementos envolvidos na formação de professores para o ensino aprendido: sujeitos de formação (atores do processo pedagógico e educacional), os objetos de formação (cursos de graduação e pós-graduação, currículos, percursos formativos e formas de organização) e os contextos de formação (instituições, sociedade local e global). Apesar de cada um desses componentes da triangulação constituírem-se variáveis intervenientes, estão implícitas e implicadas umas nas outras, tornando-se também variáveis interdependentes. As inovações educacionais se justificam à medida em que emergem desafios e situações problemas que provocam transformações profundas. Partindo dos pressupostos teóricos deste estudo, buscou-se sistematizar, no Quadro a seguir, as fragilidades trazidas pelos diversos autores.

Quadro 9 – Fragilidades identificadas da formação docente nos PPGs em Administração

(continua)

Fragilidades da formação docente nos PPGs em Administração	Dimensão de Formação predominante
Os pós-graduandos não se sentem pedagogicamente preparados para a docência (PAULA; TORRES, 1998).	Sujeito
Número limitado de egressos que possuem a experiência em estágio de docência (PATRUS; LIMA, 2014).	Sujeito
Raramente o profissional Administrador vivenciou a experiência pedagógica durante o processo formativo, enfrentando maiores dificuldades para o exercício profissional da docência (BEZERRA; MALUSÁ, 2021; SANTOS; SILVA, 2019).	Sujeito
Falta da formação pedagógica por parte dos docentes do ensino superior (NEUENFELD; ISAIA, 2007).	Objeto
Baixa valorização de ações voltadas para a formação docente (PATRUS; LIMA, 2014).	Objeto
Estágio de docência: falta de um programa formal das atividades desenvolvidas, carência de acompanhamento e feedback (JOAQUIM <i>et al.</i> , 2011).	Objeto
O modo de executar o estágio, principalmente quando limitado as práticas de observação, reforçando o processo de reprodução; e, a preocupação extrema sobre o que, como e para que ensinar em detrimento do porquê ensinar (JOAQUIM; BOAS, CARRIERI, 2013; LIMA <i>et al.</i> , 2019).	Objeto
Estágio de docência: considerada um componente curricular isolado para a formação docente (DE LIMA; DA CÂMARA, 2021).	Objeto
Formação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior é predominantemente de caráter abstrato e excessivamente genérico (SARLO, 2013).	Objeto
Disciplinas ministradas isoladamente, sem considerar o macroambiente ou o currículo formativo (MASETTO, 2003).	Objeto
Os PPGs são ambientes precários para a formação docente, carentes de formação pedagógica (NARCISO; LOURENÇO, 2016).	Objeto
Desvinculação dos PPGs <i>stricto sensu</i> com o desenvolvimento do futuro docente, no que concerne às competências didático-pedagógicas importantes para o exercício da docência (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018).	Objeto
Processo de (des)profissionalização docente nos cursos de Administração (LIMA <i>et al.</i> , 2019).	Objeto
PPGs estão desvinculados com o desenvolvimento dos saberes docentes e competências didático-pedagógicas importantes para a formação e desenvolvimento do ensino na graduação em Administração (SOBRAL; ANDRÉ, 2020).	Objeto

Quadro 9 – Fragilidades identificadas da formação docente nos PPGs em Administração

	(conclusão)
Programas concentram esforços para a formação do pesquisador e não sabem como desenvolver a formação para a docência universitária (NARCISO; LOURENÇO, 2016).	Objeto
Superação do humanismo pelo tecnicismo (JOAQUIM; BOAS, CARRIERI, 2013).	Objeto
Programas não estão formando e desenvolvendo a função docente (JOAQUIM; BOAS, CARRIERI, 2013).	Objeto
Falta de vínculo dos PPGs quanto ao desenvolvimento de competências didático pedagógicas (SANTOS; SILVA, 2019)	Objeto
Mera transmissão de dados e informações, resumidos em livros, texto ou materiais didáticos (LIMA <i>et al.</i> , 2019).	Objeto
Os programas não focam na formação de professores, porque, não sabem exatamente como fazê-lo (JOAQUIM; BOAS, CARRIERI, 2013).	Objeto
O ambiente acadêmico se tornou produtivista em face à docência e o ensino reflexivo (BERTERO, 2007; VALADÃO JÚNIOR; RODRIGUES, 2012; SILVA; COSTA, 2014; PEREIRA <i>et al.</i> , 2018).	Contexto
Apesar da avaliação da CAPES possuir um quesito específico denominada formação, as avaliações centram-se na produção acadêmica (CAPES, 2019).	Contexto
Insatisfação social com a qualidade da educação formal ministrada (LIMA <i>et al.</i> , 2019).	Contexto
Expansão desordenada do sistema de ensino, refletindo uma formação superficial e rasa (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018).	Contexto

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No que se refere à inovação, sugere-se seguir valores e princípios, em torno dos quais, os projetos formativos são articulados. Em cada contexto, esses devem ser livremente aceitos, escolhidos e coerentemente vivenciados, entretanto haja vista que esta é uma condição hipotética, definiu-se para exemplificar, um dos valores expressos por um dos autores que estuda a temática da inovação educacional (WANDERLEY, 1980).

Nessa direção, é possível sugerir outras formas para propiciar a realização da inovação na formação do professor para conduzir processos de aprendizagens. Porém, escolheu-se trazer sugestões condizentes a apenas um dos princípios de inovação, embora outros poderiam ser escolhidos. Desse modo, as sugestões a seguir não pretendem ser únicas e verdadeiras, mas coerentes dentro da perspectiva

delimitada pelo **valor** integração na problemática da formação do professor para exercer as funções docente para a condução de processos de aprendizagens.

As contribuições que se pretende dar, de alguma forma, buscam responder às fragilidades levantadas na análise documental e na RSL, respectivamente contidas nos capítulos 4 e 5 e expressas no Quadro 9. Salienta-se que, o princípio de inovação escolhido foi de integração, proposto por Wanderley (1980). Imbernón (2016), neste mesmo sentido, entende que para ocorrerem mudanças, essas devem ser sustentadas por contextos sistêmicos.

Tendo como referência as análises das fichas de avaliação da CAPES, das DCNs de Administração e a LDB, entende-se que atualmente existem condições e possibilidades concretas para promover inovações educacionais no contexto sistêmico das Políticas Públicas. Por exemplo, o artigo 66 da LDB pressupõe que os PPGs *stricto sensu* são responsáveis pela preparação do professor universitário. Por sua vez, a CAPES regulamenta que o objetivo da pós-graduação é formar professores e pesquisadores. Ainda, as DCNs em Administração, instituem novas práticas de formação dos graduados e delineiam o perfil profissional dos professores capazes de formar o perfil profissional dos administradores. Este documento também instituiu a formação de competências profissionais, entendendo-as a partir de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Logo, pode-se perceber, que do ponto de vista do sistema, existem algumas condições favoráveis para que ocorram mudanças no processo de formação didático pedagógico de docentes nos PPGs em Administração, no sentido de superar o paradigma educacional vigente.

Dessa forma, o princípio integrador se justifica, pois as inovações não ocorrem de forma pontual. Além disso, precisam ser ancoradas e sustentadas sistemicamente, dando conta de questões formativas globais e do contexto sócio-histórico macro, respondendo às necessidades específicas locais. Isso implica em conceber e promover a inovação a partir da essência da universidade, que é a formação humana integral (ISCHINGER, 2010).

Em relação aos sujeitos de formação, o princípio integrador promove uma visão de formação integral (considerando aspectos conscientes e inconscientes) do ser humano desenvolvendo a pessoa<sup>8</sup> (professor, aprendiz, dentre outros) em todas as suas dimensões (conforme o conceito de educação). Esse princípio remete à

---

<sup>8</sup> Conceito de pessoa, conforme Meneghetti (2012, p. 211) significa “ser por si”.

humanização das relações entre os sujeitos deste processo e ao desenvolvimento da formação continuada. Portanto, o foco dos PPGs seria também o desenvolvimento da pessoa e de sua profissão (docente, discente, técnico-administrativo, etc.).

Esse princípio pode ser vivenciado no aprender a aprender na relação consigo mesmo e os demais, desenvolvendo diversos aspectos da humanização nas relações consigo e com os outros. Aqui, incluem-se os processos formativos e práticas de autoconhecimento (do indivíduo e do grupo) que promovam todos aqueles valores supremos do humanismo perene e que elevam a condição de dignidade da vida humana e da sua existência com outras formas de vida neste planeta. Pode-se vivenciar, por exemplo, ações de:

- Cuidado e autocuidado em sentido de saúde integral das pessoas;
- Formação continuada pedagógica e educacional dos docentes, discentes e equipe técnico-administrativa (ou servidores) dos PPGs;
- Espaços ou ambientes humanizados, conciliando a funcionalidade e a estética;
- Rever a ideia de docentes polivalentes (professores universitários que fazem ensino, pesquisa e extensão), adequando o perfil de cada sujeito a suas características e inclinações pessoais, pois existem professores que possuem maior aderência à pesquisa e outros à extensão e assim por diante. Entende-se que os fins da universidade devem ser buscados por todos. Desse modo, utilizando uma metáfora simples para explicitar esta ideia, sugere-se pensar no contexto da medicina em um hospital: o cirurgião tem função diversa do anestesista, da enfermeira, ou da nutricionista, embora todos estejam trabalhando para a saúde do paciente, de modo que, cada um pode cumprir funções diversas e de forma integrada com o escopo comum;
- Perfil de ingresso do professor da graduação, da PG e do discente alinhado ao perfil do egresso que se pretende formar;
- Fomentar espaços de criatividade focados nas soluções reais de conflitos ou problemáticas humanas, que podem ser por meio de investimento em ensino, pesquisas, extensão e/ou estudos, para elaboração de políticas públicas que valorizam os processos formativos de ensino-aprendizagem;
- Implementar a pesquisa como princípio formativo do professor não apenas para o aprendizado da investigação científica, mas na transposição de situações de ensino-aprendizagem.

O princípio integrador em relação aos objetos de formação inclui o trabalho de colocar em prática o que os documentos regulatórios tais como as DCNs e PPCs da área de Administração orientam em todos os níveis do processo formativo, da graduação à pós-graduação, articulados entre si tendo como objeto e escopo formativo o que é expresso nestes documentos. Por exemplo, podem estar articulados aos: cursos (graduação e pós-graduação alinhados), grupos de pesquisa, componentes curriculares, práticas docentes, dinâmicas administrativas, dentre outras possibilidades. Propõem-se ainda nesta dimensão, instituir Núcleos de inovação em formação profissional e docente em todas as funções (ensino, pesquisa e extensão), de modo a integrar instâncias institucionais com a sociedade.

Seguindo o princípio integrador no contexto da formação – o qual inclui as instituições formadoras (CAPES, cursos, departamentos, centros universitários, universidade, áreas do conhecimento que pertencem, associações - ANGRAD, etc.) – quando a sociedade em que estão inseridas, contextos locais como empresas, regiões, bairros, setores sociais também são integrados. Sugere-se alguns exemplos de ações possíveis:

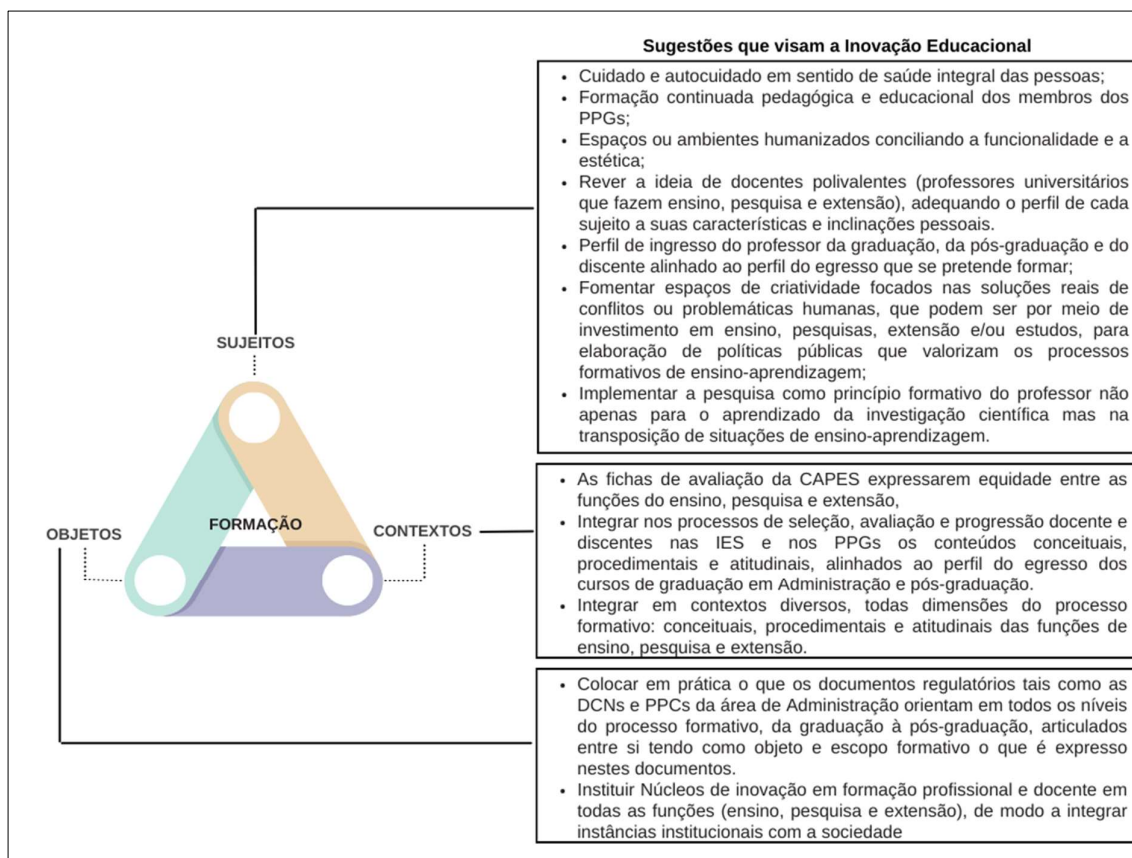
- Equidade entre as funções do ensino, pesquisa e extensão, expressas nas fichas de avaliação da CAPES, assim como a formação do profissional docente capaz de exercer as funções de pesquisa, ensino e extensão<sup>9</sup> e contemporaneamente, em cada uma delas, refletindo conteúdos formativos das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais considerando a visão de formação integral do ser humano (docentes e discentes). Isso se justifica porque os PPGs, apesar de sua autonomia, movem-se sempre a partir das Políticas e regulamentações dos órgãos externos e internos à Universidade.
- Integrar nos processos de seleção, avaliação e progressão docente e discentes nas IES e nos PPGs os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, alinhados ao perfil do egresso dos cursos de graduação e pós-graduação em Administração.
- Integrar em contextos diversos, assim como, no exemplo, das fichas de avaliação da CAPES, todas dimensões do processo formativo: conceituais, procedimentais e atitudinais das funções de ensino, pesquisa e extensão.

---

<sup>9</sup> No caso de manter-se a ideia de professor polivalente.

A Figura 14 compila as sugestões propostas em cada dimensão, à luz do princípio da integração.

Figura 14 – Sugestões que visam a Inovação Educacional a partir da concepção de sujeitos-objetos-contexto



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Uma demonstração de como as sugestões elencadas poderiam auxiliar na solução de algumas das principais fragilidades evidenciadas nos estudos e resultados identificados acerca da formação docente nos PPGs em Administração, estão expostas no Quadro 10. Para facilitar a visualização e a sistematização da relação entre as fragilidades e as propostas sugeridas, as fragilidades foram organizadas em temáticas, considerando também as relações que constam no Quadro 9, o qual explicita as dimensões epistemológicas sujeito-objeto-contexto.



Quadro 10 – Alternativas sugeridas frente às principais fragilidades evidenciadas

Fragilidades da formação pedagógica (Sujeito-Objeto-Contexto)	Sugestões que visam a Inovação Educacional (Sujeito-Objeto-Contexto)
Formação educacional e pedagógica fragmentada e/ou incompleta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuidado e autocuidado em sentido de saúde integral das pessoas.</li> <li>- Formação continuada pedagógica e educacional dos docentes, discentes e equipe técnico-administrativa (ou servidores) dos PPGs.</li> <li>- Rever a ideia de docentes polivalentes (professores universitários que fazem ensino, pesquisa e extensão), adequando o perfil de cada sujeito a suas características e inclinações pessoais.</li> <li>- Implementar espaços ou ambientes humanizados conciliando a funcionalidade e a estética.</li> <li>- Fomentar espaços de criatividade focados nas soluções reais de conflitos ou problemáticas humanas os quais podem ser por meio de investimento em ensino, pesquisas e extensão.</li> <li>- Integrar nos processos de seleção, avaliação e progressão docente e discentes nas IES e nos PGs as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, alinhados ao perfil do egresso dos cursos de graduação em Administração e pós-graduação.</li> </ul>
Currículo educacional e execução do estágio de docência vulneráveis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfil de ingresso do professor da graduação, da pós-graduação e do discente alinhado ao perfil do egresso que se pretende formar.</li> <li>- Articular as DCNs e PPCs de Administração aos cursos (Graduação e pós-graduação alinhados), grupos de pesquisa, componentes curriculares, práticas docentes, dinâmicas administrativas, dentre outras.</li> </ul>
Tendenciosidade e falta de integração nas relações pesquisa, ensino e extensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementar a pesquisa como princípio formativo do professor não apenas para o aprendizado da investigação científica, mas na transposição de situações de ensino-aprendizagem.</li> <li>- Políticas públicas que valorizam os processos formativos de ensino-aprendizagem.</li> <li>- Instituir e integrar Núcleos de inovação em formação profissional e formação docente em todas as funções (ensino, pesquisa e extensão) e instâncias institucionais até a sociedade.</li> <li>- As fichas de avaliação da CAPES expressarem equidade entre as funções do ensino, pesquisa e extensão.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As sugestões propostas para o avanço da inovação na formação partiram das análises dos estudos expostos nos capítulos anteriores. Constatou-se que uma demanda emergente é a superação de avaliações essencialmente quantitativas, por meio da incorporação de práticas e avaliações qualitativas, desenvolvendo e melhorando a formação integral proposta pelas IES.

Portanto, as discussões indicaram como essenciais para a formação profissional do docente, a necessidade de elementos qualitativos. Nesse sentido, buscou-se sugerir possibilidades de aperfeiçoamento, tendo como perspectiva inovações educacionais incrementais, inclusive do ponto de vista estrutural, ao indicar mudanças integradoras nos processos pedagógicos. Para que as alternativas sejam implementadas e as transformações ocorram na prática, considera-se essencial a

adesão de todos os envolvidos no sistema educacional em que se propõem, assim como manter a coerência em relação ao escopo da formação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender como a formação pedagógica e educacional para o exercício da docência para a condução de aprendizagens, em Programas de Pós-Graduação em Administração *stricto sensu*, está presente na legislação e como é debatida em pesquisas publicadas em periódicos no período de 1996-2021, visando a inovação educacional. Considera-se relevante fomentar a qualidade do ensino em Administração, uma vez que o mercado de trabalho demanda perfis profissionais diferenciados e as IES, na condição de espaços formativos, também necessitam de docentes capazes de acompanhar as transformações da sociedade. Reflexo disso, são as novas DCNs em Administração aprovadas em 2021, elas especificam que o perfil dos professores pressupõe ser capaz de formar administradores protagonistas e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

Embora existam muitos autores e produções indicando a necessidade de transformações na formação de professores para a docência no ensino superior e, sobretudo, a demanda emergente com as novas DCNs de Administração, não se percebeu movimentos que indicassem a mudança do modo em que são formados os professores nos PPGs em Administração, uma vez que para ensinar não é suficiente o domínio de uma área científica do conhecimento (MASETTO, 2003; SARLO, 2013). Entretanto, não se percebe como prática instituída, que cada docente, por si mesmo, busque a sua própria formação pedagógica, embora sempre existam exceções.

Para desenvolver a pesquisa e atingir os objetivos, optou-se por uma investigação teórica, fundamentada metodologicamente na abordagem qualitativa e exploratória. A coleta de dados e análises de estudos acerca do processo de formação docente nos PPGs em Administração no Brasil foi realizada em documentos regulatórios, pesquisa bibliográfica e doze artigos resultantes de uma RSL. A interpretação e análise dos dados foi feita a partir da proposta de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Quanto ao primeiro objetivo específico da investigação, que foi evidenciar as necessidades formativas para os docentes conduzirem processos de aprendizagens a partir das fichas de avaliação da CAPES para a área de Administração, demonstrou-se que no sistema de avaliação dos PPGs o quesito docente é um dos indicadores que contribuem para as notas dos cursos. Embora considere-se uma conquista deste quesito na avaliação dos cursos, ainda permanece vinculada apenas a sua produção

científica (currículo *Lattes*) desconsiderando as demais dimensões e competências da formação indicadas por Delors *et al.* (1998), Masetto (2003, 2013), Zabala (2015) e Rogers (2000).

Constatou-se que essas práticas avaliativas valorizam apenas algumas das dimensões da formação dos professores e, assim, condicionam as formas pelas quais se concebem a formação docente nas IES, direcionando a interpretação enviesada das políticas públicas, gerando círculos viciosos. Apesar de as práticas avaliativas sempre revelarem possibilidades de transformações, percebe-se que se limitam a elementos paliativos e não portam possibilidades de romper com a concepção e a prática de formação de professores instituídas nos PPG em Administração. Não contemplam a dimensão pedagógica apenas a administrativa, legal, ou burocrática, excluindo também a dimensão do impacto desta formação para a sociedade.

O segundo objetivo da pesquisa foi analisar a evolução das DCNs do Curso de Graduação em Administração e suas repercussões em relação às necessidades formativas para o processo de ensino-aprendizagem de docentes desta área. Nessa direção, este estudo explicitou o percurso histórico do curso até a configuração das DCNs em Administração. As atualizações mostram o cenário de transformação do ensino neste campo e indicam a necessidade de professores com competência para formar os alunos considerando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Valorizar as DCNs é fundamental para a inovação pedagógica e educacional, pois, com as DCNs, pode-se pensar em novas competências para a formação desse profissional. Esse documento aponta um novo modo do professor conduzir os processos de aprendizagens, cabe a ele fomentar o ensino por meio da pesquisa, estimulando-o a ter autonomia para estudar e se atualizar constantemente, afinal como Administrador, o profissional entrará em contato com diversas outras áreas.

Quanto à formação pedagógica do professor universitário em Programas de Pós-graduação, em relação à sua competência profissional na condução dos processos ensino-aprendizagem, destaca-se que foi pouco acentuada em estudos na área da Administração.

Com a finalidade de identificar na literatura a visão de formação pedagógica e educacional para conduzir processos de aprendizagens, em PPGs em Administração, não se encontrou propostas de inovação educacional. Assim, esta pesquisa buscou explicitar os processos de inovação educacional na formação de docentes,

entendendo que este profissional deve ser capacitado a exercer sua função de educador. Considerou-se, ao longo deste estudo, que uma das dimensões da formação docente é dar conta dos processos de ensino-aprendizagem, sendo necessária a formação pedagógica e educacional.

Assim, refletir a possibilidade de inovação educacional na formação de professores na pós-graduação para a área de Administração possibilitou constatar a relevância da dimensão pedagógica e sua especificidade na condução de processos de aprendizagens. Compreende-se, neste contexto, que o valor gerado pela inovação está na concretização da essência da universidade, qual seja, a formação humana integral, garantindo o desenvolvimento humano e conseqüentemente da sociedade em que está inserida.

Entende-se que o princípio integrador pode aportar as transformações na direção das inovações educacionais, pois a essência de uma universidade é a formação integral das pessoas e os professores são os agentes transformadores. Portanto, na perspectiva da inovação educacional, os PPGs têm papel fundamental na formação de profissionais docentes.

Este estudo trouxe ainda recomendações voltadas para inovações educacionais na formação a partir de sujeitos, objetos e contextos, buscando subsidiar ações que proporcionem transformações necessárias para a formação de professores universitários no âmbito dos cursos de pós-graduação em Administração. Visa tratar dessas discussões levando em consideração a necessidade de inovação na educação superior.

Entre as limitações enfrentadas desta pesquisa, estão os escassos estudos e investigações a respeito da inovação na condução de processos de aprendizagens e formação de professores na universidade e a implementação destas nos PPG em Administração. Assim como não ter evidenciado na área de Administração experiências de programas que revisaram o seu modelo formativo de docentes. Neste sentido, considerou-se como limitações analisar apenas o campo da Administração sem a realização de estudos empíricos sobre a inovação educacional na formação de professores nos PPGs.

Para estudos futuros, sugere-se pesquisas abrangendo outras áreas do conhecimento, de modo a constatar como a formação para a docência é considerada e desenvolvida em diferentes áreas na pós-graduação. Diante do exposto, sobreleva-se que ampliar a percepção deste tema pode fomentar o desenvolvimento das IES e

dos próprios órgãos reguladores, a partir de uma percepção acerca de um ensino aprendido significativo, que transforme os profissionais docentes, os aprendizes e consequentemente a sociedade.

Por fim, o desenvolvimento e as discussões desta pesquisa buscaram seguir o rigor metodológico e científico, assim, o interesse de desenvolver a investigação são resultados de experiências vivenciadas durante o percurso pessoal e formativo da pesquisadora, no qual as aprendizagens foram extremamente significativas. O contato com a pós-graduação, os grupos de estudo, as aulas, as conversas informais e os momentos de orientação proporcionaram discussões que ressignificaram a percepção desta pesquisadora que anseia pela qualificação do processo de formação docente para a condução de processos de aprendizagens em Administração. Peço licença ao leitor para findar a presente dissertação com agradecimentos à orientadora Profa. Dra. Estela Maris Giordani, ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina, e a UFFS pela oportunidade de fomentar e permitir meu crescimento profissional e pessoal.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, Ada. **Le monde intérieur des enseignants**. Paris: Éditions EPI s.a., 1972.
- ALCAIDE, Denise Elena Vaillant; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.
- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nério. **Gestão de Cursos de Administração: Metodologias e diretrizes curriculares**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- ARAÚJO, Christine Veloso Barbosa; SILVA, Viviane Nascimento; DURÃES, Sarah Jane. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.
- AUDY, Jorge. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Estudos avançados**, v. 31, p. 75-87, 2017.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. *In*: BROCK. Colin; SCHWARTZMAN, Simon. **Os Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BALSANELLO, Geomara; TREVISOL, Joviles Vítório. Os egressos da pós-graduação. **Simposio da Pós-Graduação do Sul do Brasil**, v. 1, n. 1, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2011.
- BERTERO, Carlos Osmar. **Ensino e Pesquisa em Administração**. São Paulo: Thompson. 2006.
- BERTERO, Carlos Osmar. A docência numa universidade em mudança. **Cadernos Ebape. BR**, v. 5, p. 01-11, 2007.
- BERTOLINNI, Piero Di. **Dizionario di scenze dell'aeducazione**. 7. Ed. Bologna: Zanichelli, 2008.
- BEZERRA, Elaine Pontes; MALUSÁ, Silvana. Ideações das práticas pedagógicas do professor administrador. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 539-553, 2021.
- BIANCHETTI, Lucídio. Formação de docentes e pós-graduação: docente ou pesquisador? Há futuro para esse ofício?. **Educação Unisinos**, v. 16, n. 3, p. 272-279, 2012.
- BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Problemas endógenos como principal causa de evasão do curso piloto de administração a distância da UFAL/UAB**. 2013.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 161-189, 2003.

BRASIL. CAPES. **Sobre a Avaliação**. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>>. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. Circular n. 28, de 1º de setembro de 1999. Estabelece requisitos para concessão de bolsas. **Diário Oficial da União**, Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 12 nov. 1999. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1468634/dou-secao3-12-11-1999-pg-61>>. Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 12 out. 2022.

BRASIL. **Instrumento de Avaliação de cursos de Graduação**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_reconhecimento.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm)> Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)> Acesso em: 10 jun. 2022

BRASIL. Lei n. 4.769, de 9 de setembro de 1965. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 1965. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4769.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4769.htm)> Acesso em: 16 jun. 2022

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. MEC. CNE/CES. Parecer CNE/CES n. 146/2002, aprovado em 3 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**. Brasília. 13 de maio de 2002.



BRASIL. MEC. CNE/CES. Parecer CNE/CES n.438/2020, aprovado em 10 de julho de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília. 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2020-pdf/154111-pces438-20-1/filef>> Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. MEC. CNE/CES. Parecer CNE/CES n. 67/2003, aprovado em 11 de março de 2003. **Diário Oficial da União**. Brasília. 2003. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf)> Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. MEC. CNE/CES. Parecer CNE/CES n. 776/97, aprovado em 3 de dezembro de 1997. **Diário Oficial da União**. Brasília. 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. MEC. CNE/CES. Resolução n. 5, de 14 de outubro de 2021. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. **Diário Oficial da União**, Brasília. Seção 1, p. 47.

BRASIL. MEC. **Sobre a CAPES**. 2020. Elaborado pela CAPES. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap#:~:text=%C3%89%20um%20curso%20de%20p%C3%B3s,doutor%20ou%20co mo%20grau%20terminal.>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Parecer n. 977/65. Definição dos cursos de pós-graduação. **Conselho Federal de Educação**. Brasília. 1965. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>> Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Portaria n. 76 de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília: CAPES, 19 de abril de 2010. Seção 1, p. 31-32. 2010b.

BRASIL. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020)**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF, CAPES, 2010a. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>> Acesso em: 21 jan. 2022.

CAPES. **Circular nº. 028/99/PR/CAPES**. Brasília, 1999.

CAPES (org.). **Ficha de Avaliação**: Grupo de Trabalho. 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>> Acesso em: 05 fev. 2022.

CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017**: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. Brasília: CAPES, 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20122017-administracao-quadrienal-pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

CROSSCOMBE, Nigel. Innovation. **Brock Education Journal**, v. 27, n. 2, p. 48-52, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. **Educar em Revista**, v. 35, p. 121-133, 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, v. 27, n. 3, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária**, v. 6, p. 1-41, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 81-90, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, v. 39, p. 609-626, 2013.

DA SILVA, Cris Ferreira *et al.* Formação docente na área contábil: contribuições da disciplina de Metodologia do Ensino oferecida na pós-graduação *stricto sensu*. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 14, n. 3, p. 144-162, 2019.

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

DE LIMA, Gabriella Cristina Araújo; DA CÂMARA, Iury Antônio Medeiros Palácio. O estágio docente e a formação para a docência na pós-graduação: possibilidades com base nas inteligências múltiplas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, 2021.

DE SOUSA SANTOS, Thiago *et al.* Gestão de egressos de *stricto sensu* em Administração: um estudo em universidade municipal. **Pensamento & Realidade**, v. 32, n. 2, p. 16-16, 2017.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2.ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

DIAS, Ana Maria Lório. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 37-52, 2009.

EBSCO. **Business Source Complete**. 2022. Disponível em:<<https://www.ebsco.com/pt/bibliotecas-academicas>>. Acesso em: 18 ago. 2022.

ERIC. **Education Resources Information Center**. 2022. em:<<https://eric.ed.gov/>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FIGUEREDO, Wilton Nascimento *et al.* Formação didático-pedagógica na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências da Saúde nas Universidades Federais do Nordeste do Brasil. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 30, p. 497-503, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2016, vol. 97, n.247, p. 534-551.

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

FULLAT, Octavi. **Filosofias da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

GAETA, Maria Cecília Damas. **Formação Docente para o Ensino Superior: uma inovação em cursos de *lato sensu***. 2007. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

GALE ACADEMIC ONEFILE. 2022. Disponível em:<<https://www.gale.com/intl/c/academic-onefile>>. Acesso em: 18 ago. 2022.

GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD, David. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 24, p. 335-342, 2015.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto Editora, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (coord.). **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 1. ed. 8 reimpressão. São Paulo: Atlas, 2013. 283 p.

GIORDANI, Estela Maris. A formação pessoal e a congruência nos professores universitários. In: MENEGHETTI, A e outros autores. **BUSINESS INTUITION**. São Paulo: FOIL, 2007. p. 260-265.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Editora Record, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

INEP. **Censo da Educação Superior 2020**: Principais Resultados. 2020. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/tabelas\\_de\\_divulgacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em: 01 jul. 2022.

ISCHINGER, Barbara. Prefácio. In.: Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OECD) / **Centro de Pesquisas em Inovação Educacional** (CERI). OCDE, 2010. Disponível em  
<https://www.oecd.org/education/ceri/47785311.pdf> Acesso em 31 março 2022.

JESUS, Pedro; AZEVEDO, Joaquim. Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 20, p. 21-55, 2020.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 351-365, 2013.

JOAQUIM, Nathália de Fátima *et al.* Estágio docência: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 45, p. 423-441, 2015.

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. **Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering**. 2007.

KLERING, Luis Roque; ANDRADE, Jackeline Amantino de. Inovação na gestão pública: compreensão do conceito a partir da teoria e da prática. In: Pedro Jacobi; José Antônio Pinho. (Org.). **Inovação no campo da gestão pública local**: novos desafios, novos patamares. São Paulo: FGV, v. 1, p. 77-96, 2006.

LIMA, Manolita Correia *et al.* Política de Formação de Professores: responsabilidades dos programas de pós-graduação em Administração. **GESTÃO. Org**, v. 17, n. 1, p. 32-45, 2019.

LIZUKA, Edson Sadao (org.). **Inovação em ensino e aprendizagem**: casos de cursos de Administração do Brasil. 1ª edição do Prêmio ANGRAD, 2019.

LUNA, Lúri Novaes *et al.* Empresas juniores como espaço de desenvolvimento de carreira na graduação: reflexões a partir de uma experiência de estágio. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 441-51, 2014.

MACCARI, Emerson Antonio; LIMA, Manolita Correia; RICCIO, Edson Luiz. Uso do sistema de avaliação da CAPES por programas de pós-graduação em administração no Brasil. **Ciências da Administração**, v. 11, n. 25, p. 68-96, 2009.

MACEDO, D. V., PAULA E., TORRES, B. B. **Formação pedagógica dos estudantes de pós-graduação**. Campinas: Unicamp: USP, 1998.

MARÇAL, Diego Russowsky; BEGNINI, Karine Cecilia Finatto; GIORDANI, Estela Maris. A Formação de Docentes nos Programas de Pós-Graduação em Administração. **Encontro Brasileiro de Administração Pública**, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Carlos Benedito. Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil (1952-1983). **Ciência e Cultura**, v. 41, n. 7, p. 663-676, 1989.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocabulários referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, v. 6, n. 1, 2005.

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

MASETTO, Marcos Tarciso; FREITAS, Silvana Alves. Formação para a Docência Universitária: um projeto na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 2, p. 845-867, 2022.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto**, v. 32, n. 106, 2019.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação curricular no ensino superior. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 2, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação na educação superior. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 8, p. 197-202, 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, p. 9-26, 1998.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. Edição Compacta. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAZZUCATO, Mariana. **O estado empreendedor**: desmascarando o mito do setor público vs. setor privado. Portfolio-Penguin, 2014.

MEC/CAPES. Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Quem somos**. 2022. Disponível em: <<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MENEGHETTI, Antonio. **Dicionário de Ontopsicologia**. 2a. ed. Recanto Maestro (RS): Ontopsicológica, 2012.

MENEGHETTI, Antonio. **Genoma ôntico**. 3a. ed. Recanto Maestro, RS: Ontopsicológica Editora Universitária, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Editora Vozes Limitada, 2011.

MIQUILIM, Danielle; SILVA, Marcia Terra da. Inovação no ensino superior: uma revisão histórica. *In: International Conference on Engineering And Technology Education*. 2016. p. 101-105.

MORAIS, Pauleany S. *et al.* Formação Docente na Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciência da Computação: um recorte das regiões Norte e Nordeste. *In: Anais do XXVI Workshop sobre Educação em Computação*. SBC, 2018.

MOROSINI, Marília Costa (Editora chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/RIES, v. 2, 2006.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, RIES/Pronex, v. 10, 2021.

NARCISO, Eliza Rezende Pinto; LOURENÇO, Cléria. Formação docente na pós-graduação em administração: uma análise qualitativa em duas universidades federais. **Revista Gestão & Conexões**, v. 5, n. 2, p. 62-82, 2016.

NASCIMENTO, Julia de Cassia Pereira do. **Formação pedagógica de docentes do ensino superior em cursos de pós-graduação "stricto sensu"**. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

NEUENFELDT, Manuelli Cerolini; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. A Docência Orientada em Universidades Federais Brasileiras: o caso da UFSM e da UFRGS. **IV**

**Simpósio de Educação Superior: Desenvolvimento Profissional Docente e I Fórum de Pesquisadores em Educação Superior, Anais eletrônicos.** Santa Maria/RS. Trajetórias de Formação na Educação Superior: perspectivas teórico-metodológicas, v. 1, p. 1-9, 2007.

NICOLINI, A. O futuro administrador pela lente das novas Diretrizes Curriculares. *In: EnANPAD*, 26, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002.

NÓVOA, António. A modernização das universidades: Memórias contra o tempo. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, p. 10-25, 2018.

OASISBR. Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto. 2022. Disponível em: <<https://oasisbr.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 ago. 2022.

OLIVEIRA, Beatriz Marques de; MININEL, Vivian Aline; FELLI, Vanda Elisa Andrés. Qualidade de vida de graduandos de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, p. 130-135, 2011.

ORTIGOZA, Sílvia Aparecida Guarnieri; POLTRONIÉRI, Lígia Celoria; MACHADO, Lucy Marion C. Philadelpho. A atuação profissional dos egressos como importante dimensão no processo de avaliação de programas de pós-graduação. **Sociedade & Natureza**, v. 24, p. 243-254, 2012.

PATRUS, Roberto; LIMA, Manolita Correa. A formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, p. 4-29, 2014.

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

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REZER, Ricardo; CUNHA, Antonio Camilo; ROCHA, Deizi Domingos da. A universidade contemporânea em “transformação”: desdobramentos para a discussão curricular no ensino superior. **Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais.** 2014.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. Universidade pública: mapeamento das políticas de ensino, pesquisa, extensão e inovação. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 33, p. 421-443, 2019.

ROCHA, Cíntia Lins; VAIDERGORN, José. Processo de Bolonha: a criação de um espaço superior e possíveis influências nas universidades brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 5, n. 2, p. 115-122, 2010.

ROGERS, Carl. Docente, quien eres? Imagines, actitudes, nudos e ilusiones. La educacion una actividad personal. *In*: ABRAHAM, A.(compiladora). **El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente**. Barcelona: Gedisa, 2000.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

RUIZ, João Álvaro. Metodologia científica. **Guia para eficiência nos estudos**. 2009.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; DOS SANTOS, Maria do Socorro; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, p. 165-178, 2002.

SANTOS, Gabriela T.; SILVA, Anielson B. “Mergulhando” nos significados e revelando concepções do ser professor na Administração. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 20, 2019.

SARLO, Rossiane Santos. A Docência Universitária e Seu Caráter Interativo e Representações Sociais de Saberes da Formação Pedagógica: uma pesquisa necessária. **Gestão Contemporânea**, v. 3, n. 1, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Filosofia da Educação e o Problema da Inovação. *In*: GARCIA, W. E. (org.). **Inovação Educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980. pp. 15-29.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **A teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SILVA, Anielson Barbosa da; COSTA, Francisco José da. Itinerários para o Desenvolvimento da Competência Docente na Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, p. 30-57, 2014.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**, Maranhão, v. 37, n. 132, p. 641-59, 2007.

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

SOBRAL, Rosely Cândida; ANDRÉ, Tamara Cardoso. O currículo nos mestrados acadêmicos de Administração na região Sul do Brasil: crítica à formação do docente de Administração. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-21, 2020.

SOUZA, Fabiana Frigo *et al.* Quem me Ensina a Ensinar? Atividades para o exercício da docência. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 22, n. 1, 2021.



SOUZA SILVA, Jader Cristino de. Administração de instituições de ensino superior nos moldes de gestão familiar. **Gestão em Debate**, v.4, n.1, p.80-91, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Vozes, 2007.

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

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. **O conceito de inovação em educação**: uma revisão necessária. Educação, n. 44, 2019.

TIRONI, Luís Fernando; CRUZ, Bruno de Oliveira. **Inovação incremental ou radical**: há motivos para diferenciar? Uma abordagem com dados da PINTEC. 2008.

TORRE, Saturnino de la (director). **Estrategias didacticas em el aula**: buscando la calidad y la innovación. Madrid: Uned, 2008.

VALADÃO JÚNIOR, Valdir Machado; RODRIGUES, Henrique Geraldo. Competências na pós-graduação: o olhar dos egressos. Administração: **Ensino e pesquisa**, v. 13, n. 2, p. 325-354, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 1, p. 87-98, 2006.

VIDOR, Alécio (org.). **Uma nova pedagogia para a sociedade futura**: princípios práticos. Recanto Maestro, RS, Brasil: Ontopsicológica Editora, 2014.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Parâmetros sociológicos da Inovação. *In*: GARCIA, W. E. (org.). Filosofia da Educação e o Problema da Inovação. **Inovação Educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980. pp. 30-54.

WEB OF SCIENCE. 2022. Disponível em: <<https://clarivate.com/webofsciencelgroup/solutions/web-of-science/>>. Acesso em: 18 ago. 2022.

WIKE, Richard; STOKES, Bruce. **Pew Research Center**: In Advanced and Emerging Economies Alike, Worries About Job Automation. 2018. Disponível em: <[http://www.pewglobal.org/2018/09/13/in-advanced-and-emerging-economies-alike-worriesabout-jobautomation/?fbclid=IwAR02CjIGbpQ1PNYepFmL6gQaK87w4IAm66EcNMsfDwnXb\\_dTLJBHRMR6uLY](http://www.pewglobal.org/2018/09/13/in-advanced-and-emerging-economies-alike-worriesabout-jobautomation/?fbclid=IwAR02CjIGbpQ1PNYepFmL6gQaK87w4IAm66EcNMsfDwnXb_dTLJBHRMR6uLY)>. Acesso em: 10 out. 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Penso Editora, 2015.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2020.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Competencias docentes del profesorado universitario:** calidad y desarrollo profesional. Narcea ediciones, 2003.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed. 2004.

**ANEXO A – FICHA DE AVALIAÇÃO QUADRIENAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO ACADÊMICOS (2013-2016)**

Quesitos / Itens	Peso	Definições e Comentários sobre o/s Quesito/Itens
<b>1 – Proposta do Programa</b>		
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	1.1 + 1.2 maior ou igual a 60%	
1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	1.1 + 1.2 maior ou igual a 60%	
1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	1.3 maior ou igual a 5%	
<b>2 – Corpo Docente</b>	<b>10, 15 ou 20%</b>	
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	2.1 maior ou igual a 10%	
2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	2.2 maior ou igual a 20% (2.2 + 2.3 maior ou igual a 60%)	
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	2.3 maior ou igual a 30% (2.2 + 2.3 maior ou igual a 60%)	
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.	2.4 maior ou igual a 10%	
Obs.: este item só vale quando o PPG estiver ligado a curso de graduação; se não o estiver, seu peso será redistribuído proporcionalmente entre os demais itens do quesito.		

<b>3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações</b>	<b>30 ou 35%</b>	
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	3.1 + 3.2 + 3.4 maior ou igual a 40% (3.1 maior ou igual a 10%)	
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	3.1 + 3.2 + 3.4 maior ou igual a 40% (3.2 maior ou igual a 10%)	
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.	maior ou igual a 30 %	
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	3.1 + 3.2 + 3.4 maior ou igual a 40%	
<b>4 – Produção Intelectual</b>	<b>35 ou 40%</b>	
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	4.1 + 4.4 maior ou igual a 40	
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	4.2 maior ou igual a 30	
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	4.3 maior ou igual a 5	
4.4. Produção Artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.	4.1 + 4.4 maior ou igual a 40 (4.1 maior ou igual a 4.4)	
<b>5 – Inserção Social</b>	<b>10,15 ou 20%</b>	
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	5.1 maior ou igual a 15%	
5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	5.2 maior ou igual a 20%	
5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.	15 a 20%	

Fonte: BRASIL (2017b, p. 53).

## ANEXO B – FICHA DE AVALIAÇÃO QUADRIENAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO (2017-2020)

Quesito / Itens	Peso	Definições e Comentários sobre os Quesito/Itens
<b>1 – Programa</b>		
1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa.	≥ 25%	
1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	≥ 25%	
1.3. Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística.	≥ 10%	
1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.	≥ 10%	
<b>2 – Formação</b>		
2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa.	≥ 15%	
2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	≥ 15%	
2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	≥ 10%	
2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa.	≥ 15%	
2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.	≥ 10%	
<b>3 – Impacto na Sociedade</b>		
3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	≥ 10%	
3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa.	≥ 10%	
3.3. Internacionalização e visibilidade do programa.	≥ 10%	

## APÊNDICE A – CITAÇÕES DA RSL A PARTIR DOS CONSTRUCTOS

Referência	Visão explícita de formação docente
BERTERO, Carlos Osmar. A docência numa universidade em mudança. <b>Cadernos Ebape. BR</b> , v. 5, p. 01-11, 2007.	É fundamental que se entenda que a grande dificuldade atual será "educar" os alunos. Aqui se entende educação como informá-los sobre uma série de questões relativas à aquisição de um senso crítico, conhecimentos sobre assuntos que não sejam percebidos como tendo repercussões imediatas em suas vidas (p. 4).
VALADÃO JÚNIOR, Valdir Machado; RODRIGUES, Henrique Geraldo. Competências na pós-graduação: o olhar dos egressos. <i>Administração: Ensino e pesquisa</i> , v. 13, n. 2, p. 325-354, 2012.	[...] a formação e a prática docentes mostram-se indissociáveis (p. 329).  [...] julga-se premente que o PPGA se volte, com maior ênfase, para a formação voltada ao processo de ensino, para o que se torna essencial situar as competências comportamentais, éticas, políticas e identitárias no foco da formação profissional, de modo a permitir ao indivíduo refletir e atuar criticamente na esfera do trabalho e da sociedade, com base em interesses autônomos (p. 348).
JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? <b>Educação e Pesquisa</b> , v. 39, n. 2, p. 351-365, 2013.	[...] programas de pós-graduação [...] adotassem uma perspectiva de pedagogia crítica (p. 361).
SILVA, Anielson Barbosa da; COSTA, Francisco José da. Itinerários para o Desenvolvimento da Competência Docente na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Administração. <b>Revista Economia &amp; Gestão</b> , v. 14, n. 34, p. 30-57, 2014.	Com efeito, contemporaneamente, não se define mais o professor por sua tarefa de difundir conhecimento. O professor é atualmente visto como um sujeito que gerencia o processo de aprendizagem (inclusive executando o ensino) (p. 34).  [...] existe a necessidade de uma reflexão permanente por parte dos coordenadores, docentes e discentes dos cursos de pós-graduação em Administração sobre a concepção de formação docente que estão empreendendo, de modo a ampliar o escopo da formação e buscar o equilíbrio entre os dois pratos de uma 'balança', que nesse caso é uma metáfora para definir a formação docente, e esse equilíbrio ocorre quando as dimensões do ensino e da pesquisa são colocadas no mesmo nível de relevância pelo curso (p. 35-36).  O processo de formação profissional não segue um processo linear e estanque, mas sim um processo complexo e dinâmico, inclusive porque sofre a influência do ambiente em que ocorre a aprendizagem (p. 39).

<p>NARCISO, Eliza Rezende Pinto; LOURENÇO, Cléria. Formação docente na pós-graduação em administração: uma análise qualitativa em duas universidades federais. <b>Revista Gestão &amp; Conexões</b>, v. 5, n. 2, p. 62-82, 2016.</p>	<p>[...] os programas de pós-graduação não sabem como promover a formação do docente universitário, e o que ocorre é a formação voltada para a formação do pesquisador (p. 65-66).</p> <p>Identificou-se que, no ambiente das duas universidades, o processo de formação para a docência é composto tanto por ações formais que são aquelas oferecidas pelo programa (disciplinas formativas, estágio docente, docência voluntária) e também por ações informais, que são as estratégias adotadas pelos próprios pós-graduandos (troca de experiências, procura por conteúdo pedagógico, relacionamentos estabelecidos) (p. 70).</p> <p>[...] não há mobilização de ações efetivas, institucionalizadas e sistemáticas de formação docente nos PPGAs analisados e as práticas identificadas são orientadas pela concepção de práticas tradicionais, ao conhecer e reforçar receitas institucionalizadas (p. 76).</p> <p>A formação docente não se dá somente por meio da oferta de conteúdo pedagógico ou de ações formais, mas também se dá no processo de socialização entre docentes e pós-graduandos. A ideia que o pós-graduando faz da carreira docente é influenciada pelo funcionamento da estrutura que ele vivencia dentro da universidade (p. 76).</p> <p>Tudo o que o pós-graduando vive no relacionamento com seus professores do ensino superior, desde a graduação, até com o orientador da pós-graduação, faz parte de um ambiente acadêmico e do seu processo de formação, pois ele é constituído não apenas de intenções educativas formais, mas também da experiência, frustrações, compensações, condicionamentos e sanções (p. 77).</p>
<p>PEREIRA, Jeferson Rodrigues <i>et al.</i> Pedagogia fast food: Estágio docente e a formação de professores. <b>Teoria e Prática em Administração</b>, v. 8, n. 1, p. 47-74, 2018.</p>	<p>[...] importância da formação do professor do Magistério Superior, tanto na perspectiva de práticas pedagógicas, quanto de sua adequação às demandas do mercado [...] (p. 49).</p> <p>O professor não pode ser visto mais como detentor do saber, uma vez que o ambiente é complexo e impulsionado por constantes mudanças (p. 53).</p> <p>[...] o que se identifica é a desvinculação dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> com o ato de ensinar propriamente dito, ou seja, a formação e o desenvolvimento de competências pedagógicas necessárias ao docente (ponto que deveria balizar estes programas uma vez que se formam professores) são vistos como desnecessários (p. 61).</p>
<p>DENICOL JÚNIOR, Silvio <i>et al.</i> Formação docente e bacharelado em Administração: o que traz o ENEPQ na Anpad?. <b>Educação, Ciência e Cultura</b>, v. 23, n. 2, p. 265-276, 2018.</p>	<p>A formação dos profissionais da administração, além dos saberes próprios da disciplina, necessita fortalecer uma perspectiva pedagógica, levando em conta as práticas inovadoras, as didáticas contemporâneas, a inovação curricular e as competências necessárias a um melhor ensino e aprendizagem (p. 268).</p> <p>Muitas vezes, a motivação para ingresso em programas de Pós-Graduação é o desejo de se tornar professor (p. 273).</p> <p>[...] percebe-se que os programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> têm concentrado o principal meio para a formação inicial</p>

	do pesquisador e do docente no campo da administração (p. 274).
LIMA, Manolita Correia <i>et al.</i> Política de Formação de Professores: responsabilidades dos programas de pós-graduação em Administração. <b>GESTÃO. Org.</b> , v. 17, n. 1, p. 32-45, 2019.	<p>Melhorar a formação dos professores equivale a melhorar a formação do estudante! (p. 35).</p> <p>Enquanto a formação pressupõe um processo, a preparação remete a algo pontual, localizado, específico, preparar exercícios e provas, visitas técnicas, roteiros de entrevistas etc. Consequentemente, o tempo de preparação não se aplica ao processo de formação de uma pessoa ou de um profissional (p. 36-37).</p> <p>[...] professores e estabelecimentos de educação superior, conscientes dos desafios colocados por uma sociedade cada vez mais insatisfeita com a qualidade da educação formal oferecida, investem os esforços possíveis na realização de atividades que promovam a educação continuada e a formação pedagógica dos docentes (p. 42).</p> <p>[...] a formação de pesquisadores tem centralidade nos PPG em detrimento da formação de professores, qualquer investimento na ampliação desta última sem a preocupação com critérios mínimos de qualidade está fadada a ser estéril ou até mesmo prejudicial à docência superior (p. 42).</p>
SANTOS, Gabriela T.; SILVA, Anielson B. "Mergulhando" nos significados e revelando concepções do ser professor na Administração. RAM. <b>Revista de Administração Mackenzie</b> , v. 20, 2019.	<p>O saber docente tem implicações na formação do ser docente, uma vez que envolve as dimensões profissional, pessoal e institucional (p. 6).</p> <p>[...] formar bons profissionais com base científica e orientados para a prática para a academia, revelando que ser professor também auxilia na formação de futuros docentes de Administração, embora a graduação em Administração não tenha essa missão (p. 18).</p> <p>[...] perceber o outro no processo de aprendizagem, ao ser sensível às diferenças, ao entender ou fazê-lo entender a lógica da disciplina na sua formação reflexiva (p. 20)</p> <p>A prática docente é um processo complexo, dinâmico e mediado por relações e interações sociais que a sustentam e direcionam a novos caminhos (p. 26).</p>
SOBRAL, Rosely Cândida; ANDRÉ, Tamara Cardoso. O currículo nos mestrados acadêmicos de Administração na região Sul do Brasil: crítica à formação do docente de Administração. <b>Revista Docência do Ensino Superior</b> , v. 10, p. 1-21, 2020.	<p>[...] a preocupação com uma formação docente com profundidade, de qualidade e voltada à formação profissional é essencial para a área de Administração, considerando que o bacharelado não oferece experiências didático-pedagógicas para a sala de aula (p. 15).</p> <p>Precisamos refletir sobre nossa função de professor universitário e sobre as missões da instituição universitária. Precisamos que nossas concepções sobre a pedagogia universitária estejam amarradas a uma visão social mais ampla do papel da universidade (p. 19).</p>



<p>BEZERRA, Elaine Pontes; MALUSÁ, Silvana. Ideações das práticas pedagógicas do professor administrador. <b>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</b>, p. 539-553, 2021.</p>	<p>Ter o domínio dos conhecimentos específicos e pedagógicos é essencial ao exercício da docência, mas é necessário ainda que o professor seja consciente do seu papel social e político que exerce através da sua profissão. Ele deve considerar em sua prática pedagógica o contexto que circunda professor, aluno e instituição de ensino (p. 548).</p> <p>Docentes administradores precisam formar alunos para a criticidade. O meio organizacional demanda por profissionais capazes de refletir e agir criticamente, de maneira a atuarem como profissionais conscientes das realidades que o cercam e que saibam modificá-las, interferindo positivamente nas questões sociais, políticas, ambientais, dentre outras (p. 548).</p>
<p>SOUZA, Fabiana Frigo <i>et al.</i> Quem me Ensina a Ensinar? Atividades para o Exercício da Docência. <b>Administração: Ensino e Pesquisa</b>, v. 22, n. 1, 2021.</p>	<p>[...] professores altamente eficazes deveriam apresentar interesse pelos alunos como pessoas, indo além da relação ensino-aprendizagem, considerando outros aspectos relacionados às necessidades do aluno (p. 126).</p>

Referência	Críticas evidenciadas acerca da formação para a docência
<p>BERTERO, Carlos Osmar. A docência numa universidade em mudança. <b>Cadernos Ebape. BR</b>, v. 5, p. 01-11, 2007.</p>	<p>A universidade mudou muito e a pós-graduação ainda permanece fiel a um modelo desenvolvido para uma universidade e uma sociedade de quase dois séculos atrás (p. 2)</p> <p>Embora se diga que o ensino não deva estar afastado da pós-graduação, ele acaba por prestigiar muito mais a pesquisa e as publicações do que o ensino (p. 3).</p> <p>Ensinar pode ser visto (e frequentemente é) como uma perda de foco, um tempo não muito bem alocado que acaba por prejudicar a pesquisa e a publicação (p. 3).</p> <p>[...] dificuldade em se expandir a pós-graduação sem que seja comprometida sua qualidade (p. 7).</p> <p>[...] a ênfase do <i>stricto sensu</i> vem sendo mais desenvolver habilidades de pesquisa que resultem em publicações. Poucos programas contêm disciplinas voltadas para a área de pedagogia, como a didática, a psicologia educacional e as tecnologias de instrução (p. 7).</p>
<p>VALADÃO JÚNIOR, Valdir Machado; RODRIGUES, Henrique Geraldo. Competências na pós-graduação: o olhar dos egressos. <b>Administração: Ensino e pesquisa</b>, v. 13, n. 2, p. 325-354, 2012.</p>	<p>[...] no âmbito dos programas de pós-graduação, a preocupação com a formação docente estava restrita ao ensino dos conteúdos específicos, sem foco prioritário na formação para o processo de ensino (p. 326).</p> <p>[...] na visão de seus egressos, a estrutura do PPGA direciona mais para a formação de competências técnicas e científicas, do que para competências comportamentais, éticas, políticas e identitárias, em que pesa o foco sobre a formação para a pesquisa, em detrimento da formação para o processo de ensino (p. 348).</p>

<p>JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? <b>Educação e Pesquisa</b>, v. 39, n. 2, p. 351-365, 2013.</p>	<p>[...] o formato do estágio docente brasileiro é cunhado em uma preocupação extremamente pragmática sobre o que se deve ensinar, como ensinar e para que ensinar determinados conteúdos, mas muito raramente se preocupa com o porquê de se ensinar tais conteúdos (e não outros) e o porquê de se desenvolver esse tipo de estágio em programas de pós-graduação (p. 355).</p> <p>Reprodutibilidade: nem o aluno e nem o professor fazem um esforço crítico-reflexivo sobre sua formação (p. 356).</p> <p>[...] as universidades estariam afastando-se, cada vez mais, de seu papel perante a sociedade (p. 356).</p> <p>Em muitos casos, os programas não se voltam à formação docente porque, por um lado, não sabem exatamente como fazê-lo e, por outro, porque não é uma prioridade valorizada nem pelas instâncias reguladoras, nem pelos programas. Desse modo, a semiformação é passada adiante (p. 357).</p> <p>A falta de padronização na forma de execução do estágio foi uma das críticas feitas pelos alunos à disciplina (p. 358).</p> <p>[...] os professores universitários, que deveriam ser formados pelos cursos <i>stricto sensu</i>, não estão passando por um processo de treinamento que os faça refletir sobre sua formação docente (p. 359).</p> <p>uma porção considerável de pós-graduandos considerou o estágio como um simples acompanhamento do professor em sala ou como uma substituição (p. 361).</p> <p>[...] a adoção de uma política neoliberal que aumenta drasticamente o número de entrantes nas universidades parece estar deixando de lado questões relativas à qualidade do ensino oferecido (p. 363).</p>
<p>SILVA, Anielson Barbosa da; COSTA, Francisco José da. Itinerários para o Desenvolvimento da Competência Docente na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Administração. <b>Revista Economia &amp; Gestão</b>, v. 14, n. 34, p. 30-57, 2014.</p>	<p>[...] a maioria dos programas de pós-graduação em Administração assume uma perspectiva de formação docente mais orientada para a pesquisa e para a produção intelectual, uma vez que os critérios de avaliação dos cursos e também dos docentes que solicitaram a captação de recursos está vinculada mais à produção intelectual do que com a dimensão da prática de ensino. Embora a formação para a pesquisa seja indiscutivelmente relevante, a sinalização que essa constatação traz é de que a formação de mestres e doutores tem uma deficiência (p. 34-35)</p>
<p>NARCISO, Eliza Rezende Pinto; LOURENÇO, Cléria. Formação docente na pós-graduação em administração: uma análise qualitativa em duas universidades federais. <b>Revista Gestão &amp; Conexões</b>, v. 5, n. 2, p. 62-82, 2016.</p>	<p>[...] nos dois programas pesquisados não há um espaço privilegiado de discussão e reflexão sobre a docência (p. 73).</p> <p>[...] o pós-graduando, durante os eu processo de formação, nem sempre reflete sobre este processo e só percebe que ele foi falho depois que termina o curso (p. 75).</p> <p>[...] os programas de pós-graduação em administração estudados são ambientes precários no que diz respeito à formação para a docência e que os processos de formação não contemplam a formação pedagógica, tornando a experiência com a docência, uma experiência precária (p. 78).</p>

<p>PEREIRA, Jeferson Rodrigues <i>et al.</i> Pedagogia fast food: Estágio docente e a formação de professores. <b>Teoria e Prática em Administração</b>, v. 8, n. 1, p. 47-74, 2018.</p>	<p>A transformação do aluno em um cliente subverte a essência do ensino, neste novo contexto o professor é tido como um simples prestador de serviço, e como uma espécie de "animador de torcida" lhe é subtraída a função de educador. Como um dos grandes problemas desse sistema, a lógica de ensino-aprendizagem é subvertida pela lógica consumo-satisfação (p. 56).</p> <p>O Brasil transformou-se em um paraíso das escolas fast food, onde se possui uma eficiente produção de bacharéis (rasos e medianos) (p. 57).</p> <p>[...] para os dezenove entrevistados deste estudo, a formação docente para o nível superior no Brasil é marcada pelo pouco preparo dos docentes (p. 61).</p> <p>Segundo os entrevistados, os futuros professores são "adestrados" por meio de um processo de 'mcdonaldização' da educação a transferir aos alunos a forma correta e, principalmente, eficiente de se pensar e ver o mundo (p. 62).</p> <p>Os jovens professores brasileiros estão sendo formados academicamente em um ambiente onde o produtivismo assume-se como protagonista, deixando pouco (ou nenhum) espaço para a docência reflexiva (p. 68).</p>
<p>LIMA, Manolita Correia <i>et al.</i> Política de Formação de Professores: responsabilidades dos programas de pós-graduação em Administração. <b>GESTÃO. Org</b>, v. 17, n. 1, p. 32-45, 2019.</p>	<p>Historicamente, cursos bem avaliados são aqueles cujo currículo é rico em conteúdo e isso justifica a existência de verdadeiro corolário de disciplinas a serem cursadas. E bons professores são aqueles que passam o conteúdo programático previsto, sem necessariamente se ater à aprendizagem (p. 37).</p> <p>Reduzir o ambiente educacional a transmissão de estoques de conhecimento (dados e informações), resumidos em livros-texto ou apostilas, favorece o sistema de educação superior considerar Professores sem repertório pedagógico e com poucas condições de fundamentar exercícios reflexivos acerca da prática docente, aptos a lecionar em disciplinas de um ou mais cursos (p. 38).</p> <p>Limitar o Estágio de Docência à observação da prática docente do professor titular da disciplina é questionável na medida em que reforça processos de reprodução (p. 41).</p> <p>[...] a avaliação da produtividade dos PPGs está fortemente associada à publicação de textos acadêmicos e muito secundariamente à participação em atividades que envolvem ensino e aprendizagem. Reiterando o histórico prestígio conferido à pesquisa, o desprestígio da docência, e a dissociação entre pesquisa e ensino (p. 41).</p>
<p>SANTOS, Gabriela T.; SILVA, Anielson B. "Mergulhando" nos significados e revelando concepções do ser professor na Administração. <b>RAM. Revista de Administração Mackenzie</b>, v. 20, 2019.</p>	<p>[...] professores que compartilham os aspectos das concepções mais superficiais tendem a centrar o processo de aprendizagem em si mesmos, provocando lacunas que interferem no desenvolvimento dos estudantes, do curso e da sociedade (p. 4).</p>

<p>SOBRAL, Rosely Cândida; ANDRÉ, Tamara Cardoso. O currículo nos mestrados acadêmicos de Administração na região Sul do Brasil: crítica à formação do docente de Administração. <b>Revista Docência do Ensino Superior</b>, v. 10, p. 1-21, 2020.</p>	<p>A formação do docente em Administração no Brasil tem características distintas dos profissionais das licenciaturas. Passamos por uma graduação na qual o foco do bacharelado é a prática empresarial, com disciplinas específicas do campo da Administração, sendo ministradas isoladamente, muitas vezes sem conexão interdisciplinar entre elas. Em raras exceções, conseguimos vivenciar a experiência pedagógica em sala de aula. Ainda assim, para ser docente de Administração, é necessário ser graduado na área, o que faz com que o profissional busque formação para a docência em cursos, capacitações e, para atender determinações legais, nos cursos de mestrado acadêmico na área (p. 17).</p> <p>[...] os programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> podem não estar contribuindo efetivamente para a formação do professor universitário, ao não exigirem estágio em docência ou deixarem em segundo plano disciplinas sobre ensino e aprendizagem (p. 17)</p> <p>[...] existe uma desvinculação dos programas de pós-graduação com o desenvolvimento do futuro docente no que diz respeito às competências didático-pedagógicas que são importantes para a função docente (p. 18).</p> <p>É importante questionar os currículos vigentes, as práticas relacionadas aos currículos de Administração, ao saber o que esses conteúdos trazem e como se relacionam com a prática pedagógica (p. 19).</p>
<p>BEZERRA, Elaine Pontes; MALUSÁ, Silvana. Ideações das práticas pedagógicas do professor administrador. <b>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</b>, p. 539-553, 2021.</p>	<p>[...] o professor administrador como tantos outros docentes graduados em áreas distintas da Educação enfrentam dificuldades para o exercício da sua profissão (p. 541).</p> <p>Geralmente, a preocupação desse profissional está voltada para o domínio dos conteúdos e ele se esquece dos aspectos pedagógicos do seu trabalho, dedicando-se, principalmente, em estudar as teorias de sua área específica e/ou em desenvolver pesquisas. Fato é que esse documento além de não ter recebido uma formação pedagógica durante o período em que se formou profissionalmente, para ingressar na carreira acadêmica não lhe foi exigido legalmente qualquer formação pedagógica (p. 541)</p>
<p>SOUZA, Fabiana Frigo <i>et al.</i> Quem me Ensina a Ensinar? Atividades para o Exercício da Docência. <b>Administração: Ensino e Pesquisa</b>, v. 22, n. 1, 2021.</p>	<p>[...] resultados indicam que os programas de pós-graduação em Contabilidade e Administração têm apresentado e desenvolvido poucas metodologias utilizadas para o exercício da atividade docente a seus estudantes, sendo elas, principalmente, as abordagens que fazem referência à reflexão (p. 122)</p>

Referência	Propostas de mudanças e perspectiva de inovação na formação para a docência
<p>BERTERO, Carlos Osmar. A docência numa universidade em mudança. <b>Cadernos Ebape. BR</b>, v. 5, p. 01-11, 2007.</p>	<p>Voltar as atenções para as necessidades da graduação deve ser uma preocupação e parte da agenda da pós-graduação (p. 7).</p> <p>Incluir no currículo atividades que visem a formação de professores [...] disciplinas vinculadas ao ensino e ao processo educacional deveriam passar a integrar as grades dos cursos (p. 7).</p> <p>Divisão do trabalho docente, doutores produtores de texto e outras formas de materiais; mestres ministrando aulas (p. 8).</p> <p>É indispensável que mestrandos e doutorandos adquiram alguma experiência docente como alunos de pós graduação. [...]. Isso implica que durante os cursos de mestrado e doutorado os alunos de pós-graduação sejam obrigados a ensinar [...] (p. 8).</p> <p>Familiarizar o mestrando ou doutorando com modernas tecnologias e experimentos na área de ensino de administração (p. 8).</p> <p>Produção de livros de texto pode ser estimulada no âmbito de programas de pós-graduação. [...] escritos por autores brasileiros e que incorporem a realidade e as experiências de nosso país (p. 9).</p>
<p>VALADÃO JÚNIOR, Valdir Machado; RODRIGUES, Henrique Geraldo. Competências na pós-graduação: o olhar dos egressos. <b>Administração: Ensino e pesquisa</b>, v. 13, n. 2, p. 325-354, 2012.</p>	<p>[...] julga-se premente que o PPGA se volte, com maior ênfase, para a formação voltada ao processo de ensino, para o que se torna essencial situar as competências comportamentais, éticas, políticas e identitárias no foco da formação profissional, de modo a permitir ao indivíduo refletir e atuar criticamente na esfera do trabalho e da sociedade, com base em interesses autônomos (p. 348).</p>
<p>JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? <b>Educação e Pesquisa</b>, v. 39, n. 2, p. 351-365, 2013.</p>	<p>[...] o estágio docente constitui uma possibilidade de aliar pesquisa e ensino, tornando-se uma estratégia bastante interessante no processo de formação de novos docentes (p. 362).</p> <p>[...] um bom teórico nem sempre é um bom professor; essas duas realidades precisam coexistir, e não ser entendidas como polaridades (p. 362).</p> <p>É preciso adequar a disciplina em termos práticos para que haja um maior envolvimento de todos os sujeitos e para que os resultados produzidos coletivamente sejam melhores e mais efetivos (p. 363).</p>
<p>SILVA, Anielson Barbosa da; COSTA, Francisco José da. Itinerários para o Desenvolvimento da Competência Docente na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Administração. <b>Revista Economia &amp; Gestão</b>, v. 14, n. 34, p. 30-57, 2014.</p>	<p>[...] repensar a formação de mestres doutores em Administração e incluir nesse processo um conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento de competências a partir da adoção de estratégias mediadas pela vivência de experiências no contexto da ação (p. 35).</p> <p>[...] não seria suficiente apenas mudar a concepção de formação docente, é necessário também refletir sobre as estratégias adotadas pelos docentes dos cursos de pós-graduação para o desenvolvimento de competências de futuros mestres e doutores (p. 36).</p> <p>[...] a orientação para a pesquisa e para o ensino deve estar em sintonia [...] (p. 38).</p>

	<p>Inovação conceitual acerca de saberes necessários à formação da competência docente: epistemológicos e metodológicos; teóricos; prática de ensino; produção de texto e prática da pesquisa (p. 40)</p> <p>[...] institucionalização de um conjunto de atos regulatórios para estabelecer parâmetros de referência que balizem as ações internas de formação e garantam sua legitimação institucional interna e externa (p. 54).</p> <p>Não seria o momento de os programas institucionalizarem fóruns acadêmicos destinados a uma autorreflexão e uma reflexão coletiva para delimitar itinerários específicos e mais alinhados conceitualmente à proposta de um curso ou programa? (p. 55)</p>
<p>NARCISO, Eliza Rezende Pinto; LOURENÇO, Cléria. Formação docente na pós-graduação em administração: uma análise qualitativa em duas universidades federais. <b>Revista Gestão &amp; Conexões</b>, v. 5, n. 2, p. 62-82, 2016.</p>	<p>Quando se coloca a responsabilidade no sistema – algo abstrato e distante – acaba-se por justificar uma deficiência que está no programa. Mas, quem define a estrutura do sistema são os seus integrantes [...] O risco que se corre ao encontrar outros responsáveis para os problemas é deixar de refletir e propor alternativas a uma lógica que não beneficia a todos (p. 78).</p>
<p>PEREIRA, Jeferson Rodrigues <i>et al.</i> Pedagogia fast food: Estágio docente e a formação de professores. <b>Teoria e Prática em Administração</b>, v. 8, n. 1, p. 47-74, 2018.</p>	<p>[...] a solução não está no desenvolvimento de uma disciplina estritamente pedagógica durante o processo de formação de futuros professores e sim o acompanhamento do trabalho destes, introduzindo-o gradativamente a profissão docente (p. 50-51).</p> <p>Cabe ao profissional utilizar-se da ousadia para inovar em sala de aula e construir, junto ao aluno, o conhecimento. Os professores, ou futuros professores, envolvidos nesse processo de mudança educacional devem ater-se às alterações que o novo sistema requer no perfil do professor universitário (p. 53).</p> <p>Repensar a pouca, ou nenhuma, exigência didático-pedagógica no processo de formação do docente superior (p. 59)</p> <p>[...] necessidade de se repensar as atuais diretrizes do estágio docente durante o doutorado. (p. 67)</p>
<p>DENICOL JÚNIOR, Silvio <i>et al.</i> Formação docente e bacharelado em Administração: o que traz o ENEPQ na Anpad?. <b>Educação, Ciência e Cultura</b>, v. 23, n. 2, p. 265-276, 2018.</p>	<p>[...] espera-se que a qualidade do ensino ofertado na universidade responda às necessidades de formação dos profissionais mediante o uso de propostas pedagógicas, didáticas e curriculares inovadoras e propositivas (p. 266).</p> <p>[...] constata-se grande potencial para desenvolver conhecimentos sobre os aspectos da formação docente no campo da administração, na preparação inicial, mas também durante as práticas que compõem a formação docente continuada (p. 274-275).</p>
<p>LIMA, Manolita Correia <i>et al.</i> Política de Formação de Professores: responsabilidades dos programas de pós-graduação em Administração. <b>GESTÃO. Org</b>, v. 17, n. 1, p. 32-45, 2019.</p>	<p>[...] pressupõe verdadeira revolução no interior das instituições de educação superior na medida em que requer a reestruturação do projeto pedagógico do curso, particularmente o redesenho da matriz curricular na direção de expressiva redução de conteúdos e do fortalecimento de currículos mais integrados e transversais; profunda e significativa alteração na formação de Professores e nos critérios de seleção docente; exponencial ampliação/diversificação dos espaços de aprendizagem, tanto físicos quanto virtuais; familiarização de estudantes e professores com os princípios que sustentam as metodologias ativas etc (p. 38).</p>

	<p>Fica evidente que exercer a pesquisa como princípio científico e educativo requer estreito diálogo entre pesquisa e ensino. Se isso não ocorrer no curso dos Programas de Pós-Graduação, dificilmente o País formará Mestres, quando muito, contará com bons instrutores ou com técnicos competentes (p. 38)</p>
<p>SANTOS, Gabriela T.; SILVA, Anielson B. "Mergulhando" nos significados e revelando concepções do ser professor na Administração. RAM. <b>Revista de Administração Mackenzie</b>, v. 20, 2019.</p>	<p>Ser professor é muito além de conteúdo, é educar a atitude diante da vida e de seus valores [...] a docência, nessa concepção, representa a capacidade de inovar [...] envolve uma lógica centrada no aluno para compreender o impacto das ações do professor nos alunos (p. 19-20).</p> <p>[...] a importância da autoria no processo de aprendizagem para garantir o comprometimento do professor e do aluno na atividade educativa (p. 21)</p> <p>[..] o estudante deve se envolver mais ativamente no processo de aprendizagem (p. 22)</p> <p>Recomenda-se, portanto, que os programas de pós-graduação em Administração, em seus processos de desenvolvimento dos saberes da prática docente, valorizem as reflexões que envolvem o ser docente nas dimensões técnico-profissional, socioemocional e institucional, uma vez que cabe a cada programa estabelecer, dentro das suas estruturas curriculares, elementos que balizam os processos de formação docente (p. 27).</p> <p>Tais processos podem ser orientados a partir da aprendizagem experiencial e transformadora, de modo que o futuro professor possa construir a sua própria autoria em relação à sua prática profissional (p. 27).</p>
<p>SOBRAL, Rosely Cândida; ANDRÉ, Tamara Cardoso. O currículo nos mestrados acadêmicos de Administração na região Sul do Brasil: crítica à formação do docente de Administração. <b>Revista Docência do Ensino Superior</b>, v. 10, p. 1-21, 2020.</p>	<p>Evidentemente que o professor não se faz apenas com a formação universitária e com uma disciplina de formação docente em programa de pós-graduação. É preciso analisar os saberes envolvidos nesse processo. É importante conhecer em que medida os programas de mestrado em Administração colaboraram para a formação do docente e se houve um aprofundamento de conteúdos ligados à didática nesses programas. Porém, também é relevante analisar quais os outros saberes que compõem a prática pedagógica do docente e como se articulam com a efetiva atuação em sala de aula (p. 16).</p> <p>[...] precisamos avançar no sentido de darmos mais importância ao estágio docente, incentivando alunos para serem futuros professores do ensino superior preocupados com as questões didático-pedagógicas e com as metodologias de ensino (p. 17).</p> <p>Constatamos que a formação docente é tratada de maneira precária e disciplinar nos programas de mestrado acadêmico (p. 18)</p>

<p>BEZERRA, Elaine Pontes; MALUSÁ, Silvana. Ideações das práticas pedagógicas do professor administrador. <b>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</b>, p. 539-553, 2021.</p>	<p>O professor administrador precisa compreender melhor este tão complexo campo de ação, que é o da docência universitária, para que possa oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos (p. 541).</p> <p>[...] embora o professor não tenha obtido em sua formação a possibilidade de aprender e ensinar sobre humanidades, independente da sua área específica, ele precisa exercê-la enquanto professor e ser humano, diante das circunstâncias diversas de vida e de trabalho (p. 544).</p> <p>Categoria: Ser docente do ensino superior. Subcategorias: a) contribuir para a formação profissional e humana; b) comprometer-se com a aprendizagem do aluno; c) conciliar teoria e prática; d) formar para a criticidade; e) ter compromisso social e político; f) exercer ensino, pesquisa e extensão.</p> <p>[...] docente administrador compreende a docência da Educação Superior a partir de uma prática pedagógica bastante centrada no aluno, o que é positivo, pois demonstra o seu compromisso com a docência (p. 551).</p>
<p>SOUZA, Fabiana Frigo <i>et al.</i> Quem me Ensina a Ensinar? Atividades para o Exercício da Docência. <b>Administração: Ensino e Pesquisa</b>, v. 22, n. 1, 2021.</p>	<p>[...] é possível compreender a importância dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na formação docente. Cabe a tais programas desenvolverem projetos e ofertarem disciplinas que discutam sobre a atuação docente e as atividades de ensino e aprendizagem como a inserção de metodologias de ensino e os principais instrumentos de avaliação discente (p. 115)</p> <p>necessidade de mudança nos programas de pós-graduação analisados, que deveriam concentrar atividades na profissionalização docente, com a preparação de seus discentes para o processo de ensino-aprendizagem (p. 127).</p> <p>Acredita-se ser necessária a disponibilização de disciplinas que abordem a formação docente, principalmente no que tange à utilização de metodologias inovadoras e criativas para exposição das aulas, bem como questões de relacionamento com os alunos (p. 128).</p> <p>Com relação à preparação docente, é relevante que os programas de pós-graduação desenvolvam outras competências além dos aspectos avaliativos. Preparar o futuro professor para gerenciar conflitos entre os alunos, bem como desenvolver atividades que tornem a disciplina acessível a todos os discentes independente de suas limitações de aprendizagem parece ser muito pertinente e necessário (p. 128).</p> <p>Implicações práticas sugeridas: “Projetos de extensão que incentivem a prática docente, a apresentação de metodologias de ensino, bem como disciplinas específicas voltadas para a formação docente, como a de metodologia do Ensino Superior” (p. 129).</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.



## APÊNDICE B – ORIENTAÇÕES GERAIS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

	Parecer	Assunto
1	Parecer CNE/CES nº 776/97, aprovado em 3 de dezembro de 1997	Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.
2	Parecer CNE/CES nº 583/2001, aprovado em 4 de abril de 2001	Orientação para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação.
3	Parecer CNE/CES nº 109/2002, aprovado em 13 de março de 2002	Responde consulta sobre a aplicação da Resolução do CNE que trata da carga horária para os cursos de formação de professores. (licenciatura)
4	Parecer CNE/CES nº 146/2002, aprovado em 3 de abril de 2002	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.
5	Parecer CNE/CES nº 67/2003, aprovado em 11 de março de 2003	Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.
6	Parecer CNE/CES nº 108/2003, aprovado em 7 de maio de 2003	Duração de cursos presenciais de Bacharelado (Ver Parecer CNE/CES nº 329 de 11 de novembro de 2004).
7	Parecer CNE/CES nº 136/2003, aprovado em 4 de junho de 2003	Esclarecimentos sobre o Parecer CNE/CES 776/97, que trata da orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.
8	Parecer CNE/CES nº 210/2004, aprovado em 8 de julho de 2004	Aprecia a Indicação CNE/CES 1/2004, referente à adequação técnica e revisão dos Pareceres e/ou Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação
9	Parecer CNE/CES nº 329/2004, aprovado em 11 de novembro de 2004	Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.
10	Parecer CNE/CES nº 236/2005, aprovado em 07 de julho de 2005	Consulta referente à publicação de alteração de currículo com base na Portaria Ministerial nº 1.670-A, de 30 de novembro de 1994.
11	Parecer CNE/CES nº 400/2005, aprovado em 24 de novembro de 2005	Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005.
12	Parecer CNE/CES nº 184/2006, aprovado	Retificação do Parecer CNE/CES nº

	em 7 de julho de 2006	329/2004, referente à carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.
13	Parecer CNE/CES nº 223/2006, aprovado em 20 de setembro de 2006	Consulta sobre a implantação das novas diretrizes curriculares, formulada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.
14	Parecer CNE/CES nº 242/2006, aprovado em 4 de outubro de 2006	Consulta sobre a legalidade do exercício da docência dos profissionais da área de Administração, estabelecida pelas Resoluções CFA nº 300 e nº 301, de 10 de janeiro de 2005.
15	Parecer CNE/CES nº 8/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007	Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.
16	Parecer CNE/CES nº 29/2007, aprovado em 1º de fevereiro de 2007	Consulta relativa às Diretrizes Curriculares Nacionais e à duração mínima e máxima dos cursos de graduação.
17	Parecer CNE/CES nº 83/2007, aprovado em 29 de março de 2007	Consulta sobre a estruturação do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores.
18	Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007	Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.
19	Parecer CNE/CES nº 127/2007, aprovado em 13 de junho de 2007	Revisão do Parecer CNE/CES nº 236/2005, que trata de consulta referente à publicação de alteração de currículo com base na Portaria Ministerial nº 1.670-A, de 30 de novembro de 1994.
20	Parecer CNE/CES nº 213/2008, aprovado em 9 de outubro de 2008	Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial.
21	Parecer CNE/CP nº 2/2009, aprovado em 10 de fevereiro de 2009	Recurso contra a decisão do Parecer CNE/CES nº 213/2008, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial.
22	Resolução CNE/CES nº 4, de 6 de abril de	Dispõe sobre carga horária mínima e

	2009	procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial.
23	Parecer CNE/CES nº 236/2009, aprovado em 7 de agosto de 2009	Consulta acerca do direito dos alunos à informação sobre o plano de ensino e sobre a metodologia do processo de ensino-aprendizagem e os critérios de avaliação a que serão submetidos.
24	Parecer CNE/CES nº 120/2010, aprovado em 7 de maio de 2010	Consulta sobre a área do conhecimento a que pertence o Curso Superior de Quiropraxia e a possibilidade de estabelecer as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais.
25	Parecer CNE/CES nº 334/2019, aprovado em 8 de maio de 2019	Institui a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores.
26	Parecer CNE/CES nº 441/2020, aprovado em 10 de julho de 2020	Atualização da Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007, e da Resolução CNE/CES nº 4, de 6 de abril de 2009, que tratam das cargas horárias e do tempo de integralização dos cursos de graduação.
27	Parecer CNE/CES nº 498/2020, aprovado em 6 de agosto de 2020	Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).
28	Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020	Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).