

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SOCIEDADE,
CULTURA E FRONTEIRAS – NÍVEL DE DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS**

ROSELY CÂNDIDA SOBRAL

**A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL:
os saberes docentes em uma Universidade de Fronteira**

FOZ DO IGUAÇU, SETEMBRO DE 2019.

ROSELY CÂNDIDA SOBRAL

**A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL:
os saberes docentes em uma Universidade de Fronteira**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para a obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras. Linha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Identidade.

Orientadora: Profa. Dra. Tamara Cardoso André

FOZ DO IGUAÇU – PR

2019

ROSELY CÂNDIDA SOBRAL

**A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL:
os saberes docentes em uma Universidade de Fronteira**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutor em Sociedade, Cultura e Fronteiras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Sociedade, Cultura e Fronteiras, área de concentração em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Tamara Cardoso André (UNIOESTE)
Orientadora

Profa. Dra. Elisa Yoshie Ichikawa (UEM)
Membro Externo

Prof. Dr. Sebastião Cavalcanti Neto (UNESPAR)
Membro Externo

Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos (UNIOESTE)
Membro Interno

Prof. Dr. Geysler Rogis Flor Bertolini (UNIOESTE – CASCAVEL)
Membro Interno

Foz do Iguaçu, 08 de setembro de 2019.

*Dedico esta tese àquela menina canhota que aprendeu
a ler e a escrever, sozinha, aos quatro anos de idade.
Que desafiou a vida, contrariou a lógica e descobriu que
a única maneira de realizar seus sonhos era através da educação.
Obrigada por não desistir!*

AGRADECIMENTOS

A hora de pensar nos agradecimentos após tanto tempo de trabalho, leituras, certezas e incertezas sobre um tema que faz parte da minha vida cotidiana de trabalho muitas memórias surgem e com ela muitas pessoas que contribuíram para meu sentimento de mundo.

Aos professores que tive a oportunidade de cruzar neste longo caminho de estudos, do primário ao doutorado. Os que contribuíram e os que me ignoraram. Os que me fizeram forte por me incentivarem a continuar os estudos e a acreditar na docência e aos que me ensinaram a nunca ser igual a eles. Todas as experiências moldaram o que penso e o que sinto a respeito da docência universitária.

E posso dizer que nesta caminhada do doutoramento aprendi o real significado da palavra orientação. Mesmo sendo professora há mais de 20 anos e tendo orientado por tantos anos, nunca aprendi tanto sobre a arte de orientar quanto nestes quatro anos. E neste momento, os meus mais sinceros agradecimentos à minha orientadora, professora Dra. Tamara, que não mediu esforços para me colocar no rumo certo.

E nenhum agradecimento teria sentido se eu não mencionasse o real motivo da minha luta: os meus filhos Arthur, Raul e Meíse... a família que construí ao longo desses anos em que estudos, docência e vida particular se misturaram. Filhos que sempre respiraram o ambiente universitário, desde pequenos. Que sentiram a ausência de uma mãe pesquisadora, mas que foram grandiosos e compreensivos. Vocês são meu alicerce e fica aqui o registro do meu eterno agradecimento.

E ao meu companheiro Carlos Alberto a quem eu tive que perder para saber o quanto minha alma está ligada a dele. Prometo recompensar todo o sofrimento vivido e todo o apoio prestado nesses anos. Se eu tivesse que escolher entre o doutoramento e o seu amor, mil vezes te escolheria.

Sempre juntos!

SOBRAL, Rosely Cândida. **A Formação para a Docência em Administração no Brasil: os saberes docentes em uma Universidade de Fronteira.** 2019. 169 p. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2019.

RESUMO

Investiga como ocorre a formação docente em administração no Brasil e os efeitos nos saberes docentes mobilizados pelos professores de um curso, em contexto de fronteira. A pergunta que orienta a pesquisa é: como a formação docente é tratada nos programas de mestrado acadêmico no Brasil e quais os reflexos nos saberes docentes em uma universidade de fronteira? A problemática é anunciada para atender aos seguintes objetivos específicos: analisar o processo de formação docente nos Programas de Mestrado Acadêmico em Administração no Brasil; analisar nos projetos político-pedagógicos do curso de administração em universidades de fronteira se existe alguma especificidade relacionada à fronteira; investigar o processo de formação profissional de docentes de um curso de administração em uma universidade de fronteira e entender quais são os saberes e conhecimentos que professores de graduação em administração mobilizam na ação pedagógica. A partir dos conceitos de formação docente e do modelo de saberes docentes proposto por Tardif (1991) analisa os programas de mestrado acadêmico em administração se oferecem disciplinas de formação docente em sua grade curricular. Realiza entrevista semiestruturada com 3 docentes de administração da Unioeste campus de Foz do Iguaçu. Evidencia que a formação docente é construída pela prática em sala de aula, mas que o estágio docência é importante nesse processo. Que nos saberes curriculares não existe um olhar para as questões locais, como as questões de fronteira. Conclui que a formação do docente em Administração não se dá nos programas de Mestrado Acadêmico em Administração, considerando que somente os saberes profissionais e curriculares não são suficientes para a construção da prática pedagógica. E que mesmo nas análises curriculares não existe a preocupação com o saber de fronteira (saber local) porque isso não é valorizado, nem nas entrevistas, nem nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Administração e nem nos programas analisados. Os resultados apontam para um modelo de formação docente que considere os saberes plurais e que repense a importância da formação docente nos programas de mestrado acadêmico em administração no Brasil.

Palavras-chave: Saberes Docentes; Formação Docente; Administração; Ensino Superior.

ABSTRACT

It investigates how the teacher training occurs in administration in Brazil and the effects on teachers' knowledge mobilized by teachers of a course, in a frontier context. The question that guides the research is: how the teacher training is treated in the academic master's programs in Brazil and what are the reflexes in the teachers' knowledge in a frontier university? The issue is announced to meet the following specific objectives: to analyze the teacher training process in the Academic Master Programs in Administration in Brazil; to analyze in political projectsmanagement course pedagogical at frontier universities if there is any specificity related to the frontier; investigate the process of professional training of teachers of an administration course at a frontier university and understand what are the knowledge and knowledge that undergraduate teachers in administration mobilize in the pedagogical action. From the concepts of teacher training and the teaching knowledge model proposed by Tardif (1991) analyzes the programs of academic master's in administration if they offer disciplines of teacher training in their curriculum. Conducts a semi-structured interview with 3 faculty members of the Unioeste campus of Foz do Iguaçu. It shows that teacher training is built by classroom practice, but that the teaching stage is important in this process. That knowing curricular knowledge does not exist a look at local issues such as border issues. It concludes that the training of teachers in Administration is not given in the programs of Academic Master in Administration, considering that only the professional knowledge and curricular are not sufficient for the construction of the pedagogical practice. And that even in curriculum analyses there is no concern with frontier knowledge (local knowledge) because this is not valued, neither in the interviews, nor in the pedagogical political projects of the courses of Administration nor in the programs analyzed. The results point to a teaching training model that considers plural knowledge and rethinks the importance of teacher training in academic master's programs in administration in Brazil.

Keywords: Teacher knowledge; Teacher training; Administration; Higher education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Base de Dados da Spell	20
QUADRO 2 – Base de Dados da Web of Science	21
QUADRO 3 – Base de Dados da ANPAD	22
QUADRO 4 – Categorias de Análise	35
QUADRO 5 – Universidades na Fronteira.....	47
QUADRO 7 – Programas e Cursos stricto sensu na Plataforma Sucupira.....	66
QUADRO 8 – Programas de Mestrado na Região Sul.....	68
QUADRO 9 – Programas de Mestrado Região Sul - Paraná	69
QUADRO 10 – Programas de Mestrado Região Sul – Santa Catarina	74
QUADRO 11 – Programas de Mestrado Região Sul – Rio Grande do Sul.....	80
QUADRO 12 – Programas de Mestrado Região Sudeste	87
QUADRO 13 – Programas de Mestrado Região Sudeste: São Paulo	88
QUADRO 14 – Programas de Mestrado Região Sudeste: Rio de Janeiro	96
QUADRO 15 – Programas de Mestrado Região Sudeste: Minas Gerais	100
QUADRO 16 – Programas de Mestrado Região Sudeste: Espírito Santo	104
QUADRO 17 – Programas de Mestrado Região Nordeste	106
QUADRO 18 – Programas de Mestrado Região Nordeste: Bahia	106
QUADRO 19 – Programas de Mestrado Região Nordeste: Ceará.....	108
QUADRO 20 – Programas de Mestrado Região Nordeste: Paraíba	110
QUADRO 21 – Programas de Mestrado Região Nordeste: Pernambuco	111
QUADRO 22 – Programas de Mestrado Região Nordeste: Rio Grande do Norte...	113
QUADRO 22 – Programas de Mestrado Região Nordeste: Sergipe	115
QUADRO 23 – Programas de Mestrado Região Nordeste: Maranhão	116
QUADRO 24 – Programas de Mestrado Região Norte	117

QUADRO 25 – Programas de Mestrado Região Norte: Pará.....	117
QUADRO 26 – Programas de Mestrado Região Norte: Rondônia.....	118
QUADRO 27 – Programas de Mestrado Região Centro-Oeste.....	119
QUADRO 28 – Programas de Mestrado Região Centro-Oeste: Distrito Federal	119
QUADRO 29 – Programas de Mestrado Região Centro-Oeste: Goiás	120
QUADRO 30 – Programas de Mestrado Região Centro-Oeste: Mato Grosso do Sul	121
QUADRO 31 – Síntese das Disciplinas de Formação Docente	122
QUADRO 32 – Distribuição das Disciplinas.....	135
QUADRO 33 – Roteiro de Entrevista	137
QUADRO 34 – Categorias e Referências	145

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa da Fronteira do Brasil	29
FIGURA 2 – Definição dos “Nós”	144
FIGURA 3 – Tela das entrevistas – arquivo	144
FIGURA 4 - Nuvem de Palavras – Entrevista Docente A	149
FIGURA 5 – Nuvem de Palavras – Entrevista Docente B	150
FIGURA 6 – Nuvem de Palavras – Entrevista Docente C	151
FIGURA 7 – Nuvem de Palavras das Entrevistas	152

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Resumo das Publicações nas Bases de Dados.....	25
GRÁFICO 2 – Inserções Sobre o Tema	130
GRÁFICO 3 – Codificação de Categorias – Docentes	147
TABELA 1 – Distribuição das Entrevistas por Categoria	144

LISTA DE SIGLAS

ANPAD – Associação Nacional de Pós-graduação em Administração

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisas

CFA – Conselho Federal de Administração

CRA – Conselho Regional de Administração

DASP – Departamento de Administração do Serviço Público

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo

EBAP – Escola Brasileira de Administração Pública

ESAN – Escola Superior de Administração de Negócios

FACISA – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu

FEA – Faculdade de Economia e Administração

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FUNEFI – Fundação Educacional de Foz do Iguaçu

FUNIOESTE – Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PPP – Projeto Político Pedagógico

SNPG – Sistema Nacional de Pós-graduação

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 HISTÓRIA DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL	37
1.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO ...	43
1.2 A FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO	49
1.3 OS SABERES DOCENTES	51
2 PANORAMA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL.....	63
2.1 A ATUAÇÃO DOS PROGRAMAS E SUAS CLASSIFICAÇÕES	65
2.1.1 Região Sul	67
2.1.2 Região Sudeste	86
2.1.3 Região Nordeste	105
2.1.4 Região Norte.....	116
2.1.5 Região Centro-Oeste	119
2.2 DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	121
3 OS SABERES DOCENTES EM UMA UNIVERSIDADE DE FRONTEIRA	132
3.1 O LUGAR.....	132
3.2 OS SABERES DOCENTES	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS.....	161

INTRODUÇÃO

“Longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”

(TARDIF, 2009)

Tendo presentes as reflexões e indagações produzidas em meu percurso profissional, ingressei no doutorado interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras com o intuito de provocar uma discussão acerca dos desafios enfrentados na minha própria formação docente e buscar subsídios para ampliar a discussão sobre a atuação do docente de Administração na Educação Superior. A pesquisa realizada nesta tese trata das questões da formação docente em Administração e dos saberes docentes aprendidos e experienciados ao longo da carreira profissional, questões estas despertadas na pesquisadora nestas duas décadas como docente no curso de Administração.

Sabemos que o bacharelado não forma para a docência, assim sendo não tem, obrigatoriamente, em sua grade curricular da graduação quaisquer disciplinas ligadas à didática ou à formação docente. Isso sempre me fez pensar em como os profissionais de Administração se tornam aptos a lecionarem. Como se interessam pelo magistério superior? De onde vem os saberes docentes dos docentes que já estão no mercado de trabalho?

Posso dizer que muito do meu caminhar e do meu crescimento na profissão como docente veio da formação que tive no Segundo Grau (hoje Ensino Médio) em Magistério, caso contrário teria tido muito mais obstáculos. Ocorre que para ingressar no curso de Administração sabemos que não é necessário o curso de magistério e sim que tenha concluído o Ensino Médio. Assim sendo, pensar na formação do docente em Administração parece ser adentrar em um universo ainda pouco questionado e muitas vezes legitimado pelo que a LDB (Lei de Diretrizes e

Bases da Educação) n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, diz sobre a formação docente, que esta se dará em nível de mestrado tendo como base forte a pesquisa.

A concepção de que a formação do docente universitário se ergue atualmente sobre atividades de pesquisa tem feito parte da perspectiva construtora do perfil existente nas últimas décadas. Todavia, o modelo histórico do ensino superior no Brasil, em seus primórdios, foi erigido mais voltado para a formação profissional, do que para a geração de novos conhecimentos, conforme constada Pimenta e Anastasiou (2002) em suas pesquisas. Ou seja, muito se discute sobre a formação do docente universitário em programas de pós-graduação *stricto sensu*, todavia o modelo predominante na Administração ainda pode estar calcado em uma educação profissional cujo foco não é o ensino, e sim o preparo para o mercado de trabalho.

Observando as abordagens desse tema, senti a necessidade de aprofundar as investigações sobre questões da formação docente e os desdobramentos do trabalho docente não mais unicamente do ponto de vista de sua objetividade, mas compreender a constituição dessa formação como interação entre os sujeitos e a sua trajetória pessoal, profissional e social. Se pensarmos que o docente também é responsável pela formação do acadêmico na graduação, essa sua trajetória é condição *sine qua non* para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Se tivermos docentes com títulos de mestrado em programas que valorizem a docência e discutam a importância da formação docente nos mestrados acadêmicos, estaremos mudando a concepção da Administração na graduação? Quais os saberes docentes valorizados nesses programas? Como se forma o saber docente? Acredito que essas indagações devam ser discutidas e merecem aprofundamento teórico-metodológico.

Legalmente, de acordo com a LDB n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 em seu Artigo 66 “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

A Lei 9394/1996 regulamenta o direito à educação preconizado na Constituição Federal de 1988. Segundo a LDB, a formação dos docentes do ensino superior será realizada nos programas de mestrado e doutorado. Porém, será que

estes programas formam, efetivamente, para a docência e o ensino nos cursos de administração?

A escolha do tema de pesquisa não foi aleatória, mas decorrente de um longo processo de repensar a formação docente dos professores e professoras que atuam com o ensino de Administração, o que exige, do meu ponto de vista, o rompimento com algumas certezas construídas ao longo de minha trajetória na universidade, principalmente o modelo de políticas públicas para o ensino de Administração.

Este pensamento vem da ideia de que a administração se apoia no modelo desenvolvimentista que permeou as políticas públicas, onde há um conhecimento necessário para o fortalecimento do Estado (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002). Este conhecimento, dito técnico, fortaleceu o Estado no sentido de fornecer ferramentas de gestão e modelos estratégicos para transformar o Estado e sua máquina administrativa. De tal maneira, Pimenta e Anastasiou (2002) explicam que os cursos moldados pela necessidade da indústria, e pelo modelo anglo-americano do conhecimento fracionado e disciplinado, trouxeram consigo a concepção reducionista da formação de docentes como investigadores especialistas nesse conhecimento disciplinar.

Tardif (2002; 2004) critica os enfoques anglo-americanos que reduzem o saber dos docentes a processos psicológicos, assim como certas visões europeias tecnicistas que alimentam atualmente as abordagens por competências e também as posiciona de forma crítica em relação às concepções sociológicas tradicionais que associam professores a agentes de reprodução das estruturas sociais dominantes. Este autor, que alicerça o tema de formação docente nesta tese, fundamenta em suas pesquisas que o saber docente “é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2004, p. 54).

Nem sempre a formação é capaz de valorizar os diversos saberes, fazendo-os convergirem a um mesmo propósito, o que significa dizer que pode existir falta de diálogo entre conhecimento teórico e conhecimento prático, fragilizando a constituição de um conhecimento profissional socialmente relevante como perspectiva da formação docente. O autor afirma, ainda, que “[...] pouco importa em

que sentido consideramos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer de sua 'natureza social' se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo” (TARDIF, 2004, p. 14).

Tardif (2004, p. 36) afirma que os saberes da formação profissional fazem parte “do conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”. Os saberes disciplinares “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” e curriculares quando estiverem relacionados “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita” e também porque “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender como aplicá-los” (TARDIF 2004, p. 36-38).

Os saberes experienciais, por seu turno, dizem respeito ao conjunto de saberes necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos e que “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF 2004, p. 38).

Entendo que o profissional docente procura se aproximar do seu cotidiano escolar, do seu locus de trabalho e é justamente nele que tem a possibilidade de se apropriar dos saberes docentes. Saberes esses que para Tardif e Lessard (2011):

quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada. (p. 219)

Assim, analisando os saberes docentes, meu interesse voltou-se para a importância da formação docente e procuro com esta pesquisa trazer para o debate na área das ciências sociais aplicadas, e, mais especificamente para a Administração, aspectos relativos ao processo de formação do docente que atua na

Educação Superior, especialmente ao considerar que ainda são em pequeno número, os estudos que relatam a formação docente para a Educação Superior nas áreas de não-licenciaturas. De acordo com pesquisadores como Morosini (2001) e Nicolini (2003), Milani (2018) e Soares (2018) este é um tema pouco explorado, e “não se constitui área de sólida produção científica” especialmente no campo de estudo da Administração (MOROSINI, 2000, p. 5).

Desta forma, a tese defendida nesta pesquisa é a de que a formação docente não se dá, prioritariamente nos cursos de mestrado e doutorado como preconiza o artigo 66 da LDB, e sim através de vários saberes que são necessários à prática do ensino superior, principalmente porque os cursos de pós-graduação em nível de mestrado no Brasil, de acordo com os dados levantados nesta tese, não possibilitam tal formação. A maior preocupação destes programas está relacionada à área de concentração ou linha de pesquisa, disponibilizando apenas uma ou outra disciplina de formação docente e em alguns casos de forma optativa, o que distancia ainda mais o aluno da formação para a docência.

Estudos sobre a formação docente na Administração vêm sendo feitos há algum tempo, porém esta temática não é muito discutida nas teses de doutorado, conforme constatado através de consulta às bases de pesquisa *Spell*, *Web of Science* e ANPAD (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração), pois a maioria das pesquisas são em forma de artigos, dissertações e apenas uma tese de doutorado.

A consulta foi realizada empregando os seguintes descritores: formação docente, saberes docentes, ensino de administração, com o cuidado em filtrar pesquisas relacionadas ao campo da Administração. Na base *Spell*¹ foram encontrados 7 (sete) artigos sobre formação do docente em administração ou desafios da formação docente, uma dissertação de mestrado e 1 uma tese sobre formação do docente em Administração. Esta tese, defendida em 2014 descreve os

¹ O *Spell* é um sistema de indexação, pesquisa e disponibilização gratuita de produção científica, particularmente das áreas de Administração Pública e de Empresas, Contabilidade e Turismo. Com o objetivo central de promover o acesso, organização, disseminação e análise da produção científica de distintas áreas do conhecimento. Disponível em: www.spell.org.br

desafios na formação para a docência no ensino superior considerando o modelo de ensino baseado em competências, conforme quadro 1 a seguir:

QUADRO 1 – Base de Dados da Spell

Título da pesquisa/estudo	Ano de publicação	Base de Dados
Formação docente e as mudanças na sala de aula: um diálogo complexo Autores: Heloisa Maria Gomes Leonir Pessate Alves Marina Graziela Feldmann Solange Vera Nunes de Lima D'Água Windsor Espenser Veiga Waldemir Marim	2005	Artigo
Formação docente e competências: componentes do processo de gestão estratégica Autores: Adelaide Maria Coelho Baeta Reginaldo de Jesus Lima	2007	Artigo
Tréplica: formação docente ou científica: o que está em destaque nos Programas de Pós-graduação? Autores: Nathália de Fátima Joaquim Ana Alice Vilas Boas	2011	Artigo
Desafios da formação docente: Estágio docência e prática de ensino em Administração Autores: Nathália de Fátima Joaquim Ana Alice Vilas Boas	2013	Artigo
A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências: possibilidades e desafios Autora: Amanda Ribeiro Vieira	2014	Tese
Formação docente na pós-graduação em Administração: uma análise qualitativa em duas Universidades Federais Autores: Eliza Rezende Pinto Narcizo Cléria Donizete da Silva Lourenço	2016	Artigo
Formação docente em Administração: um estudo bibliométrico Autores: Carolina Machado Saraiva de Albuquerque Maranhão Roberto Kaehler de Albuquerque Maranhão Rafael Fernandes Ferreira Talita Almeida Fernandes Isadora Iannini Cota Dutra	2017	Artigo
A formação docente no Programa de Pós-graduação stricto sensu em Administração na UFRGS sob a perspectiva dos seus egressos entre 2007 e 2017. Autora: Giovanna Silveira Milani	2018	Dissertação
Formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes: uma análise nos cursos de secretariado das instituições públicas de ensino superior no Brasil	2018	Artigo

Autores: Fernanda Cristina Sanches Ivanete Daga Cielo Solange Franci Raimundo Yaegashi		
--	--	--

Fonte: Base de dados *Spell* (2019).

Já na base *Web of Science*² foram identificados 6 (seis) artigos sobre formação docente, e uma dissertação de mestrado, que aparece contendo o descritor formação docente, mas o título da dissertação é sobre identidade docente e a pesquisa é relacionada ao docente de Ciências Contábeis.

QUADRO 2 – Base de Dados da *Web of Science*

Título da pesquisa/estudo	Ano de publicação	Base de Dados
A formação do administrador e atuação docente Autor: Hamilton D'Angelo	2006	Artigo
Formação docente e educação à distância: um estudo no cenário educativo de Santa Catarina Autores: Rafael Pereira Ocampo Grace Tavares Vieira Marcia Santiago Araujo Alexandre Marino Costa	2012	Artigo
Formação docente: saberes e práticas necessárias para a escola contemporânea Autor: Ezequiel Ferreira Barbosa	2015	Artigo
Política pública de formação docente na perspectiva dos professores universitários Autores: Valério Moreira Rezende Rogéria Moreira Rezende Isobe	2017	Artigo
Ser professor: um estudo da identidade docente na área de Ciências Contábeis Autor: João Paulo Resende Lima	2018	Dissertação
Trabalho e formação docente na Escola Técnica de Goiânia: política, ideologia e produtividade Autores: Denise Silva Araujo Helvécio Goulart Malta de Sá Íria Brzezinski	2018	Artigo
Pedagogia Fast Food: estágio docente e a formação de	2018	Artigo

² A *Web Of Science* é uma plataforma referencial de citações científicas projetada para apoiar pesquisas científicas e acadêmicas com cobertura nas áreas de ciências, ciências sociais, artes e humanidades. Disponível para consulta através do Portal de Periódicos da CAPES: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez89.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

professores Autores: Jefferson Rodrigues Pereira Caissa Veloso e Sousa Natáli Xavier Bueno Leonardo Tadeu Santos		
--	--	--

Fonte: Base de dados *Web Of Science*, 2019.

Na base de dados da ANPAD encontramos 16 (sete) artigos, incluindo um em específico que faz uma análise da produção científica sobre formação docente em Administração na pós-graduação entre os períodos de 2005 a 2015.

Os artigos publicados na ANPAD são dos eventos que ela organiza distribuídos em áreas de estudos da Administração. Um desses eventos é o EnPQ (Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade) onde filtramos a maioria dos artigos relacionados aos descritores. E três artigos fazem parte do EnANPAD (Encontro Anual da ANPAD), como podemos observar através do Quadro 3 a seguir:

QUADRO 3 – Base de Dados da ANPAD

Título da pesquisa/estudo	Ano de publicação	Base de Dados
A implantação do curso de Administração Pública e a formação docente na perspectiva do modelo do novo serviço público: um caso para ensino? Oficina de práticas.	2007	EnEPQ
A capacitação docente em Administração: referenciais e proposições Autores: José Francisco Salm Maria Ester Menegasso Mario Cesar Barreto Moraes	2007	EnEPQ
A implantação do curso de administração pública e a formação docente na perspectiva do modelo do novo serviço público: um caso para ensino – oficina de práticas Autores: José Francisco Salm Maria Ester Menegasso Nério Amboni	2007	EnEPQ
A influência da “vivência docente” na formação e desenvolvimento de competências profissionais docentes: uma perspectiva de mestrandos em administração Autores: Michele Cristina de Souza Mendes Oliveira Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo	2009	EnEPQ

Marcelo Henrique Oliveira Kely Cesar Martins Paiva		
Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal de Lavras Autores: Nathália de Fátima Joaquim João Paulo de Brito Nascimento Fernanda Tavares Silva	2009	EnEPQ
A formação docente nos cursos de pós-graduação em Administração: a gênese de uma experiência. Autores: Manolita Correia Lima Viviane Riegel	2011	EnEPQ
Contribuição do microensino para a formação docente em Administração: reflexões sobre a vivência de professores após um ano de treinamento Autora: Tania Modesto Veludo-de-Oliveira	2013	EnANPAD
Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em educação e administração? Autoras: Cléria Donizete da Silva Lourenço Manolita Correia Lima Elza Rezende Pinto Narciso	2013	EnEPQ
Um grão de areia na praia: uma análise sobre a presença do tema "formação docente" nos cursos de doutorado em Administração. Autores: Ana Luiza Ribeiro da Silva Larissa Gabriela Rodrigues Garcia Carolina Machado Saraiva Maranhão Fábio Viana Moura	2015	EnEPQ
Estágio Docência: reflexões sobre o tornar-se professor de administração Autores: Aghata Karoliny Gonsalves Priscila Keller Pires Barla Leosi Testoni Karina Matheus Faraco Milton Freitas Borges	2015	EnEPQ
Docência no Ensino Superior em Administração: refletindo sobre as características do professor excelente Autores: Jader Cristino de Souza-Silva Roberto Brasileiro Paixão Ana Paula da Silva Franco Marcus Vinicius Pereira Alves	2015	EnEPQ
O estágio docente supervisionado e suas implicações no processo de formação de futuros professores Autores: Jefferson Rodrigues Pereira Caissa Veloso e Sousa Natália Xavier Bueno	2015	EnEPQ
Propostas de melhorias para a formação docente dos Programas de pós-graduação em Administração. Autores: Amanda Ribeiro Vieira	2016	EnANPAD

Adriana Backx Noronha Viana Miguel Zabalza		
Análise da produção científica sobre a formação docente em Administração na pós-graduação de 2005-2015 Autora: Giovanna Silveira Milani	2017	EnANPAD
Percepções individuais de desafios em trajetórias formativas de docentes em programas de pós-graduação (Stricto sensu) no campo da administração de empresas no Brasil. Autora: Eva Bessa Soares	2018	EnEPQ
Formando docentes: a percepção de mestres em relação ao desenvolvimento de competências no mestrado acadêmico Autores: Paulo Junior dos Santos Brenda Satomi Kodama Valdir Machado Valadão Junior	2018	EnEPQ

Fonte: Base de dados ANPAD, 2019.

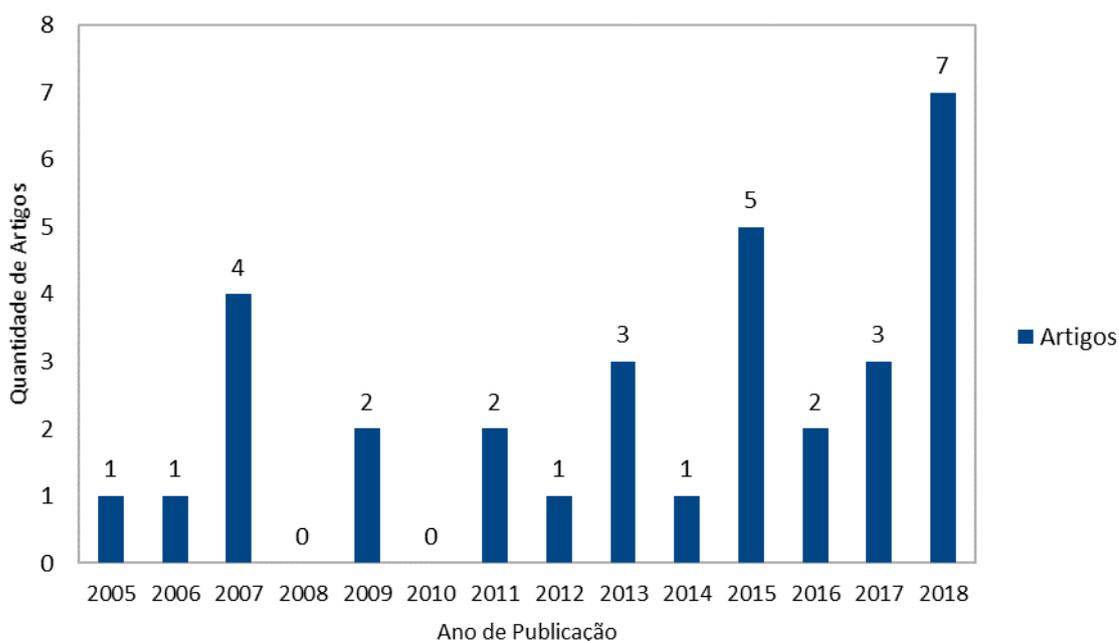
O que observamos neste levantamento através das principais bases de dados de pesquisas é que existe uma “lacuna de pesquisa” importante sobre a formação do docente em Administração. Verificamos uma crescente preocupação com o tema formação docente nos cursos e na profissão do administrador, ainda que discreta. Houve um crescimento nas publicações principalmente a partir de 2015 e em especial no ano de 2018 com um total de 8 publicações, principalmente artigos nos eventos da ANPAD, que mostra o interesse dos pesquisadores, possivelmente com pesquisas advindas dos programas de mestrado e doutorado em Administração.

Ainda há muito o que se avançar nas pesquisas, principalmente no que se refere às dissertações e teses relacionadas com a formação docente em Administração. Entender como se dá o processo de formação do docente em áreas de não-licenciaturas é um desafio, pois toda a experiência e prática pedagógica se dá após a graduação, uma vez que o bacharelado não proporciona esta experiência ao acadêmico. É principalmente no mestrado quando realiza o estágio docente ou disciplinas relacionadas à docência e práticas de ensino que o administrador tem contato com a sala de aula, com planos de ensino, com currículos e metodologias de avaliação. E isso nem sempre ocorre. Seja pelo programa de mestrado não oferecer, ou quando oferece, muitas vezes é de forma optativa, obrigando somente o bolsista a cursar a disciplina ou realizar o estágio docência.

Tal experiência, quando facultativa, é negligenciada por muitos, que focam apenas e principalmente em sua linha de pesquisa. Isso acaba gerando um ciclo vicioso onde a pouca procura por parte dos alunos do mestrado cria um desinteresse do próprio Programa de mestrado em oferecer outras disciplinas oriundas da Pedagogia para auxiliar no processo de formação do docente em Administração, que reflete nos temas pesquisados e conseqüentemente nas publicações oriundas destes programas.

No Gráfico 1 temos a divisão das publicações destas três bases de dados distribuídas por ano.

GRÁFICO 1 – Resumo das Publicações nas Bases de Dados



Fonte: Da pesquisa, 2019.

Uma observação importante relativa ao gráfico 1 é a inexistência de publicações sobre formação docente, nestas bases de dados nos anos de 2008 e 2010, nem artigos em congressos. Percebe-se a despreocupação com relação a este tema na área de Administração, inclusive no que se refere à pesquisa. Isto é algo que pode ser rotineiro nas ciências sociais aplicadas.

No ensino superior, na área das ciências sociais aplicadas, é comum o(a) professor(a) vir a assumir a carreira docente sem ter conhecimento didático pedagógico necessário, apesar de haver uma exigência legal que está na LDB, ainda essa preparação não tem tido a força legal própria de um dispositivo de formação e nem se configura como condição para ingresso ou permanência na docência superior, pois a referência legal, o artigo 52, inciso II da referida lei, que é levada em conta nos processos de regulação e avaliação institucional, permite um percentual mínimo (cerca de 33%) de mestres e doutores no quadro funcional das IES (Instituições de Ensino Superior). A referida Lei também não aborda a concepção de docência que deve sustentar esse grau de ensino, o que ocasiona uma discrepância com relação aos saberes que devem ser investidos para este fim.

Deste modo a pergunta que orienta esta pesquisa é: **Como a formação docente é tratada nos programas de mestrado acadêmico no Brasil e quais os reflexos nos saberes docentes em uma universidade de fronteira?**

A fim de responder esse problema de pesquisa, a presente tese tem como objetivo geral: **Investigar como ocorre a formação docente em administração no Brasil, e os efeitos nos saberes docentes mobilizados pelos professores de um curso, em contexto de fronteira.** Trata-se da compreensão crítica da realidade, ao analisar os programas dos cursos de mestrado em Administração no Brasil, a importância dada à formação docente nestes programas e contrapor com a trajetória profissional de docentes de um curso de Administração em uma Universidade de fronteira.

Para tanto, os objetivos específicos nesta investigação são:

- a) Analisar o processo de formação docente nos Programas de Mestrado Acadêmico em Administração no Brasil;
- b) Analisar nos projetos político-pedagógicos do curso de administração em universidades de fronteira se existe alguma especificidade relacionada à fronteira;
- c) Investigar o processo de formação profissional de docentes de um curso de administração em uma universidade de fronteira.

d) Entender quais são os saberes e conhecimentos que professores de graduação em administração mobilizam na ação pedagógica.

Algumas perguntas que complementam a problemática desta tese são: O que professores aprenderam sobre docência em administração nos cursos de mestrado? Os cursos de mestrado em administração propiciaram a apropriação de saberes docentes aplicáveis ao ensino e à aprendizagem nos cursos de administração? Aqui propõe-se um olhar de longo alcance sobre o tema, para além da práxis pedagógica da sala de aula do docente, mas também visa analisar os Programas de Pós-graduação em nível de mestrado acadêmico em Administração e o currículo da graduação em Administração, através das diretrizes curriculares.

Todavia, não se pretende esgotar a reflexão, mas, ao contrário, destacar a necessidade de seguir, coletivamente, construindo a compreensão sobre um tema tão essencial para a universidade e para o campo dos Estudos Organizacionais. Como bem se posiciona Imbernón (2000), compreende-se que desenvolver o olhar em profundidade pode contribuir para orientar a tomada de decisão referente às questões de curto prazo que se apresentam no cotidiano da universidade, bem como nas relações pessoais e institucionais entre os docentes que nelas trabalham.

A escolha da área de pesquisa está relacionada com a minha formação e isso diz respeito ao lugar de onde falo, como nos ensina Certeau (2000). Este lugar escolhido para a investigação seria “um lugar praticado no qual os homens atuam cotidianamente” (CERTEAU, 2000, p. 202). Assim, a prática docente é o espaço enquanto o lugar é a ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Por isso se torna importante para a pesquisadora a escolha do lugar de trabalho, o curso de administração, a universidade de fronteira, as regras estabelecidas pela instituição. Me traz essa relação de que a formação docente é o lugar de onde falo e a prática docente é muito mais que o lugar, é o espaço na transformação desses saberes em ação pedagógica.

Certeau (2000) aparece aqui em função da noção de fronteira entendida como um terceiro espaço que é construído antropologicamente entre agrupamentos sociais distintos. Tal sentimento apresenta uma realidade distinta de outras localidades. Ainda para Certeau (2000, p. 214) a ideia de fronteira “corresponde a

um terceiro entre dois espaços distintos como um vácuo, símbolo narrativo de intercâmbio e encontros. Logo, esta pode ser caracterizada como intangível na medida em que não se materializa como algo concreto apesar de também estar relacionada com limites concretos entre agrupamentos sociais distintos. Decorrente das distâncias sociais, a noção de fronteira aparece no cotidiano dos espaços públicos de forma sutil e relacional entre os diferentes agrupamentos sociais configurando e diferenciando as variadas regiões do espaço social.

Portanto, compreender as experiências vivenciais da fronteira no Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras

é ajustar o foco de atenção as configurações nacionais resultantes de uma tensão ao mesmo tempo instituinte e movediça. Nela coexistem, incessantemente, diferentes fenômenos socioculturais, conduzindo a processos que tendem ora para a integração e ora para a desintegração (MACHADO E SILVA, 2012, p. 13).

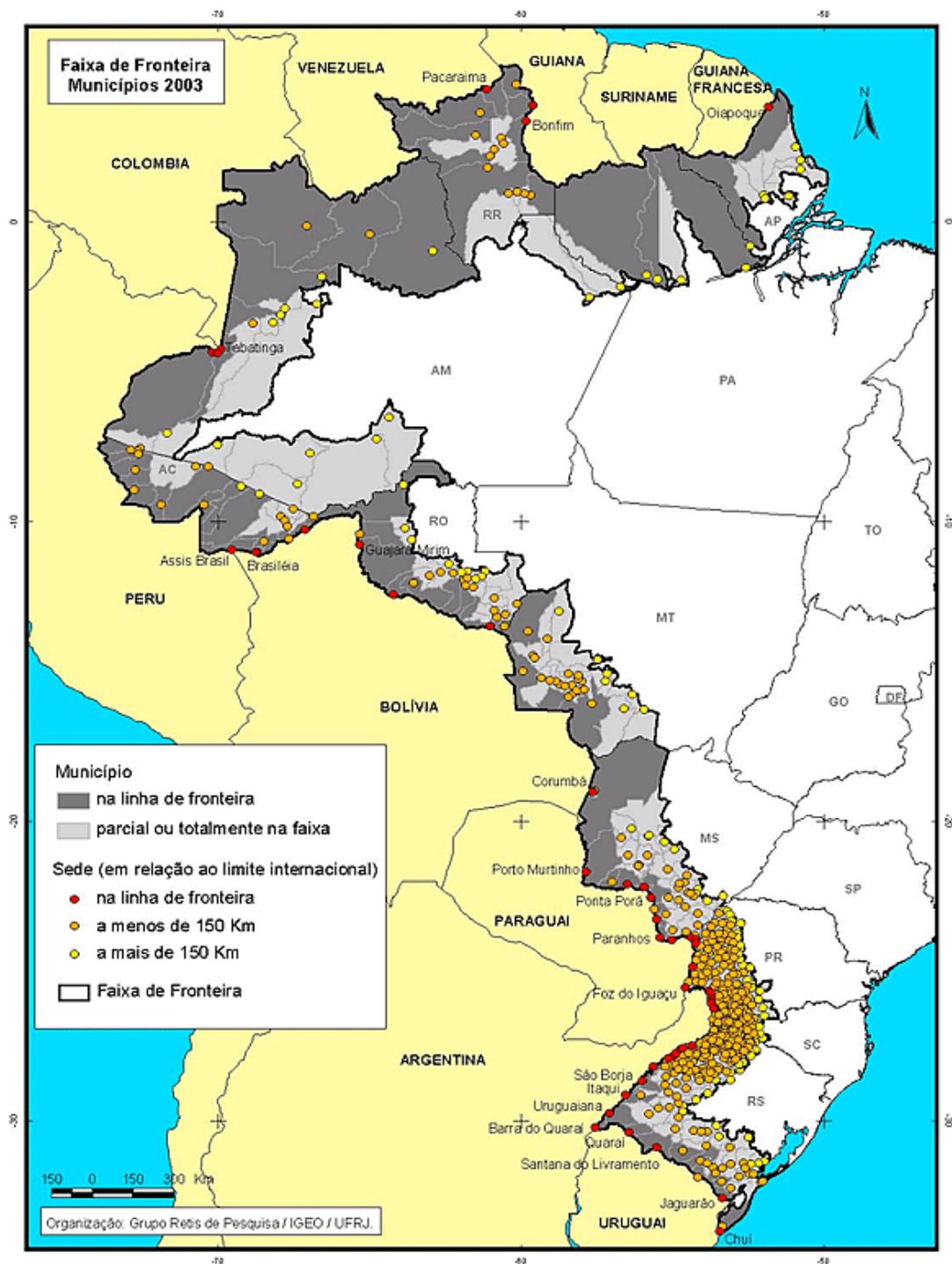
Cury (2010) acrescenta que fronteira é uma representação política representativa da dominação do Estado. É um campo de forças, de disputa e seu estabelecimento sempre envolverá negociações ou conflitos entre os Estados envolvidos. E Derrosso (2018) menciona que fronteiras representam linhas de separação e contato entre dois ou mais Estados, revelando descontinuidade entre as territorialidades de cada país. Mas que esta descontinuidade “nem sempre pode ser territorial, econômica, cultural ou religiosa e nem sempre está relacionada com as fronteiras geográficas reconhecidas” (DERROSSO, 2018, p. 16).

Por isso é importante definir fronteira para este estudo. Aqui trataremos fronteira como a linha de separação entre um Estado e outro país. Assim, quando falamos de universidades de fronteira estamos nos referindo àquelas que estão instaladas em cidades de linha de fronteira (em vermelho no mapa Figura 1). Essas universidades pensam nas especificidades quando planejam seus projetos políticos-pedagógicos? Há alguma distinção no perfil do egresso que se pretende formar? Existe alguma disciplina relacionada à fronteira em seus currículos?

O Brasil tem 122 municípios que fazem fronteira com outros países. São quase 17 mil quilômetros de fronteira, de acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018) e Ministério das Relações Exteriores. Os

países que fazem fronteira com o Brasil são: Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa, conforme mapa a seguir:

FIGURA 1 – Mapa da Fronteira do Brasil



Fonte: IGEO/UFRJ, 2003

Nesta fronteira estabelecida, temos 05 universidades públicas instaladas em oito municípios-limites que ofertam o curso de Administração que são: UNIOESTE, UNILA, UFMS, UNIPAMPA, UERGS.

Em se tratando de lugar também é importante destacar quais as teorias que sustentam o estudo. Neste caso, a tese se sustenta no conceito de formação docente e epistemologia da prática docente de Tardif (2002; 2014) e suas pesquisas sobre saberes docentes e formação profissional juntamente com Lessard (2011).

Falar de epistemologia da prática profissional é apoiar-me no conceito de Tardif (2002, p.10-11) quando afirma que a epistemologia da prática profissional docente “corresponde à compreensão dos saberes efetivamente utilizados pelos profissionais da educação em seu espaço de trabalho cotidiano, imprescindíveis para o desempenho do conjunto de suas tarefas”. Tem como finalidade revelar esses saberes, compreender como eles são integrados às tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam, em função dos limites e dos recursos inerentes às atividades de trabalho. Além disso, visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF E LESSARD, 2011).

A construção dessa práxis docente ocorre continuamente e de acordo com Tardif (2004) com fases de trabalho que se alternam desde a formação escolar inicial, a formação universitária na graduação, o ingresso na carreira docente e a que se desenvolve ao longo da vida profissional. São constituídos como saberes conquistados ao longo da carreira profissional que Tardif (2004; 2014) considera como saber plural.

Tardif (2004) os classifica em saberes da formação profissional ou pedagógicos, aqueles vindos das ciências da educação; saberes disciplinares, definidos e cultivados pela universidade; saberes curriculares, oriundos dos currículos desenvolvidos pelas instituições educacionais onde atua; e saberes experienciais desenvolvidos pelo professor no exercício da profissão e na prática construída (p. 54).

O foco da construção do pensamento de Tardif sobre a formação docente consiste em questionar os saberes necessários à docência, considerando que o saber disciplinar é necessário, mas não suficiente na construção profissional do docente. Trata-se de compreender que ensinar não se reduz à dimensão técnica,

pois “ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro. Ora, para que essa relação se estabeleça, é preciso que o professor e os alunos se entendam minimamente” (TARDIF, 2004, p. 222). Isso exige uma construção de julgamentos em situações de ação, o que o saber disciplinar por si só não supriria, havendo a necessidade da experimentação, da prática pedagógica.

Tais compreensões orientam as investigações de Tardif como pesquisador e sua produção contribui significativamente para a constituição de uma coletânea de conhecimentos peculiares ao ensino, demonstrando a complexidade do conhecimento profissional docente. Assim, favorece o entendimento de que os saberes docentes são heterogêneos e plurais, que podem surgir de várias fontes e os classifica em quatro tipos: o saber profissional, o saber disciplinar, o saber curricular e o saber experiencial. (TARDIF, 2004).

O saber profissional diz respeito às aprendizagens provenientes da formação inicial; o saber disciplinar alude aos conhecimentos específicos de uma área de atuação; e o saber curricular diz respeito aos programas escolares propriamente ditos. Por sua vez, o saber experiencial, compreendido como o saber oriundo da atuação profissional propriamente dita, merece destaque no pensamento de Tardif, que será discutido nesta tese em um capítulo específico sobre os saberes docentes e evidenciado através das entrevistas com docentes do curso de Administração (TARDIF, 2004).

Cabe ressaltar aqui a importância do docente como sujeito ativo na pesquisa, principalmente para essa compreensão do saber experiencial e razão pela qual optou-se por realizar entrevistas com 03 docentes de uma universidade de fronteira, a fim de discorrer sobre sua atuação profissional.

As pesquisas sociais, que incluem a área das sociais aplicadas, que privilegiam a subjetividade individual e grupal requerem uma metodologia que congrega o aspecto singular nelas incluso. Assim, uma das etapas mais determinantes para quem pretende realizar uma pesquisa é a definição das técnicas de coleta e de análise dos dados.

A consecução dos objetivos se deu por meio de metodologia de pesquisa crítico-social e microssocial, conforme explicitado por Gil (2014).

Metodologicamente isso significa que a pesquisa objetiva a compreensão crítica da realidade, por meio da investigação que busca analisar a formação docente no mestrado acadêmico e os saberes docentes de professores de graduação em administração de uma Universidade de fronteira. Para isso, foram empregados os seguintes instrumentos e métodos:

a) Análise do processo de formação docente de Administração que, conforme as políticas de educação superior que aqui serão analisadas, ocorre em cursos de Mestrado Acadêmico em Administração através do levantamento de dados na Plataforma Sucupira e nas páginas oficiais dos Programas de Pós-graduação em Administração;

b) Análise do projeto político-pedagógico do curso de administração de uma universidade de fronteira, através da pesquisa documental. Primeiramente, foi realizado um levantamento sobre as universidades de fronteira no Brasil, quantas existem, quais ofertam o curso de administração e se possuem em seu projeto político pedagógico alguma especificidade relacionada à fronteira, bem como se existem disciplinas diferenciadas por pertencer a este contexto fronteiriço;

c) Investigação do processo de formação profissional de docentes de um curso de administração em uma universidade de fronteira. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, com a entrevista a professores efetivos do curso de administração que possuem mestrado na área de Administração. O curso escolhido apresenta em seu quadro docente 14 (quatorze) professores contudo somente 11 (onze) são do quadro efetivo de servidores. O critério de escolha dos docentes para as entrevistas foi definido que seriam aqueles tivessem formação de mestrado em programas de pós-graduação em Administração, com mestrado acadêmico nesta área.

Com esta delimitação reduzimos para 05 (cinco) o número de docentes com mestrado em Administração, todavia uma professora estava em processo de doutoramento e não pôde participar da pesquisa e a outra docente é esta pesquisadora que vos fala. Assim os sujeitos aptos a participarem da entrevista foram 03 (três) docentes.

Para a realização da pesquisa foi submetido o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP da Unioeste sob o número CAAE 97410918.0.0000.0107. O CEP emitiu parecer favorável aprovando a pesquisa sob o parecer número 2.924.307, conforme documento apresentado no Anexo I.

A entrevista foi aberta e semiestruturada, pois conforme Triviños (1987, p. 146) ensina, “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Os questionamentos dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal é colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

As perguntas foram direcionadas para a literatura científica e apresentaram pressuposições do pesquisador, que como ensina Flick (2009) é uma importante característica para a entrevista semiestruturada. O autor vai além e afirma que “o guia de entrevista prepara o pesquisador e garante a manutenção do foco da conversa, permite ainda algum improviso sobre as questões (FLICK, 2009, p. 158).

As questões que serviram de guia foram definidas como sendo as seguintes:

- 1) Como você se tornou professor do curso de administração?
- 2) Você exerceu alguma outra atividade antes de ser docente do curso de administração?
- 3) Em sua opinião, a graduação e o mestrado contribuíram para sua formação docente? Por quê?
- 4) Quais conhecimentos você acha necessários para a docência nos cursos de administração?

Cabe ressaltar que outras perguntas surgiram ao longo da entrevista, conforme a necessidade do pesquisador e o desenrolar das conversas. Também foi importante alguns complementos nas respostas que já iam sendo acrescentadas com

o decorrer das entrevistas. Após as gravações, as entrevistas foram transcritas e analisadas conforme as categorias de saberes docentes propostas por Tardif.

As entrevistas transcritas foram inseridas no *software* Nvivo Pro para análise qualitativa dos dados, utilizando a análise de conteúdo. Para Bardin (2011) trata-se de:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

A construção das categorias de análise teve como base o modelo de saberes docentes proposto por Tardif (2014), e acrescentamos uma categoria chamada “docência” para melhor entender as falas dos docentes de administração.

Para a definição de docência priorizamos o conceito defendido por Freire (1996) pois ele acredita no professor capaz de coordenar a ação educativa; no educando como agente sujeito participante; na escola como currículo de cultura; e na sala de aula como espaço de diálogo.

Os elementos descritores e suas definições são apresentados no Quadro 4 a seguir:

QUADRO 4 – Categorias de Análise

Descritores	Definição
Profissional	São adquiridos nas instituições formadoras de professores. E subdividem-se em: <i>Saberes das ciências da educação</i> – que são os saberes científicos e eruditos da educação, adquiridos na formação de professores, e os <i>Saberes pedagógicos</i> – que são tidos através de concepções provindas de reflexões racionais que conduzem a sistemas representativos que orientam a prática educativa.
Disciplinar	Os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura etc.) que são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.
Curricular	São adquiridos pelos professores ao longo da carreira; estão ligados aos saberes selecionados pela instituição escolar. “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38).
Experiencial	Provindos das experiências dos professores quando do exercício de suas profissões. Emanam da própria experiência prática, e, portanto, podem ser também denominados de saberes práticos.
Docência	Conduzir o aluno de forma que o aprendizado possa ser mútuo, tornando-o um ser questionador e crítico da realidade que o circunda.

Fonte: Adaptado de Tardif (2014).

O desenvolvimento dos capítulos sugere uma linha temporal de entendimento, apresentando o Capítulo 1 com uma breve história sobre o curso de administração no Brasil, sua constituição, evolução e diretrizes curriculares visando compreender os conhecimentos que perpassam a área e quais as suas demandas para o fazer docente.

O Capítulo 2 apresenta a descrição e discussão sobre os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, *lócus* (em teoria) de formação do docente de graduação em Administração, bem como uma análise da importância dada às disciplinas de formação docente nestes programas.

No Capítulo 3 são apresentadas as entrevistas realizadas com os docentes de uma universidade de fronteira a fim de investigar o processo de formação profissional e os saberes que estes mobilizam em sua ação pedagógica.

Por fim, as Conclusões apontam para um modelo de formação docente em Administração que considere os saberes docentes de forma plural e evidencia a necessidade de se repensar os projetos políticos pedagógicos dos programas de mestrado em Administração de forma a promoverem verdadeiramente a formação docente. Para tanto, propõe-se a obrigatoriedade do Estágio Docente para todos os alunos, com real acompanhamento e *feedback* das atividades, bem como o incentivo aos alunos cursarem disciplinas de formação docente, prática docente ou didática em outros programas parceiros, como no caso de mestrados em Educação, caso o programa de Mestrado em Administração não tenha condições de oferecer.

1 HISTÓRIA DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

“O processo a que são submetidos os estudantes de administração nos permite compreender o modo pelo qual os interesses ligados ao grande capital se fazem representar no campo universitário”

(PRESTES MOTTA, 1983)

O ensino de Administração no Brasil teve dois grandes marcos históricos: os currículos mínimos aprovados em 1966 e 1993 e a apresentação da proposta de diretrizes curriculares para o curso de graduação em Administração em 1998.

Sua história é antiga e ao mesmo tempo controversa, pois sempre houve dúvidas quanto à sua fronteira em relação ao saber administrativo, considerando que no início foi confundida com o campo das ciências econômicas, como nos explica Andrade (1995) em sua dissertação de mestrado.

Mezzomo (1996) nos ensina que a mudança e o desenvolvimento da formação social brasileira a partir de 1930, demandava a preparação de recursos humanos, na forma de técnicos e tecnólogos de várias especializações, assim como métodos de trabalho mais sofisticados. Eram necessidades criadas pelo crescimento econômico devido ao crescimento da vida urbana, da classe média e do operariado; e infraestrutura de transportes, energia e comunicações. Esse processo de preparação e de transformação permitiu a formação de grandes conglomerados industriais e um Estado como agente ativo no processo de desenvolvimento econômico e social.

Neste interim, ocorreu a propagação das ciências administrativas com a divulgação e difusão dos teóricos clássicos e seus métodos, inserindo a “ideologia da gerência científica” (MEZZOMO, 1996, p. 5). Então em 1939 cria-se o DASP (Departamento de Administração do Setor Público) com o interesse de consolidar a gestão baseada nos modelos de administração de Taylor e Fayol, ou seja, focada na divisão racional do trabalho, na máxima produtividade e na ênfase em processos,

mas também com as características da organização burocrática weberiana, de autoridade legal e legitimidade. De tal forma a fornecer assim, as condições e motivações para a criação de cursos com ênfase na “gerência científica que formassem a burocracia especializada requerida para o desenvolvimento do país, entre os quais os administradores” (COUVRE, 1991, p. 59).

Essa gênese na formação e constituição de um curso de nível superior, com o propósito de melhorar os meios de produção e servir de base para a criação de modelos de gestão no Brasil, molda, em grande parcela, a composição dos currículos na graduação para a formação do bacharel em Administração.

O propósito de difundir os princípios científicos e racionais se tornou uma das razões para que governos e empresas exigissem técnicos capazes de gerir a organização burocrática necessária ao tamanho e complexidade crescente nesta época. Foi por conta desta demanda que em 1941 foi criada a ESAN (Escola Superior de Administração de Negócios) em São Paulo.

Com recursos particulares, capitalizados pela classe empresarial paulista, a criação da ESAN despertou imenso interesse do empresariado para a formação profissional de dirigentes para a indústria e o comércio. Andrade (1995, p. 46) mostra que “a preocupação não estava na formação humanística ou superior e sim o único objetivo era colaborar com as empresas privadas”.

Com esse objetivo, em 1946, foi criada a FEA (Faculdade de Economia e Administração) na Universidade de São Paulo. Dentro da FEA alguns institutos foram criados com um papel econômico importante, entre eles o Instituto de Administração que era responsável por orientar e executar pesquisas para os setores públicos e privados na área de gestão. Importante ressaltar que a FEA não possuía o curso de graduação em Administração, mas que ofertava disciplinas de gestão nos cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis. Somente em 1964 foi implantado o curso de Administração de Empresas (ANDRADE, 1995).

Em 1948, representantes da FGV (Fundação Getúlio Vargas) visitaram diversos cursos de Administração Pública sediados em universidades americanas, como resultado da cooperação técnica Brasil-Estados Unidos estabelecida após o fim da Segunda Guerra, dando início à estruturação com base em modelos

estrangeiros. Em 1952 cria-se no Rio de Janeiro a EBAP (Escola Brasileira de Administração Pública), e dois anos mais tarde, a EAESP (Escola de Administração de Empresas de São Paulo), como aponta Nicolini (2003). Neste sentido, Barros e Carrieri (2013) comentam que que ao mesmo tempo em que os conhecimentos técnicos em Administração chegam como promessa de subsidiar o desenvolvimento brasileiro também demarcam e ajudam a consolidar as posições de ambos os países nas relações bilaterais.

Neste momento a complexidade e o tamanho de suas estruturas demandava a utilização crescente de técnicas. Assim, utilizando-se da lógica estadunidense, as faculdades buscaram transformar seus espaços em centros de treinamento e intercâmbios na área de negócios. E a formação docente foi um aspecto de grande relevância como aponta Serva (1990), com assistência técnica realizada pelos professores americanos, e o modelo se estendeu para a consolidação da Escola de Administração da UFBA, sendo influência no surgimento de outras escolas de administração no Norte e Nordeste do país.

Assim, com essa herança, no panorama atual, grande parte das instituições que oferecem o curso de Administração está desvinculada do processo de construção científica. Abriram mão do seu papel como sujeitos da história administrativa, para apenas repetir o que já estava sistematizado por outras instituições no Brasil e, particularmente, no exterior.

Observa-se também que a criação e a evolução dos cursos de Administração na sociedade brasileira, no seu primeiro momento, se deram no interior de Instituições Universitárias, fazendo parte de um complexo de ensino e pesquisa. Essas escolas transformaram-se em pólos de referência para a organização e funcionamento desse campo.

No final dos anos 1960, a evolução dos Cursos de Administração ocorreria, não mais vinculada a Instituições Universitárias, mas às Faculdades Isoladas que se proliferaram no bojo do processo de expansão privatizada na sociedade brasileira.

Essa expansão também está relacionada às transformações ocorridas no plano econômico. A partir da década de 1960, o estilo de desenvolvimento privilegiou as grandes unidades produtivas na economia do país. Ocorreu o crescimento

acentuado das grandes empresas, principalmente estrangeiras e estatais, permitindo a utilização crescente da técnica. Isso implicou diretamente a necessidade de profissionais com treinamento específico para executar diferentes funções internas das organizações (NICOLINI, 2003). Diante dessa situação, as grandes empresas passaram a adotar a profissionalização de seus quadros, tendo em vista o tamanho e complexidade das estruturas. Isso veio constituir um espaço potencial para a utilização dos Administradores que passaram pelo sistema escolar.

Com as mudanças econômicas, um novo acontecimento acentuou a tendência à profissionalização do Administrador: a regulamentação dessa atividade, que ocorreu na metade da década de 60, pela Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965. A presente Lei, no seu artigo 3º, afirma que o exercício da profissão de Técnico em 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, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Isso veio ampliar um vasto campo de trabalho para a profissão de Administrador.

Tal currículo procurou agrupar matérias de cultura geral, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais em que se inseria o fenômeno administrativo; matérias instrumentais, oferecendo os modelos e técnicas de natureza conceitual ou operacional, e matérias de formação profissional.

De acordo com o Parecer nº 307/66, o currículo mínimo do curso de Administração, que habilita ao exercício da profissão de Técnico de Administração, seria constituído de algumas matérias de formação geral e específicas da administração e tornava obrigatório o Direito Administrativo, ou Administração de Produção e Administração de Vendas, segundo a opção do aluno. Os alunos também tinham de realizar um estágio supervisionado de seis meses para obter o diploma.

A partir dessa regulamentação, procurou-se instituir organismos que controlassem o exercício da profissão. Foram criados, então, os Conselhos Regionais de Administração (CRAs).

A função de tais organismos era de fiscalizar o desempenho da profissão e expedir as carteiras profissionais. Só poderiam exercer a profissão aqueles que fossem registrados nos CRAs. Esse organismo passaria a ter um forte controle sobre as condições de acesso à profissão.

Outro fator que contribuiu significativamente nesse processo de profissionalização foram as leis da Reforma do Ensino Superior. Essas leis estabeleceram claramente níveis de ensino tipicamente voltados às necessidades empresariais, assim como possibilitaram o surgimento de Instituições privadas, que, juntamente com as Universidades, pudessem corresponder à grande demanda de ensino superior desde a década de 1950.

A Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (revogada, posteriormente pela Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, LDB), nos seus artigos 18 e 23, afirmava que:

os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e a duração, a fim de corresponder às profissões reguladas em Lei: As Universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros cursos para atender às exigências de sua programação específica e fazer face à peculiaridade do mercado de trabalho regional.

Um dos aspectos que merece ser destacado na expansão dos cursos de Administração é a considerável participação da rede privada nesse processo, ocorrido a partir do final dos anos 1970. No início da década de 1980, o sistema particular era responsável por aproximadamente 79% dos alunos, ficando o sistema público com o restante. O mesmo ocorre nas demais áreas do conhecimento, onde a distribuição é de 61% para a rede privada.³

Ao contrário das primeiras escolas, que nasceram próximas aos campos do poder econômico e político, as novas escolas, de maneira geral, nasceram

³ CFA, Conselho Federal de Administração. História da profissão. Disponível em: <https://cfa.org.br/administracao-administracao/administracao-historia-da-profissao/> Acesso: 25/02/2018.

equidistantes das expectativas e dos grupos que ocupam posições dominantes nesses campos. Essas escolas surgiram a partir da iniciativa daqueles que atuavam no setor educacional, aproveitando o momento em que o Estado pós-64 abriu um grande espaço para a iniciativa privada, visando a atender à crescente demanda de acesso ao ensino superior.

A abertura dos cursos apresentava-se vantajosa, uma vez que poderiam ser estruturadas sem muitos dispêndios financeiros. Tais cursos buscavam uma certa rentabilidade acadêmica, procurando adaptar suas práticas acadêmicas aos grandes centros que desfrutavam de maior legitimidade.

Observa-se uma relação assimétrica, em que as primeiras escolas de Administração, como tendência, têm produzido para o setor público e privado uma elite administrativa vinculada aos polos dominantes dos campos do poder político e econômico. Por outro lado, as novas instituições têm produzido os quadros médios para as burocracias públicas e privadas que, em função de sua complexidade, necessitam de pessoal para suas rotinas, isto é, um pessoal treinado para questões econômico-administrativas.

Outro fator, oriundo da expansão dos cursos de Administração no Brasil foi a concentração desse ensino em determinadas regiões. No início da década de 1980, as regiões Sudeste e Sul detinham 81% de todo o ensino de Administração do país. Significava uma predominância das regiões com maior concentração produtiva, com oportunidade de mercado e expansão da profissão (LOPES, 2002).

Por muito tempo o currículo e a formação do bacharel em administração vem sendo moldada pela lógica do mercado, ou seja, formar profissionais para atuarem nas empresas. Um pensamento, ainda, mercantilista, que acaba justificando o pouco investimento em pesquisa e na formação docente nesta área.

Se pensarmos no Brasil como uma sociedade democrática, parece oportuno defender também a formação de um profissional capaz de atuar em outras formas organizacionais, tais como: associações de bairros, cooperativas, pequenas empresas e outros campos novos à espera de formas organizacionais inovadoras, principalmente no campo da administração pública.

1.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

O currículo, partindo da sua etimologia, vem da palavra latina *scurrere*, que significa carreira, caminhada, jornada e contém, portanto, a ideia de continuidade e de sequência. Esse é apenas um significado etimológico da palavra, todavia, o currículo, quando aplicado à educação, tem um significado mais específico e melhor adaptado. Nesse sentido, Silva (1999 p. 184) conceitua como sendo, “um conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionados aos estudantes”.

Significa dizer que o currículo deve ser pensado localmente, considerando sua regionalidade, especificidades do público atendido, do corpo docente e da orientação epistemológica da própria universidade.

Para Fischer (2006), o currículo apresenta-se como um conjunto de matérias, modos e meios de ensino aprendizagem, decorrentes do contexto cultural e da natureza do conhecimento envolvido. Desse modo, assume configurações de disciplinas e de articulações disciplinares a serem desenvolvidas, cooperativamente, por professores e alunos, visando o desenvolvimento da competência socialmente desejável para o exercício de uma profissão.

Não obstante, ao longo de sua trajetória, os estudos da Administração acumularam conhecimentos sobre as organizações e os currículos, os quais, por sua vez, constituíram-se através de construções sociais. No Brasil, alguns autores concordam que tanto os currículos como as organizações “estão embebidos nos contextos culturais em que operam” (FISCHER; WAIANDT; SILVA, 2008, p. 177).

Fischer, Waiandt e Silva (2008, p. 176) entendem o currículo através da concepção de Bourdieu, ou seja, acreditam que o currículo é um “campo historicamente construído com argumentos e seus jogos de compreensões mediadoras”. Cabe ressaltar que para Bourdieu (1983, p. 19), o campo “é o espaço onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas. O campo se define como o lócus onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos” que, por sua vez, caracterizam a área em questão.

Ao compreender o currículo como um reflexo de práticas sociais, será possível percebê-lo “como uma rede (de conteúdos), estrutura, cultura de uma profissão, construção coletiva, instituição, jogo de interesses, dentre outros”, segundo diferentes perspectivas analíticas (FISCHER; WAIANDT; SILVA, 2006, p. 01). Logo, em um currículo do curso de Administração, diversos são os campos de conhecimentos e as práticas que surgem da articulação entre disciplinas das grandes áreas de Ciências Sociais, tais como: Economia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Ciências Políticas, entre outras.

Assim, quando se pretende falar de ensino e de currículo importa, antes de tudo, recordar a lei que promoveu grandes alterações nas regras do setor educacional brasileiro: a nova LDB, de 1996 (juntamente com seus decretos, portarias e outras resoluções do Conselho Nacional de Educação).

Referente a essa lei, André (2006) afirma que ela deu fim à legislação que determinava o modelo único de universidade pois, a partir dela, classificou as instituições de ensino superior em universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos superiores ou escolas superiores, permitindo, inclusive que fossem entidade com fins lucrativos. Já na opinião de Souza-Silva e Davel (2005, p. 116), a LDB de 1996 levou “à crise de identidade da concepção moderna de universidade no Brasil”, pois foca, gradualmente, “uma dimensão mais utilitarista e instrumental, no momento que deixa de formar cientistas e prefere o treinamento mais técnico e profissionalizante”.

Com a aprovação da LDB em 1996, coube à União a atuação de órgão regulador do ensino superior, ou seja, como um organismo de criação de normas gerais sobre os cursos de graduação e pós-graduação e, também, como um avaliador dos cursos e das instituições de ensino superior (CALBINO et al., 2009).

O uso dos termos competência e habilidade são recorrentes nas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), contudo muitas instituições não conseguem ter liberdade para elaborar suas propostas pedagógicas de forma que os acadêmicos possam desenvolver suas habilidades e competências profissionais.

As Diretrizes Curriculares não detalham como as IES devem estruturar os seus cursos, deixando a cargo da própria instituição identificar suas demandas

locais. Dessa maneira, as DCNs sugerem um perfil para o Administrador, quando delineiam que o profissional formado por essas IEs deve estar voltado à: valorização da responsabilidade social, da ética e do aperfeiçoamento profissional contínuo; uma visão humana, interdisciplinar e global; uma formação técnica e científica; e, uma capacidade empreendedora e crítica (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Ainda assim, com esta liberdade em estruturar seus projetos políticos pedagógicos, a Administração de uma maneira geral tem inovado pouco com relação a construção de sua grade curricular e muitas optam simplesmente em atender aos quesitos de avaliação que foram delineados pelo MEC (Ministério da Educação).

Infelizmente essa situação despersonaliza o curso de sua localidade, tira o foco regional e particular, cujas características determinariam um profissional sensível aos aspectos regionais. Quando isso ocorre “o ensino serve tão somente para a produção em massa de bacharéis, e as escolas de Administração, como estão estruturadas, mais se parecem com uma fábrica do que com um laboratório” (NICOLINI, 2003, p. 48).

Ribeiro e Sacramento (2009, p. 200) confirmam que existem também aquelas instituições que seguem uma estratégia de mercantilização do ensino de Administração onde “o currículo é concebido e operacionalizado sob uma ótica fabril e estruturado a partir da ideologia taylorista tradicional”, onde os alunos são vistos como matéria-prima a ser processada e transformada ao longo do curso e cujo produto final é o profissional formado.

Pode-se dizer que a postura voltada à mercantilização dos cursos de Administração procura estar alicerçadas numa perspectiva tradicional e conservadora que prioriza a formação técnica e racional dos seus estudantes, ou seja, a preparação para o mercado de trabalho. Perceberemos nessas instituições que os seus currículos apresentarão os conteúdos previstos na Resolução CNE/CES n.º 4 de 2005, mas os oferecerão através da introdução de disciplinas sequenciais, encadeadas e controladas pelo sistema de pré e co-requisitos.

As DCNs sugerem também que as IEs ofereçam oportunidades para que seus acadêmicos possam aplicar, na prática, os conhecimentos que são adquiridos

durante o curso com o objetivo de que ele possa desenvolver suas habilidades e competências ao longo da sua formação acadêmica.

Assim sendo, a preocupação nos currículos com o desenvolvimento de competências e habilidades deve ir além do aprendizado de conteúdos teóricos pois não são suficientes para formar um Administrador capaz de atender às demandas que emergem da sociedade, principalmente se considerarmos os saberes gerenciais e também os saberes docentes.

Organizar conteúdos voltados, tão somente, ao ensino daquilo que consideram privativo do papel e da profissão do Administrador e ministrá-los através de etapas racionalmente delineadas, não constituem uma garantia de que um curso irá conseguir formar profissionais competentes e habilidosos. É preciso avançar para além da disciplinaridade.

O curso de administração pertence às Ciências Sociais Aplicadas e conseqüentemente utilizamos de outras ciências para estudar os fenômenos típicos de nossa área. Contudo, as disciplinas ministradas na graduação ainda são isoladas umas das outras, sem haver conexão entre elas que leve a uma interdisciplinaridade. Só assim teremos uma formação plural, global e concreta.

Todavia, o que se presencia na Administração é profissionais formados para reproduzirem conhecimentos técnicos mas desprovidos de competências e de pensamento crítico, como nas palavras de Souza-Silva e Davel (2005): “grande parte das organizações de ensino superior não alcança seu objetivo educacional mais nobre que é a formação de um cidadão competentemente crítico e reflexivo” (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 119).

Outra questão pouco discutida nos currículos, já mencionada anteriormente diz respeito às regionalidades e as questões ligadas à fronteira. Algumas universidades públicas estão instaladas em regiões de fronteira e quando analisamos os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Administração essas especificidades não surgem nas discussões e na estrutura curricular do curso.

Em pesquisa na base de dados do IBGE (2018) e da CAPES (2019) levantamos que dos 122 municípios brasileiros que fazem fronteira com outro país, temos 8 (oito) municípios que possuem universidades públicas. São cinco

universidades: UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa) UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul), UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) e UNILA (Universidade da Integração Latino Americana) conforme Quadro 5 a seguir:

QUADRO 5 – Universidades na Fronteira

UNIVERSIDADE	MUNICÍPIO	CURSO	DISCIPLINA
UFMS	Corumbá	- Administração	- Educação das Relações Étnico-raciais
	Ponta Porã	- Administração	- Não apresenta
UNIPAMPA	Uruguaiana	- Não tem o curso	-
	Bagé	- Não tem o curso	-
	Santana do Livramento	- Administração	- Não apresenta
	São Borja	- Não tem o curso	-
UERGS	Bagé	- Não tem o curso	-
	Santa do Livramento	- Não tem o curso	-
UNIOESTE	Marechal Cândido Rondon	- Administração	- Não apresenta
	Foz do Iguaçu	- Administração	- Não apresenta
UNILA	Foz do Iguaçu	- Administração Pública	- Fundamentos da América Latina I e II - Geografia

Fonte: Da pesquisa, 2019.

Destas cinco universidades, a UERGS não oferta o curso de Administração na fronteira. Já a UFMS oferece o curso em dois *campi* (Corumbá e Ponta Porã), sendo que no campus de Corumbá aparece no currículo uma disciplina de Educação das relações étnico-raciais.

A UNIPAMPA tem quatro *campi* em regiões de fronteira e oferece o curso de Administração no campus de Santana do Livramento, porém não apresenta nenhuma disciplina específica sobre fronteira ou regionalismo.

No Paraná temos a UNIOESTE com dois *campi* em região de fronteira possuindo o curso de Administração em Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon, todavia sem nenhuma particularidade em suas disciplinas oferecidas. E a UNILA que

oferece o curso de Administração Pública destacando as disciplinas de Fundamentos da América Latina I e II e Geografia. Essas duas disciplinas fazem parte do núcleo comum a todos os cursos da instituição como forma de promover a integração latino-americana.

A UNILA foi estruturada para atender ao propósito de formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina e Caribe. Um dos diferenciais é que todas as aulas são bilíngues, ministradas tanto em português quanto em espanhol. Além disso, todos os cursos de graduação da Universidade contam, em sua grade curricular, com o Ciclo Comum de Estudos, que contempla conteúdos de Línguas (português e espanhol); Epistemologia e Metodologia Científica; e Fundamentos da América Latina. O Ciclo Comum tem duração de três semestres, permeando disciplinas comuns a todos os cursos com as matérias específicas de cada carreira.

Outra particularidade da UNILA, comprovando a sua contribuição para a integração latino-americana, é a formação de seu corpo docente e discente. São 361 docentes, com origem em 15 países: Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, Cuba, Espanha, França, Itália, México, Paraguai, Peru, Portugal, Senegal e Uruguai.

Analisando o Quadro 5 vemos que as especificidades locais nem sempre são pensadas na ocasião da construção do currículo do curso. Há de se lembrar que muitas vezes o projeto político pedagógico dos cursos de graduação é elaborado de forma unilateral, não existindo a participação dos alunos na elaboração de seus conteúdos e, muitas vezes nem ao menos dos professores.

Algumas instituições tomam por base currículos de outras instituições, o que não leva em consideração os aspectos sociais e culturais de sua região. Como garantir que a estrutura curricular de uma instituição, em algum lugar no país, seja suficiente para o atendimento às necessidades de outro lugar? É evidente que o currículo seja pensado, discutido e elaborado de forma que as diferentes ideologias possam ser contempladas, onde as diferentes visões de mundo possam ser levadas em consideração (MOREIRA E SILVA, 2000).

Tanto o currículo quanto seus fundamentos devem ser históricos e críticos, pois a cultura de um lugar não deve ser transmitida como um produto acabado, mas sim um espaço para constante construção, respeitando as diferenças regionais e a fronteira entre os saberes locais. Dessa forma acreditamos que o ensino superior poderá formar profissionais competentes, dinâmicos e comprometidos com a sociedade.

A organização curricular precisa, portanto, pensar nas dinâmicas de construção da profissão do administrador como redes complexas que levam a novas concepções disciplinares, à formação de competências e à concepção de formação profissional.

1.2 A FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO

A partir da década de 1990 houve uma grande expansão dos cursos de graduação em Administração, especialmente nas faculdades privadas. Essa expansão ocorreu também em outras áreas do conhecimento, deixando claro o processo de massificação do ensino superior. Aliada a este movimento, a formação docente sofreu por não conseguir atender à demanda por profissionais, abrindo espaço para professores sem experiência docente ou sem a formação adequada para o ingresso na docência universitária (BASTOS, 2007).

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), delimitou que, o docente deveria ter cursado, no mínimo, uma especialização que o habilitasse para a docência do ensino superior, com duração mínima de 360 horas/aulas para ingressar na docência em Administração. A intenção era que esse processo de formação fornecesse fundamentos teóricos e metodológicos para o cotidiano da docência, possibilitando reflexões sobre assuntos relacionados à docência. Todavia, em muitas universidades, pela falta de professores com tal formação, ainda são contratados docentes apenas com a graduação.

Falar do processo de docência é de tamanha importância, que muito tem sido discutido sobre esse assunto, e esta discussão está chegando nos cursos das Ciências Sociais Aplicadas, Se pensarmos a docência como “um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais com conhecimentos específicos, que possuem uma formação longa e especializada e atuam em um campo delimitado” (TARDIF E LESSARD, 2011, p. 42) poderíamos dizer que para ensinar há uma série de pré-requisitos que credenciam um profissional a ser docente .

Pensar na formação para a docência em Administração não é algo simples, pois se trata de um campo onde a prática e as experiências vivenciadas nas empresas muitas vezes são mais valorizadas que os anos de preparo e estudo para ser docente. É, portanto, abrir espaço para a reflexão sobre a complexidade do trabalho docente e das especificidades do ensino em uma área que sofre grandes pressões do mercado de trabalho.

A experiência no contexto do trabalho e da formação docente, diz respeito à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações que surgem na prática cotidiana e não necessariamente as vividas no ambiente empresarial. Assim, Tardif e Lessard (2011, p. 285) afirmam, e os discursos de muitos docentes confirmam que se aprende o ofício de ensinar, ensinando.

[...] a experiência de ensinar tem assumido grande importância no processo de constituição da docência, devido à ausência de processos de formação docente, inicial e continuada, que abriguem a complexidade do trabalho docente.

No caso específico da docência em Administração, temos exemplos de instituições que oferecem formação docente, mas esses processos se restringem apenas às técnicas de ensino. Se espaços de formação não cumprem a contento seu papel, o professor passa a se profissionalizar no lócus do trabalho, ou seja, no cotidiano da aula.

Por ter uma estrutura e organização própria de organização do trabalho no ensino superior, podemos vivenciar situações em que muitos professores estão em suas instituições somente o exigido pela carga horária no ensino, o que torna a

atividade docente algo individualizado, sem troca de experiências entre os professores. Isso contribui para que a aprendizagem da docência também seja algo muito solitário. Outro fator que contribuiu para o isolamento é que a maioria das universidades não apresentam espaços de troca de experiências docentes (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2003).

No campo da Administração, os conhecimentos do saber experiencial, adquiridos no cotidiano de seu trabalho são muito valorizados tanto pelos professores quanto pelos acadêmicos e alguns estudos⁴ reconhecem que as experiências vividas compõem um aprendizado único que contribui para seu desenvolvimento na profissão fazendo com que se sintam mais seguros para enfrentar as situações do dia a dia em aula. Tardif (2002, p. 51) expressa que “a experiência vivida em aula pode ser vista como um processo de aprendizagem que permite ao professor adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem, constituindo crenças e hábitos”.

Esta experiência do trabalho docente não se reduz à simples sobreposição linear de conhecimentos, ensina Tardif (2004, p. 287) e vai além, afirmando que ela é multidimensional exigindo uma dinâmica de construção de saberes docentes que se converte da associação entre a experiência vivida e transformada em aprendizagem para ser aplicada à docência, em um processo integrativo de aprendizagem docente. Assim, todas as experiências vividas pelo professor compõem a sua trajetória e subsidiam a sua ação, bem como são transformadas em uma aprendizagem integrativa que irá compor sua identidade profissional.

1.3 OS SABERES DOCENTES

A formação docente é um tema amplamente discutido no âmbito acadêmico mas tem uma preocupação maior por parte dos pesquisadores da área da educação, especificamente nas licenciaturas, porém há necessidade de discussão e

⁴ Maiores informações nas pesquisas de Souza-Silva e Davel (2005); Pimenta e Anastasiou (2002); Joaquim (2011).

entendimento do papel do professor no processo de ensino em todas as áreas do conhecimento. Todavia, no ensino superior e especificamente nos cursos de bacharelado não é um tema discutido e isso traz um alerta. Segundo Baptista (2003) oferecer aos professores, oportunidades para reflexões e discussões permite que estes posicionem-se criticamente em relação às suas atividades pedagógicas, desenvolvendo a consciência de que ser professor é assumir uma postura pedagógica de investigação e não mais de mero repetidor de conhecimentos.

O desafio do(a) professor(a) em lidar com as tensões entre identidade profissional e reforma pedagógica é uma questão complicada (BROWNELL; TANNER, 2012), especialmente ao considerar a falta da formação específica em docência, situação vivenciada pela maioria dos professores do ensino superior nos cursos de bacharelado.

Autores como Tardif, (2002) e Demo (2005) discutem que, em tese, a formação de docentes para a educação superior ocorre de forma irregular, ao longo de toda a vida profissional. Isso se verifica porque nem todos os docentes fazem ou fizeram o estágio de docência em seus programas de pós-graduação, se considerarmos que a obrigatoriedade recai, na maioria das vezes, somente aos bolsistas desses programas. A crise que envolve o valor dos saberes profissionais corresponde ao pano de fundo do movimento de profissionalização da educação. Essa crise traz à luz um paradoxo: se por um lado crescem as pressões na direção da profissionalização do ensino, da formação e da atividade docente; por outro, gradativamente, as profissões perdem prestígio principalmente com o aumento de programas de Pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado profissional, com o entendimento de que o mestrado deve formar para o mercado e não para a pesquisa.

É nesse contexto que a discussão em torno de uma epistemologia da prática profissional docente ganha pertinência (TARDIF, 2002). Se considerarmos que o movimento da profissionalização, que para este estudo se dá através dos programas de pós-graduação, contribui para renovar os fundamentos epistemológicos da atividade docente, o exame da natureza desses fundamentos, da formação do

currículo de cada programa, associada à reflexão crítica a respeito das respectivas práticas, tornam-se particularmente relevantes.

Falar de epistemologia da prática profissional é apoiar-me no conceito de Tardif (2002, p. 10-11) quando afirma que a epistemologia da prática profissional docente “corresponde à compreensão dos saberes efetivamente utilizados pelos profissionais da educação em seu espaço de trabalho cotidiano, imprescindíveis para o desempenho do conjunto de suas tarefas”. Tem como finalidade revelar esses saberes, compreender como eles são integrados às tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam, em função dos limites e dos recursos inerentes às atividades de trabalho. Além disso, visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

A construção dessa práxis docente ocorre continuamente e de acordo com Tardif (2004) com fases de trabalho que se alternam desde a formação escolar inicial, a formação universitária na graduação, o ingresso na carreira docente e a que se desenvolve ao longo da vida profissional. São constituídos como saberes conquistados ao longo da carreira profissional que Tardif considera como saber plural.

Tardif (2004) os classifica em saberes da formação profissional ou pedagógicos, aqueles vindos das ciências da educação; saberes disciplinares, definidos e cultivados pela universidade; saberes curriculares, oriundos dos currículos desenvolvidos pelas instituições educacionais onde atua; e saberes experienciais desenvolvidos pelo professor no exercício da profissão e na prática construída (p. 54).

Entretanto, há outros autores que estudam os saberes docentes com tipologias diferentes. Estes estudiosos estabeleceram os tipos de saber quase que na mesma época, em um momento importante para o estudo dos saberes dos professores. Tardif foi o precursor dos estudos sobre saberes docentes, com a publicação do artigo intitulado *Savoirs enseignants et professionnalisation de*

l'enseignement publicado em 1991 na revista Revue des sciences de l'éducation, em Montréal.

A partir deste trabalho intensificou suas pesquisas em busca de uma teoria dos saberes docentes, publicando com outros autores sobre esta temática e sobre formação docente e formação profissional, como seus trabalhos com Lessard (2011) e Lahaye (1991).

Outros autores se propuseram a classificar os tipos de saberes docentes e cada um deles analisaram a práxis pedagógica de acordo com suas classificações, como podemos observar no quadro 6 a seguir:

QUADRO 6 – Saberes Docentes

AUTORES	TIPOS DE SABER
Tardif (1991)	Disciplinares, Curriculares, da Formação Profissional e Experienciais
Saviani (1996)	Específicos, didático-curricular, pedagógico, crítico-contextual e atitudinal
Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (1998)	Disciplinar, Curricular, da Ciências da Educação, da Tradição Pedagógica, Experiencial e da Ação Pedagógica.
Pimenta (1999)	Do conhecimento, Pedagógicos e da Experiência

Fonte: Adaptado de Leonel e Angotti (2013)

Saviani (1996) afirma que a origem da educação se confunde com as origens do próprio homem, porque é um fenômeno típico dos seres humanos. O homem assim, transforma a natureza e nesse processo o homem produz um mundo humano, o mundo da cultura. E a educação, nesse contexto, é produto humano, e tem “a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem” (SAVIANI, 1996, p.146).

Saviani (1996) afirma que o professor precisa dominar alguns saberes para exercer sua profissão e que estes saberes devem estar integrados ao processo de

formação docente, sendo eles: Específicos, didático-curricular, pedagógico, crítico-contextual e atitudinal.

Os saberes específicos são aqueles que dizem respeito “as disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares” independente de que ciência se origina (SAVIANI, 1996, p.149). Ressalta que estes devem ser integrados a formação do professor, não de forma independente, mas como elementos educativos, que precisam ser assimilados pelos alunos em situações específicas.

O saber didático-curricular faz parte daqueles “conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando” (SAVIANI, 1996, p.149). É o saber-fazer, que atende não apenas os processos metodológicos mas também a dinâmica do trabalho pedagógico, ou seja, leva em consideração a estrutura, os instrumentos e procedimentos articulam o tempo e os espaços pedagógicos.

Já o saber pedagógico “inclui os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando articular os fundamentos da educação” (SAVIANI, 1996, p. 149). Este saber deve estar ligado à ciência da educação por isso é um saber que se aprende, importante para o processo de formação docente.

O saber crítico-contextual está ligado à capacidade crítica e contextual do professor, implicando em um saber “relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa”. (SAVIANI, 1996, p.148). Nessa perspectiva, os alunos devem ser preparados para serem sujeitos, capazes de se integrar à vida da sociedade, desenhando papéis ativos para intervir na sua realidade pela compreensão de seu contexto. Esse saber, de acordo o referido autor, exige do professor a compreensão do contexto em que o processo educativo está inserido e se desenvolve o trabalho docente.

E por fim, o saber atitudinal representa o “domínio dos comportamentos e vivências e consideradas adequadas ao trabalho educativo” (SAVIANI, 1996. p.148). Envolve atitudes e posturas, como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, diálogo, e respeito às dificuldades dos alunos, como elementos do papel do

professor. Corresponde às competências ligadas a identidade e que são objeto de formação. I

Nessa perspectiva, que esse saber, se constitui fundamentalmente ao entendimento, por parte do professor, dos processos que envolvem a relação entre os sujeitos da prática educativa, representados pela figura do professor e do aluno, do sujeito que ensina e do sujeito que aprende.

Para Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (2006) o processo deve compreender as particularidades da disciplina que ministra, contudo, faz-se necessário também que conheça os conceitos fundamentais, seus princípios, a cadeia histórica de acontecimentos e dos conceitos das áreas do conhecimento em que atua. É o que ele chama de saberes de conteúdo, na tentativa de pesquisar sobre o ensino e identificar convergências em relação aos saberes que são mobilizados na ação pedagógica. Segundo o autor, o avanço na pesquisa possibilitaria enfrentar dois obstáculos presentes na pedagogia: a de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício.

O primeiro diz respeito à própria profissão docente, que muitas vezes não sabemos quais os saberes que lhe são inerentes para exercer sua atividade em sala de aula. E o segundo obstáculo tem a ver com os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos, que nem sempre proporcionam a prática para os alunos, futuros professores. Assim, o grande desafio da profissionalização docente é evitar esses dois erros e assim proporcionar uma formação docente como um ofício feito de saberes (GAUTHIER, MARTINEAU, DESBIENS, MALO E SIMARD, 2006).

Porém, como Tardif, Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (2006) fala de saber plural, e afirma que é preciso garantir que os saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais, da ação pedagógica.

Os saberes disciplinares se referem ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Os professores não produzem, necessariamente os saberes disciplinares mas tem como função extrair desses saberes o que é relevante a ser ensinado. Para ensinar algo a alguém é preciso entender, conhecer o assunto profundamente.

Por saberes curriculares o autor compreende os conhecimentos a respeito dos programas escolares. É a transformação da disciplina em programa de ensino e Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (2006) dizem que na construção dos programas os conhecimentos e saberes produzidos e legitimados socialmente devem ser selecionados e transformados em conhecimentos escolares. Por isso é tão importante que os professores conheçam o mínimo sobre os programas de ensino.

Os saberes das Ciências da Educação são aqueles adquiridos ao longo da carreira profissional do professor e incluem os saberes sobre a escola, seu funcionamento e organização. Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (2006) afirmam que o professor deve conhecer profundamente a instituição escolar e acrescenta:

Em suma, [o professor] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente (2006, p.31).

Já os saberes da tradição pedagógica referem-se às representações que cada professor possui a respeito da escola, do professor, dos alunos e dos processos de ensinar e aprender. É anterior ao ingresso na carreira, e muitas vezes é construída da vivência que o indivíduo teve na escola nos seus anos iniciais até a faculdade.

Isso nos traz à luz outro tipo de saber, os saberes experienciais, aqueles construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da sua profissão. A experiência não deixa de ser uma coisa pessoal, afirmam Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (2006) e trazem novos elementos para a reflexão a respeito da importância da experiência prática dos professores e muitas vezes por ser pessoal acabam contribuindo para o não reconhecimento da docência como uma profissão:

Para Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (2006) os saberes da ação pedagógica seriam os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula. Seriam resultado da relação entre os saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica e os experienciais, que direcionariam o professor por uma ou outra ação em sala de aula.

O que nos parece semelhante à análise dos saberes de Tardif (2004) é que para Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (2006) os saberes da ação pedagógica tem relação com todos os outros saberes, ou seja, ele também considera que a formação docente venha de um saber plural, que ficam guardados e só são compartilhados na ação pedagógica, ou seja, no exercício da sala de aula. Essa situação é destacada por Tardif e Lessard (2011) que, ao analisarem a escola como lugar de organização do trabalho docente, mostram que quanto mais complexa a escola foi se tornando, ao longo do tempo, mais os professores se tornaram isolados e confinados ao espaço de suas salas de aula.

E por fim, na tipologia de Pimenta (2012), os saberes docentes fazem parte da constituição identitária do ser professor. Afirma que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão e que a associação dos saberes da docência permite a compreensão da própria profissão docente e da construção de sua identidade.

Pimenta (2012) esclarece que é por meio de um movimento de articulação entre os saberes que os professores podem se tornar capazes de perceber as especificidades de sua atividade profissional e com base nisso reconfigurarem suas formas de saber-fazer docente. A autora evidencia três tipos de saber: do conhecimento, pedagógico e da experiência.

A autora tem por pressuposto que o conhecimento corresponde a um processo que não se reduz a informação, constituindo o primeiro estágio para entender esse saber. O segundo estágio consiste no entendimento de que conhecer implica, nesse sentido trabalhar com a informação, as classificando e analisando de forma contextualizada. O terceiro estágio, tem a ver com a consciência, a sabedoria,

a inteligência, considerando que “inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento” (PIMENTA, 2012, p.23).

Consciência e sabedoria “envolvem reflexão, isto é, a capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização” (PIMENTA, 2012, p.23). E nessa trama, podemos entender as relações entre o conhecimento e poder, como produção humana, social e histórica. Isso implica aos professores o desenvolvimento da criticidade sobre o próprio saber, sobre o conhecimento que possuem e socializam no contexto educativo, exigindo que esses sejam articulados ao contexto da totalidade social e histórica no qual são construídos, estruturados e socializados.

A experiência para Pimenta (2012) é um saber relevante ao processo de formação docente e se apresenta em dois níveis. Um ligado às experiências dos professores enquanto alunos sobre a profissão docente, onde o aluno tem a representação sobre o ser professor alicerçado no que percebeu de seus professores. E um segundo nível que diz que os saberes da experiência são aqueles produzidos cotidianamente pelos professores, por meio de um processo constante de reflexão sobre a sua prática, mediados por outros, colegas e textos produzidos por outros professores. Todavia, a autora vai além, afirmando que somente essa representação não é o suficiente para criar uma identidade e portanto, há necessidade de articulação com os demais saberes.

Outro saber que Pimenta (2012) destaca são os saberes pedagógicos são aqueles ligados a todo contexto que envolve a pedagogia enquanto ciência da educação. Trata das questões epistemológicas que foram compondo o campo da educação ao longo dos tempos, as teorias, as concepções de ensino, de escola e de educação de modo geral. Acrescenta que existem contradições importantes, pois por um lado revela o que os alunos esperam que a didática lhe forneça técnicas para ensinar e de outro o reconhecimento de que para saber ensinar não basta apenas a experiência e o conhecimento específico, fazendo-se necessário os saberes didáticos e pedagógicos.

O que podemos evidenciar com as tipologias apresentadas é que a formação docente varia muito com relação aos saberes docentes e isso se apresenta de formas variadas ao longo do tempo. Por vezes valorando os saberes pedagógicos em outros o da experiência ou curricular, por exemplo. Parece um deslocamento de maneira fragmentada havendo portanto a necessidade de se pensar no plural, novamente, como forma de significar o professor a partir de sua prática social de ensinar. Portanto a prática social deve ser o início e a chegada, superando esta fragmentação, ou seja, os saberes pedagógicos devem ser compreendidos a partir da práxis, reconhecendo que as práticas dos professores podem contribuir para a construção da teoria.

Acrescentamos que o “saber fazer pedagógico, por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010 p.167). Sendo fundamental ao processo educativo e a docência. Entendemos que por meio dele, o professor tenha condições de compreender as especificidades do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo que cabe a ela a responsabilidade em organizar as atividades de ensino e as de aprendizagem, considerando que essas deverão atender às “características do conteúdo, do curso, da disciplina e, principalmente, dos alunos envolvidos no processo”, sendo que por “esses referenciais serão também organizadas as atividades de aprendizagem, na sala de aula e em outros espaços, individuais e coletivos” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010, p.212).

Apesar da importância dessa discussão acerca dos saberes, estudiosos do campo asseguram que nos desenhos dos programas de pós-graduação existentes no País, a preparação para docência superior, quando há, restringe-se à oferta da disciplina metodologia do ensino superior, que na prática não ultrapassa 60 horas de atividades (ANASTASIOU, 2003; MASETTO, 2003). A combinação de ações isoladas, orientadas por conteúdos predominantemente prescritivos não dificulta a percepção do impacto de sua inclusão em alguns (poucos) programas de pós-graduação? Pensar nessa ação com otimismo equivale a acreditar que é possível formar um professor(a) com a oferta de uma disciplina isolada quando isso não seria aceitável para outras profissões, que oferecem várias disciplinas que são específicas da formação profissional.

Sobre isso, Cunha (2003) chama atenção para o fato de as universidades alimentarem curioso paradoxo:

enquanto edificaram as bases de uma área de conhecimento específica e própria ao exercício do magistério, criando e oferecendo cursos de licenciatura que se comprometem a formar docentes, negam a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores (CUNHA, 2000, p. 46).

Conclusões de pesquisa realizada em âmbito nacional⁵ acerca da maneira pela qual a disciplina metodologia do ensino superior era concebida e ministrada nos cursos de pós-graduação do País revelaram que, salvo algumas poucas exceções, ela reproduz os conteúdos privilegiados nas disciplinas pedagógicas presentes nos currículos da licenciatura, ou seja, não atende a especificidade de um curso em particular, como o caso de um curso de bacharelado por exemplo. Além disso, sua concepção e condução assumem caráter predominantemente normativo, recorrente na literatura que trata da formação de professor (BERBEL, 1994).

O estudo de Chamlian (2003) que teve como objetivo identificar as percepções a respeito da necessidade de formação pedagógica para o exercício da docência superior, apontou que a existência uma disciplina voltada para a formação pedagógica dificilmente daria conta de preencher a variedade de necessidades que cada curso e professor(a) apresentam. Tal dificuldade se aplica considerando que os programas de pós-graduação em Administração normalmente aceitam candidatos com outras formações acadêmicas que não a própria Administração. Temos, portanto, a formação de turmas interdisciplinares.

Apesar de a Constituição Brasileira de 1988 estabelecer o ensino, a pesquisa e a extensão como as funções básicas da universidade, na prática, essas atividades foram fatiadas de tal modo que: enquanto os cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* estão orientados para a atividade de ensino através da socialização de conhecimento, os programas de pós-graduação *stricto sensu* estão orientados para fomentar a atividade de pesquisa, com produção de conhecimento (NICOLINI, 2003).

⁵ A pesquisa da professora Nelci é apresentada no livro: BERBEL. N.A.N. Metodologia do ensino superior: realidade e significado. Campinas: Papyrus, 1994.

Com raras exceções, a indissociação das três funções básicas da universidade tem permanecido um desafio na medida em que sua concretização depende de mudanças na cultura das instituições. Apesar de ser uma medida de relativo impacto, de alguma forma, a incorporação do estágio de docência nos programas de mestrado tenta aproximar a graduação da pós-graduação *stricto sensu* e o ensino da pesquisa, afinal, os cursos de mestrado se comprometem a formar mestres.

Coerente com o *ethos* acadêmico da universidade, a LDB (BRASIL, 1996, art. 66) associa atividades de ensino e pesquisa ao determinar que a formação dos professores da educação superior estará prioritariamente, porém não é exclusividade destes, assegurada nos cursos de mestrado e doutorado. No entanto, historicamente a formação de pesquisadores tem preferência nos programas de pós-graduação. Isso é evidenciado pela obrigatoriedade de mestrandos realizarem a dissertação e doutorandos desenvolverem a tese, além da pressão que recebem para gerar publicação em anais de congressos e revistas acadêmicos.

Para cumprir tais requisitos, os currículos dos cursos reforçam a formação científica com a inclusão de disciplinas e práticas voltadas para a formação do pesquisador. Tal constatação leva Fischer (2002, p.194) a assegurar que apesar de os programas de mestrado e doutorado em Administração oferecerem disciplinas que promovem a formação do pesquisador, poucos incluem disciplinas e práticas voltadas à formação do professor.

A fim de entender como é a formação do docente que trabalha nos cursos de Administração, e na tentativa de entender se os programas de mestrado acadêmico atendem ao disposto no Art. 66 da LDB, que trata sobre a formação do docente universitário, o próximo capítulo apresenta um panorama dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil.

2 PANORAMA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

“Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, mas envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho”

(TARDIF, LESSARD, 2009)

Neste Capítulo pretendemos descrever todos os programas de mestrado acadêmico em Administração existentes no país, organizadas por Região e por Estado, apresentando suas linhas de pesquisa e quais oferecem disciplinas de formação docente ou correlatas. O objetivo é entender como esses programas se organizam no que diz respeito às linhas de pesquisa e qual a importância dada à formação do docente no mestrado acadêmico de Administração, destacando as disciplinas correlatas à formação docente.

A formação do professor dos cursos de administração ocorre nos próprios cursos de administração e, também, nos cursos de mestrado e doutorado, também conhecidos como cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O objetivo deste capítulo é discutir os cursos de mestrado em administração. Para isso é preciso, primeiramente, situar os próprios programas de pós-graduação.

O desenvolvimento da pós-graduação no Brasil confunde-se com a história da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), afirma Motta (1997, p. 375). O autor explica que, na década de 1950, a CAPES fomentou a formação de mestres e doutores, os quais, na década de 1960 e 1980, foram responsáveis pela implantação de cerca de 1.500 cursos de pós-graduação. Em 1972, conforme atesta Campomar (2002, p. 1), o “MEC regulamentou os cursos de pós-graduação para todas as áreas do conhecimento, chamando-os de mestrado e doutorado”. Sobre a regulamentação dos programas *stricto sensu*, Fischer (2002) comenta que foram duas décadas de investimento, principalmente na implantação

dos cursos de mestrado e doutorado acadêmico que seria o ideal para a formação do pesquisador.

Enquanto os cursos de doutorado se preocupam diretamente ao objetivo de formar pesquisadores para o trabalho científico, os cursos de mestrado não detêm a mesma clareza, podendo vincular-se em menor ou maior grau a um dos três objetivos: formar professores para o magistério, formar pesquisadores e preparar profissionais para o mercado de trabalho.

Na prática, os cursos de mestrado não têm muito claro que produto desejam fornecer, agregando num mesmo grupo clientela diferenciadas, ou seja, pessoas com a intenção de obter formação mais teórica e outras, de buscar conteúdos mais próximos da realidade empresarial (OLIVEIRA, 1996, p. 7).

De uma maneira geral, pode-se dizer que no mestrado se discute as técnicas de Administração, ao passo que no doutorado se avança no conhecimento dessas técnicas.

Além dos programas de mestrado e doutorado acadêmicos, foram criados os mestrados profissionais, a partir da Portaria 080 de 16 de dezembro de 1998, da CAPES, que “Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências”. O objetivo deste trabalho, no entanto, é a análise da formação do docente em administração nos programas de pós-graduação acadêmicos.

Em suma, os cursos *stricto sensu* se referem à abordagem acadêmica, sendo os mestrados e os doutorados. Todavia, o mestrado profissional, apesar de se caracterizar como *stricto sensu*, também está voltado às demandas do mercado, o que acaba intensificando a confusão sobre as definições dessas modalidades, o que não é o foco desta pesquisa, se considerarmos que os mestrados profissionais não objetivam a formação de docentes para as carreiras universitárias.

Portanto, neste capítulo apresentamos um panorama dos programas de pós-graduação em Administração no Brasil, considerando os mestrados acadêmicos por região e mostrando quais disciplinas específicas da formação docente são ofertadas nestes programas. E por fim, analisamos as linhas de pesquisas dos programas frente às divisões acadêmicas estabelecidas pela ANPAD, que congrega os principais temas de interesse na área de Administração.

2.1 A ATUAÇÃO DOS PROGRAMAS E SUAS CLASSIFICAÇÕES

As informações sobre os Programas de Pós-Graduação no Brasil encontram-se organizadas na Plataforma Sucupira, uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do SNPG (Sistema Nacional de Pós-Graduação), que pode ser encontrada no endereço eletrônico: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.

A Plataforma disponibiliza em tempo real os processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Igualmente, a Plataforma propicia a parte gerencial e operacional de todos os processos.

De acordo com informações da própria Plataforma, a escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, que foi autor do Parecer nº 977 de 1965. Este documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje.

Na Plataforma é possível pesquisar e analisar informações sobre os cursos e programas no país, como conceito na CAPES, reconhecimento, funcionamento e avaliação. Esta ferramenta se tornou base de dados para esta tese para a coleta de informações sobre todos os Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil.

A busca na plataforma teve início no ano de 2017 e foi atualizada em 2019, com a escolha da área de avaliação, sendo que a área de Administração se configura em conjunto com Ciências Contábeis e Turismo.

Desta forma, tivemos um retorno de 189 registros de Programas de Pós-graduação nesta grande área, incluindo os três cursos de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, conforme pode ser observado no Quadro 6 a seguir, com seu desmembramento em cursos de Mestrado e de Doutorado.

QUADRO 7 – Programas e Cursos *stricto sensu* na Plataforma Sucupira

NOME	Total de Programas de Pós-Graduação					Totais de Cursos de Pós-Graduação		
	Total	ME	DO	MP	ME/DO	Total	ME	DO
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	189	50	4	74	61	250	111	65

Fonte: Plataforma Sucupira, 2019.

Legenda:

ME – Mestrado Acadêmico

DO – Doutorado

MP – Mestrado Profissional

ME/DO – Mestrado e Doutorado

Nesta primeira busca tive como resultado o total de 189 Programas de Pós-Graduação e 250 Cursos na grande área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, entretanto meu objetivo era somente os cursos *stricto sensu* em Administração e em nível de Mestrado Acadêmico.

Percebemos que dos 250 cursos de Pós-Graduação, 235 são cursos na Área de Administração, sendo 103 Mestrados Acadêmicos de Administração e Ciências Contábeis.

Aplicando o filtro somente na Área de Administração, tive como retorno os dados apresentados no Quadro 7 reduzindo para 178 o total de Programas. Ainda assim podemos afirmar ser a Administração a detentora de quase a totalidade dos Programas comparando com Ciências Contábeis e também com área de Turismo.

QUADRO 7 – Estrato de Programas e Cursos de Mestrado Acadêmico

NOME	Total de Programas de Pós-Graduação					Totais de Cursos de Pós-Graduação		
	Total	ME	DO	MP	ME/DO	Total	ME	DO
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	178	46	4	71	57	235	72*	61

*Esse valor inclui os somente os cursos de Mestrado Acadêmico em Administração.

Fonte: Plataforma Sucupira, 2019.

Na Plataforma aparecem 103 estratos de Mestrados Acadêmicos, todavia os cursos de Administração e de Ciências Contábeis aparecem juntos no momento da pesquisa. A única separação que a Plataforma faz é com o curso de Turismo. Portanto desses 103 Mestrados Acadêmicos, **72 são de Cursos de Mestrado Acadêmico em Administração**. Estes que tomaremos como foco para o levantamento e análise dos dados acerca da formação docente em suas estruturas curriculares.

Nos quadros a seguir, mostraremos como estão distribuídos os Cursos de Mestrado Acadêmico em Administração no Brasil, nos Estados, por região e após será apresentada a descrição se o Programa contém ou não alguma disciplina correlata à formação docente.

Será apresentado também ao final da descrição e análise dos Programas de Mestrado Acadêmico em Administração, as linhas de pesquisa de cada um dos programas. A intenção é analisar qual a concepção teórica da administração que norteia os projetos políticos pedagógicos; se há condições de levantar esta evidência.

2.1.1 Região Sul

A Região Sul concentra 21 mestrados acadêmicos distribuídos em seus 3 Estados sendo, 06 no Paraná, 06 em Santa Catarina e 09 no Rio Grande do Sul, conforme Quadro 8 a seguir:

QUADRO 8 – Programas de Mestrado na Região Sul

REGIÃO SUL			Totais de Cursos de Pós-Graduação		
NOME DA IES		Sigla da IES	Total	ME	DO
PR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PUC/PR	2	1	1
PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	UEL	1	1	0
PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	UEM	2	1	1
PR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	3	1	2
PR	UNIVERSIDADE POSITIVO	UP	2	1	1
PR	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	UTFPR	1	1	0
SC	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	UNOCHAPECÓ	1	1	0
SC	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	UDESC	2	1	1
SC	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	UNISUL	1	1	0
SC	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	UNIVALI	2	1	1
SC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	3	1	2
SC	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	FURB	2	1	1
RS	FACULDADE MERIDIONAL	IMED	1	1	0
RS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	FUPF	1	1	0
RS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	UNIPAMPA	1	1	0
RS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	PUC/RS	3	1	2
RS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	UCS	2	1	1
RS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	UNISINOS	3	1	2
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	2	1	1
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	1	1	0
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	2	1	1
		TOTAL	39	21	17

Fonte: Plataforma Sucupira, 2019.

Analisando a estrutura curricular dos cursos de mestrados nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração da Região Sul, notamos que a maioria dos programas não oferecem informações detalhadas sobre as disciplinas ofertadas. Alguns apresentam a grade curricular sem as ementas; outros mostram as ementas e alguns apresentam, inclusive, os planos de ensino das respectivas disciplinas, como é o caso do curso de Mestrado em Administração da UEL.

No quadro 9 a seguir podemos notar que das seis universidades do Paraná que ofertam o curso de Mestrado acadêmico em Administração, duas delas não

apresentam informações sobre a oferta de disciplina de formação docente ou alguma correlata.

QUADRO 9 – Programas de Mestrado Região Sul - Paraná

REGIÃO SUL – PARANÁ			
NOME DA IES		Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
PR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PUC/PR	Processos Pedagógicos no Ensino Superior
PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	UEL	Estágio de Docência na Graduação
PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	UEM	Na estrutura curricular não aparece nenhuma disciplina correlata à formação docente
PR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	Prática de Docência
PR	UNIVERSIDADE POSITIVO	UP	Estágio de Docência
PR	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	UTFPR	Não apresenta nenhuma disciplina na grade curricular

Fonte: da pesquisa, 2019.

Na PUC-PR o PPAD (Programa de Pós-Graduação em Administração) da Escola de Negócios, oferece os cursos de mestrado e doutorado, promovendo a formação de docentes e pesquisadores. No site aparece a informação do Conceito 5 pela CAPES, e afirma que o Programa está consolidado como um dos melhores na Área de Administração no país.

A estrutura da grade curricular do Programa está orientada para as três linhas de pesquisas oferecidas no Mestrado, quais seja: Estratégia em Organizações, Marketing e Finanças. Ao analisar as disciplinas ofertadas percebemos uma orientação bem focada na área empresarial, com tendências ao atendimento das necessidades requeridas pelo mercado.

A disciplina de Processos pedagógicos no Ensino Superior, assim como as demais, não tem explicitada a carga horária oferecida pelo curso, todavia possui informações detalhadas dos objetivos, dos temas estudados e uma extensa bibliografia para pesquisa.

Já na UEL, o curso de Mestrado em Administração oferece a disciplina de Estágio de docência na graduação fundamentada nos objetivos do projeto político pedagógico do curso.

A Estrutura do Curso está concebida para estudar e pesquisar, a partir da visão multiparadigmática e ao mesmo tempo bem orientada, os diferentes fenômenos organizacionais e gestão que são causa ou efeito da Sustentabilidade.

Nessa perspectiva, a estrutura possui um conjunto de capacidades e competências essenciais, e Projeto Pedagógico (Área de Concentração, Linhas de Pesquisa e Projetos-Eixos), que permitem aos docentes, discentes e participantes diretos ou indiretos desenvolvam seus estudos, pesquisas e atividades em condições para debater as Organizações, a Gestão e a Sustentabilidade e suas complexas questões, que envolvem impasses ou oportunidades no campo da Administração e da sociedade atual.

O Projeto Pedagógico direciona e alinha as atividades de seleção, ensino, pesquisa, eventos, intercâmbios, cooperação, relação com a graduação e a sociedade, entre outros, possibilitando a formação de estudiosos e pesquisadores bem como produção intelectual de referência e publicada em periódicos relevantes do campo. Com isso alinha e liga a Área de Concentração, as Linhas de Pesquisa e os Projetos-Eixos atendendo às qualidades de desempenho exigidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/MEC.

A área de concentração é a Gestão da Sustentabilidade, tendo como linhas de pesquisa Gestão de Organizações e Política e Gestão Socioambiental. Nelas a sustentabilidade é abordada como um campo que emerge nos contextos organizacionais e permeia as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos, configurando novos olhares sobre a vida no planeta. Assume a “dimensão objetiva”, caracterizada por modelos, políticas e estratégias organizacionais inerentes às áreas funcionais de produção, marketing, pessoas, inovação e finanças, entre outras; e à “dimensão subjetiva” caracterizada pelas inter-relações existentes e emergentes entre atores e a gestão.

O Estágio de Docência na graduação é oferecido como disciplina optativa para todos os discentes, com 30 horas/aulas que somam 2 créditos para o

Programa. Aos discentes com Bolsa do Programa de Demanda Social da CAPES/MEC são obrigatórios esses créditos na disciplina.

No site, não apresentam maiores informações sobre a disciplina, nem ementa e demais orientações bibliográficas, como ocorre com as outras disciplinas do Mestrado em Administração.

O Mestrado em Administração do Programa de Pós-graduação em Administração (PPA-UEM) tem como área de concentração “Organizações e Mercado”. As duas linhas de pesquisa que balizam a estrutura do programa são: (a) Organizações e Sociedade e (b) Marketing e Cadeias Produtivas.

No que tange ao impacto do curso regionalmente, destacamos que assim como ocorre com a própria UEM, e como ocorria com o curso oferecido pelo consórcio UEM/UEL, o PPA-UEM atende à grande demanda por formação pós-graduada em uma vasta região que abrange não apenas o interior do Estado do Paraná (PR), como também parte do interior do Estado de São Paulo (SP) e do Mato Grosso do Sul (MS), além de outras regiões do país.

Todavia, mesmo com essa preocupação e divulgação sobre a formação de Mestre servir para atuar nas IES principalmente do Estado do Paraná, o Programa não apresenta na sua grade curricular nenhuma disciplina de formação docente e também não informa no site se há estágio de docência para os bolsistas ou para qualquer discente que queira fazer.

O Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná (PPGADM/UFPR) possui cursos de Mestrado e de Doutorado, ambos de natureza acadêmica, com início em 1992 e 2005, respectivamente.

A Área de Concentração do PPGADM é Estratégia e Organizações, que apresenta 3 Linhas de Pesquisa: Estratégia e Análise Organizacional; Estratégia de Marketing e Comportamento do Consumidor; e Inovação e Tecnologia. As disciplinas e pesquisas dos cursos de mestrado e doutorado são alocadas nas Linhas de Pesquisa, bem como os docentes e discentes distribuem-se em cada uma delas.

Oferece a disciplina de Prática de Docência tendo como objetivo ajudar na formação do estudante de pós-graduação no que se refere ao planejamento,

aplicação e avaliação de práticas de ensino, bem como promover uma maior integração com os discentes da graduação. A prática de docência também pode ser incluída como um indicador da integração com a graduação. Isso porque todos os estudantes do PPGADM devem participar como estagiários em disciplinas do curso de graduação em Administração da UFPR. Os orientadores destas disciplinas são professores experientes que auxiliam na preparação para a docência dos estudantes do PPGADM.

O estágio se constitui de disciplina do currículo dos cursos de mestrado (1 disciplina de Prática de Docência, 30 horas) e doutorado (2 disciplinas de Prática de Docência, 60h) com caráter obrigatório para os estudantes do PPGADM. Cabe salientar que, por normas da UFPR, Resolução No 65-09 CEPE, Art. 29, o docente do ensino superior que comprovar tais atividades e não for bolsista ficará dispensado do estágio de docência (PPGADM, 2018).

Entre 2013 e 2016, 93 estudantes do mestrado e doutorado do PPGADM atuaram na graduação em Administração do Departamento de Administração Geral e Aplicada (DAGA) por meio da disciplina de Prática de Docência, orientados por professores do PPGADM e também por professores do DAGA que não atuam no PPGADM.

Por fim, no Paraná temos o Mestrado em Administração da Universidade Positivo em Curitiba, cuja área de concentração é em Organizações, Empreendedorismo e Internacionalização e de acordo com a proposta pedagógica, responde às necessidades das sociedades paranaense e brasileira no que concerne a profissionais acadêmicos e de nível gerencial, que sejam capazes de pensar e empreender ações inovadoras e assertivas nos âmbitos regional, nacional e internacional.

O desenvolvimento de competências analíticas e da capacidade de pesquisa em termos de empreendedorismo, inovação, mudança e internacionalização com forte suporte nos campos dos estudos organizacionais e da estratégia em organizações, entendidos como campos que devem ser estreitamente articulados, constitui necessidade tanto no mundo acadêmico como no mundo empresarial.

Oferece o Estágio de Docência com carga horária de 45 horas/aulas que visa possibilitar a aquisição de conhecimentos e técnicas necessários para o ingresso do aluno na atividade docente no ensino superior, no nível da graduação ou pós-graduação da área de Administração de Empresas.

Segundo a descrição da disciplina espera-se possibilitar que o aluno possua uma compreensão mínima dos desafios práticos e dos dilemas intelectuais inerentes à carreira docente no ensino superior. Para tanto, apresenta como ementa temas como: os papéis e funções do docente no ensino superior de administração, no ensino em cursos de graduação, especialização e extensão, na pesquisa e na gestão universitária; Teorias cognitivas de aprendizagem e diferentes mediações: instrumentos como a informática, o cinema e a literatura, como mediadores pedagógicos; Os paradoxos da avaliação da aprendizagem; A pesquisa em administração em instituições de ensino superior; Os papéis da extensão na área de administração em instituições de ensino superior. Desenvolvimento da carreira docente.

O Programa de Pós-Graduação em Administração da UTFPR em Curitiba tem como objetivo formar docentes, pesquisadores e profissionais de mercado que saibam realizar pesquisas científicas e conheçam os aspectos teóricos e práticos da tecnologia no ambiente organizacional. O Programa informa que pretende desenvolver profissionais capazes de analisar os impactos da tecnologia no contexto organizacional, tanto sobre os resultados como sobre os trabalhadores envolvidos nos processos produtivos.

Esperam que seus egressos sejam capazes de analisar criticamente os benefícios e as contradições inerentes à utilização de tecnologias físicas, de processo e de gestão, compreendendo a tecnologia dentro do contexto do trabalho e das relações de produção, assim como as consequências de sua adoção para o entorno econômico, político e social.

A tecnologia no Programa, é discutida como resultado da complexidade técnica e da forma como a sociedade produz sua existência, a partir das relações sociais complexas relacionadas a um modo de produção específico, estabelecido em um contexto sociocultural intimamente relacionado ao seu tempo histórico.

O curso pretende analisar a tecnologia e sua relação com as áreas específicas da Administração, a saber: a produção, o marketing, os recursos humanos, as finanças, a tecnologia da informação, entre outras. Assim, o curso possibilitará que gestores se qualifiquem para gerenciar situações complexas relacionadas as tecnologias e seus impactos nas organizações, adotando uma postura mais analítica e reflexiva sobre a tecnologia no contexto organizacional e social. No âmbito acadêmico, visa formar docentes e pesquisadores capazes de produzir conhecimento a partir de procedimentos científicos rigorosos, de forma a compreender a tecnologia com a perspectiva interdisciplinar inerente ao contexto organizacional e social.

Na estrutura curricular do curso não apresenta nenhuma disciplina de formação docente e analisando todo o site em nenhum lugar há a informação sobre o estágio de docência, normalmente obrigatório para os bolsistas dos programas.

Ainda analisando a Região Sul temos no Estado de Santa Catarina 06 (seis) Universidades que ofertam o Mestrado Acadêmico em Administração, conforme o quadro 10 a seguir:

QUADRO 10 – Programas de Mestrado Região Sul – Santa Catarina

REGIÃO SUL: SANTA CATARINA			
NOME DA IES		Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
SC	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	UNOCHAPE-CÓ	Metodologia do Ensino Superior
SC	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	UDESC	Estágio Docente Formação Docente em Administração
SC	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	UNISUL	Capacitação em Pesquisa e Ensino Superior
SC	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	UNIVALI	Estágio de Docência
SC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	Estágio de Docência
SC	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	FURB	Metodologia do Ensino da Administração

Fonte: da pesquisa, 2019.

A proposta do curso de Mestrado em Ciências Contábeis e Administração origina-se da sinergia que acompanha o histórico dos cursos de graduação de

Ciências Contábeis e de Administração desde a sua criação na Unochapecó, em 1974. Embora com concepções diferentes na sua estrutura curricular, as semelhanças na sua gestão e operacionalização aproximaram os docentes dos dois cursos, especialmente os de tempo integral na Instituição. As ações vão desde a preocupação com a qualidade do ensino até as demandas do mercado. Isso levou o grupo a unir esforços também em termos de projetos conjuntos.

Esta interface se observa na definição da área de concentração do Curso, denominada Controladoria e Gestão Organizacional. A área de concentração foi concebida no pressuposto de que as pesquisas e práticas da Controladoria e da Gestão Organizacional, apesar das suas especificidades, possuem entrelaçamentos teórico-empíricos. A Controladoria precisa consubstanciar o processo de gestão, tanto para finalidades internas como externas, com informações necessárias para alcançar os objetivos da organização. Esta instrumentalização implica investigar e compreender os conceitos e a articulação dos elementos inerentes à Gestão Organizacional.

O objetivo principal do Curso é formar pesquisadores e professores munidos de capacidade de análise e de reflexão com vistas à produção e aplicação de novos conhecimentos e tecnologias, particularmente nas áreas de controladoria e gestão organizacional.

De forma específica, objetiva-se:

- a) formar pesquisadores, professores e especialistas de elevado nível de conhecimento, no âmbito das Ciências Contábeis e da Administração;
- b) promover estudos avançados e sistemáticos na área das Ciências Contábeis e da Administração, com ênfase em Controladoria e Gestão Organizacional;
- c) fomentar a realização de pesquisas que promovam o desenvolvimento da Ciência Contábil e da Administração e a difusão desses conhecimentos.

O Programa oferece a disciplina de Metodologia do Ensino Superior como componente optativo aos discentes e com carga horária de 45 horas/aulas. A disciplina apresenta como ementa: As linhas teóricas que norteiam a prática

educativa. Universidade e ensino superior no Brasil: situação e perspectivas. O professor universitário: formação, identidade e compromisso social. A docência no ensino superior: aspectos gerais (natureza, função social, características e desafios) e instrumentos básicos para o seu exercício (planejamento de ensino, métodos e técnicas de ensino, avaliação do processo ensino-aprendizagem).

O Mestrado Acadêmico em Administração, do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas - ESAG, também em Santa Catarina, tem como objetivo central desenvolver e difundir conhecimentos científicos e tecnológicos e preparar profissionais e pesquisadores em nível de mestrado, no campo da Administração.

- a) Formar profissionais de excelência para o exercício do ensino, pesquisa e gestão de organizações privadas e da esfera pública;
- b) Formar pesquisadores capazes de compreender o papel dos diferentes sujeitos coletivos e institucionais na construção do bem público;
- c) Formar profissionais qualificados para atuação na esfera governamental, nas organizações da sociedade civil, na área empresarial e na interface entre elas, em prol de objetivos compartilhados;
- d) Fortalecer o aprofundamento do conhecimento sobre as organizações de todos os tipos, por meio do desenvolvimento de pesquisas científicas, a partir de perspectivas teóricas inovadoras com repercussões em termos de desenvolvimento econômico, político e social, no âmbito regional, nacional e internacional.

As linhas de pesquisas estão centradas em dois eixos sendo eles Administração Pública e Sociedade e Organizações, Gestão e Sustentabilidade, oferecendo a disciplina de Estágio Docente como componente obrigatório em sua grade curricular. Além disso oferece também, de forma optativa, a disciplina de Formação Docente em Administração com a seguinte ementa: Estudo das correntes epistemológicas na educação: tendências pedagógicas e paradigmas emergentes. Educação superior: conceitos, definições e classificações. O potencial pedagógico das técnicas e tecnologias como recursos de ensino. A avaliação numa perspectiva qualitativa, diagnóstica e formativa. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e

transdisciplinaridade. As relações e co-relações do Projeto Pedagógico Institucional e do Plano de Desenvolvimento Institucional com a elaboração do plano de aula. A prática da docência. O ensino de Administração no Brasil. Diretrizes curriculares dos cursos de Administração. Projeto pedagógico para cursos de Administração. A relação ensino-pesquisa.

Percebo aqui o compromisso com a formação do docente em Administração no sentido de se preocupar com a prática docente, trazendo elementos e temas próprios do campo da didática. Entendo, portanto que na concepção do Projeto Político Pedagógico do Programa de mestrado houve a preocupação em trazer para o mestrando o elemento importante que é a questão didática.

A didática é fundamental na formação do professor pois é a disciplina que vai orientar ao futuro professor de que maneira se transforma objetivos educacionais em conteúdo. É ela também que fornecerá os métodos adequados para que o aluno aprenda de forma efetiva (PIMENTA, 1997).

O Mestrado em Administração (*Stricto Sensu*) integra o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Unisul. Forma docentes e pesquisadores voltados à ação educacional, preparados para orientar novos administradores empreendedores e inovadores, e para produzir conhecimentos na área da administração por meio de pesquisas que contribuam com a qualificação do universo empresarial e de órgãos públicos.

Prioriza a proficiência em Desempenho e Inovação sob a perspectiva de avaliação do desempenho organizacional, com foco na docência, a pesquisa e atividade profissional de excelência.

O Curso pretende desenvolver nos discentes o potencial de compreensão da complexidade inerente a contextos de mudanças características da nova era, assim como desenvolver a capacidade de formular e desenvolver estratégias de forma a possibilitar que as organizações obtenham os melhores desempenhos nas suas áreas de atuação.

O Mestrado em Administração tem como área de concentração Desempenho e Inovação de Organizações, que expressa a vocação e a história do programa de

mestrado e indica a área do conhecimento, os contornos de especialidade da produção de conhecimento e da formação dos alunos.

Essa área de concentração foca, sob as perspectivas do desempenho organizacional e da inovação, o estudo da administração como processo analítico, sistêmico e evolutivo, a partir de teorias organizacionais consagradas e de métodos/técnicas de gestão contemporâneos. Envolve a avaliação de desempenho de organizações e a dinâmica das inovações em suas manifestações na tecnologia, organizações, marketing, sustentabilidade e área social.

Adota uma visão interdisciplinar e crítica, o PPGA da Unisul define sua área de concentração sem filiação a um modelo particular de interpretação da organização inovadora ou métricas de desempenho. Há o entendimento de que estes objetos de pesquisa demandam uma atividade complexa, diversificada, em que vários componentes interagem, criando um amplo espaço de questões a serem investigadas, mas dentro de linhas definidas.

O PPGA oferece a disciplina de Capacitação em Pesquisa e Ensino Superior com carga horária de 45 horas/aulas, que apresenta questões epistemológicas do processo de ensino-aprendizagem em Administração, o trabalho docente e prática pedagógica: planejar, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Também discute sobre as novas tecnologias e a inovação no ensino: prática e críticas, a ética na prática educacional na Graduação, Pós-Graduação e atividades de extensão.

O Curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Univali mantém sua Área de Concentração em Estratégia, Gestão e Sociedade. Ele foi pensado para fomentar estudos e pesquisas sobre o papel das organizações na sociedade e compreender os impactos das práticas administrativas no contexto social. O intuito é compreender os mecanismos de criação, desenvolvimento e manutenção de relacionamentos e formas organizacionais, instituídos na sociedade, ajustados e adequados para garantir o aporte do fluxo de recursos necessários a sobrevivência da organização, ao aumento de competitividade e à consecução de seus objetivos, sejam com fins lucrativos ou não.

A agenda complementa-se com estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento e utilização de tecnologias de gestão que apoiem a prática administrativa, no sentido

de engendrar as mudanças e efetivar técnicas que proporcionem a adaptação das organizações às necessidades ambientais. Portanto, considerando que as organizações regionais devem se beneficiar de gestores capacitados, é necessário o desenvolvimento da pesquisa científica e a formação de pesquisadores e docentes habilitados para capacitar profissionais preocupados em avaliar as consequências econômicas, sociais e políticas de suas decisões, evitando conflitos e danos irreparáveis não só às organizações em que atuam, como também à sociedade em geral.

Tem como um dos seus objetivos no Programa o de habilitar docentes dentro da área de concentração proposta, através de estágios de docência, contudo não apresenta informações adicionais sobre o Estágio de Docência em sua estrutura curricular.

O Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tem como objetivo geral a formação de Mestres e Doutores comprometidos com o avanço do conhecimento para o exercício de atividades de pesquisa, ensino e de extensão em Administração. Todas as atividades voltadas para o campo de estudos da Administração e da gestão de organizações públicas, privadas e da sociedade civil.

O discente do Programa que em algum momento tiver bolsa deverá fazer o Estágio de Docência com acompanhamento de um professor orientador. Compete ao Colegiado Pleno do Curso de Pós-Graduação em Administração (PPGA) estabelecer, caso a caso, o número de créditos a serem atribuídos em cada disciplina de estágio de docência e aprovar o plano de trabalho de cada aluno que solicitar matrícula em Estágio de Docência.

O Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGAD da FURB, visa educar e qualificar profissionais para realizar atividades de pesquisa, ensino e liderança em organizações.

Possui a disciplina de Metodologia do Ensino da Administração com carga horária de 45 horas/aulas na qual apresenta como ementa: o professor em sala de aula: as orientações de ensino e meios auxiliares; relação professor/aluno. Avaliação

do desempenho: do aluno e do professor. Sistemas de avaliação do ensino superior (graduação e pós-graduação). É ofertada como disciplina eletiva na grade curricular.

Finalizando a Região Sul, no Estado do Rio Grande do Sul temos 09 (nove) IES que oferecem cursos de Mestrado Acadêmico em Administração, como representado no Quadro 11 a seguir:

QUADRO 11 – Programas de Mestrado Região Sul – Rio Grande do Sul

REGIÃO SUL: RIO GRANDE DO SUL			
	NOME DA IES	Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
RS	FACULDADE MERIDIONAL	IMED	Seminário de Docência Estágio Docente
RS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	FUPF	Estágio de Docência I Estágio de Docência II
RS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	UNIPAMPA	Estágio Docente Metodologia do Ensino Superior
RS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	PUC/RS	Não apresenta nenhuma disciplina na grade curricular
RS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	UCS	Não apresenta nenhuma disciplina na grade curricular
RS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	UNISINOS	Metodologia do Ensino Superior Estágio de Docência
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	Didática do Ensino Superior Estágio de Docência
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	Teoria e Prática do Ensino Superior Estágio Docência
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	Estágio de Docência

Fonte: da pesquisa, 2019.

O Mestrado em Administração da IMED desenvolve e prepara pesquisadores, docentes e profissionais através da reflexão crítica, científica e metodológica no campo da pesquisa na área de Gestão das Organizações. Ao mesmo tempo, o Mestrado em Administração oferece um espaço plural para a geração e troca de conhecimento acadêmico e científico em Administração, criando condições para a intervenção nas realidades regional, estadual e nacional.

De acordo com o Programa, o perfil do profissional formado é balizado pela capacidade de atuar na pesquisa, na docência e/ou na gestão de organizações públicas ou privadas. Nesse aspecto, o profissional formado é capaz de

compreender as teorias, as metodologias, os modelos, as estratégias, os instrumentos e os procedimentos ligados à Administração, na área de concentração Gestão das Organizações, o que lhes permitirá demonstrar resultados superiores na pesquisa, na docência e/ou na gestão de organizações.

Durante o Mestrado em Administração da IMED três tipos de competências são trabalhados nas atividades propostas e sob a orientação do corpo docente: (a) Competências para a pesquisa; (b) Competências para o ensino em Administração; (c) Competências para a gestão de organizações públicas ou privadas.

No Mestrado em Administração são ofertadas duas disciplinas orientadas para a formação docente, sendo uma delas o Seminário de Docência constante no Núcleo de Formação Complementar e também o Estágio de Docência, ambas obrigatórias para todos os discentes.

O Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGAdm), modalidade mestrado, é vinculado a Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis da Universidade de Passo Fundo (Feac/UPF) e tem como área de concentração a Gestão Estratégica das Organizações, contemplando estudos com ênfase na geração de conhecimento sobre as organizações e sua relação com o desenvolvimento da sociedade.

O Programa oferta as disciplinas de Estágio de Docência I e II, tendo como ementa o que segue:

- a) Estágio de Docência I – concepção de pedagogia universitária e projeto de universidade. Estágio de docência no ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. Planejamento da prática docente e avaliação.
- b) Estágio de Docência II – corresponde ao primeiro semestre de atividade de ensino desenvolvida pelos alunos do mestrado junto ao curso de graduação em Administração.

O Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA tem como área de concentração a Administração e possui duas linhas de pesquisa: Organização e Desenvolvimento; e Estratégias e Sistemas.

A linha de Organização e Desenvolvimento tem como foco a compreensão dos conceitos de organização e desenvolvimento e de suas relações recíprocas nos processos de desenvolvimento das regiões e das próprias organizações. São típicas deste ambiente de pesquisa as discussões sobre Organizações; Instituições; Relações de Trabalho; Desenvolvimento em suas diversas vertentes; Integração Econômica; Educação e Competitividade.

Já a linha de Estratégia e Sistemas tem como foco a compreensão da importância da estratégia nas diferentes áreas da administração, bem como o impacto dos sistemas de informação e tecnologias de informação nas organizações e na sociedade, assim como para o crescimento e desenvolvimento econômico.

São típicos deste ambiente de pesquisa as discussões sobre planejamento estratégico, estratégia de marketing e o comportamento do consumidor, gestão socioambiental, gestão dos sistemas e das tecnologias de informação, assim como questões pertinentes ao comércio eletrônico e a democracia na internet. Questões mais contemporâneas como sistêmica, complexidade e redes neurais vão aos poucos permeando os temas mais clássicos e ampliando o escopo de pesquisa sobre decisão e estratégia.

Os componentes curriculares do PPGA estão divididos em disciplinas de 30 horas/aula e 60 horas/aula. Os componentes curriculares serão divididos e ofertados de forma a possibilitar que os discentes tenham a opção de concluir os créditos necessários para o título de mestre ao final do segundo semestre do curso. Dessa forma, o aluno que tiver o interesse pode dedicar um ano para a elaboração da sua dissertação. O resultado esperado é que a conclusão do curso ocorra dentro do prazo estabelecido de 24 meses, com dissertações de boa qualidade acadêmica elaboradas pelos discentes com tempo dedicado à pesquisa.

A estrutura curricular permite que os componentes curriculares relativos à experiência docente sejam alocados no segundo ano do curso. Além de uma disciplina de Estágio Docente foi criada uma disciplina de Metodologia do Ensino superior, ambas com 60 horas/aula, visando dar mais subsídios aos futuros mestres em Administração e contribuir para a forte demanda de formação docente que se percebe atualmente nas universidades públicas e privadas.

Para a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, o Mestrado em Administração e Negócios (MAN) do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGAd) integram conhecimento teórico e pesquisa científica. Projetados para atender a profissionais graduados em diferentes áreas do conhecimento e que aspiram a um aprofundamento no domínio da Administração de Empresas, são cursos adequados para quem já desfruta de experiência organizacional ou docente.

O curso de Mestrado em Administração e Negócios da Escola de Negócios da PUCRS destina-se à formação de Mestres na área de Administração de Empresas e de acordo com a proposta pedagógica, constitui-se num programa de educação continuada, com domínio multidisciplinar, baseado na pesquisa e na qualidade acadêmica.

Não oferece nenhuma disciplina de formação docente ou correlata, o que corrobora com a afirmação contida na apresentação do Programa que enfatiza ser adequado para quem já desfruta de experiência docente.

Na Universidade de Caxias do Sul o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA-UCS) iniciou suas atividades em 2006 com a implantação do Mestrado em Administração, com a aprovação da CAPES, tendo no ano de 2014 a aprovação de nova área de concentração e as duas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Administração da UCS, que ficaram assim definidas:

- a) Área de concentração: Estratégia e Inovação;
- b) Linhas de pesquisa: Estratégia e Operações; Inovação e Competitividade.

Com o objetivo de capacitar recursos humanos para a docência, para a pesquisa e para a extensão na área da Administração, além de formar recursos humanos para atuar em nível gerencial e de liderança nas organizações, o curso ainda assim não apresenta em sua grade curricular nenhuma disciplina de formação docente. Também não foi encontrada informação sobre estágio docente na página do Programa.

Com uma proposta voltada à análise crítica de diferentes teorias e práticas de gestão, o Programa de Pós-Graduação em Administração da Unisinos integra

diversos campos do saber. Essa abordagem promove uma formação voltada à produção de conhecimento, à docência e ao exercício da Administração em posições de liderança.

Oferece a disciplina de Metodologia do Ensino Superior como componente optativo para os discentes, além de ofertar o Estágio de Docência. Este estágio tem como objetivo a preparação para a docência e a qualidade do ensino de graduação, sendo uma atividade obrigatória para os bolsistas e optativa para os demais discentes.

O mestrado acadêmico em Administração da Universidade Federal de Santa Maria tem como área de concentração a Gestão Organizacional com o objetivo de promover a geração e a disseminação do conhecimento, na área de administração, por meio da formação de docentes e de pesquisadores comprometidos com a construção do conhecimento sobre organizações e com gestão das organizações, em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Apresenta em sua grade curricular a disciplina de Didática de Ensino Superior com 60 horas/aulas de carga horária e ofertada como componente optativo para o discente. Compõe também o currículo, o Estágio de Docência com carga horária de 30 horas/aula.

O Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA) da FURG tem como objetivo formar e titular Mestres em Administração, promovendo o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico e a formação de recursos humanos para as atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionados à gestão das organizações, considerando a relevância das demandas e peculiaridades regionais e sua interface com as realidades nacional e internacional. (PPGA, 2018).

Oferta a disciplina de Teoria e Prática do Ensino Superior com carga horária de 30 horas/aulas apresentando temas como: Educação Superior, formas de organização e fundamentos. Mostra a indissociabilidade universitária do ensino, pesquisa e extensão. O trabalho e os saberes docentes. Ensino e aprendizagem. Elementos do processo didático: currículo, planejamento, conteúdos, metodologias e avaliação. Educação à Distância. Uso de tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

Importante ressaltar na ementa da disciplina a questão do trabalho e os saberes docentes. É o único curso que cita esse tema como parte do programa da disciplina. Os saberes docentes, categorizados por Tardif (1999), são diversos e heterogêneos, contemplando saberes disciplinares, saberes curriculares, profissionais e experienciais.

Evidencia-se a diversidade de saberes que perpassa a prática do professor, atrelada à questão do heterogêneo, da ligação ao trabalho, das experiências vivenciadas, experienciada pelo professor, pelas vivências e pela troca com os relacionamentos humanos, com o ser humano e todas interações que ser implica e finalmente com o saber pedagógico da prática profissional também necessário para completar os outros saberes, é na multiplicidade de saberes, que os saberes se completam, na visão do autor.

Além dessa disciplina, o curso oferece também o Estágio de Docência para os bolsistas do programa.

No curso de Mestrado Acadêmico em Administração da UFRGS (PPGA-UFRGS) o objetivo é desenvolver, segundo informações contidas no site do Programa, estudos aprofundados no campo da Administração, visando à formação para o ensino e pesquisa, bem como para o desenvolvimento de competências para o exercício das atividades de gestão das organizações.

O Programa possui 06 (seis) áreas de concentração cuja base é seu corpo docente. O atual grupo de professores-pesquisadores foi constituído gradativamente, inspirado em princípios de multidisciplinaridade e diversificação, incorporando pessoas com formação básica em diferentes áreas, com doutorado nas melhores universidades do país e do exterior. (PPGA-UFRGS, 2018).

As áreas de concentração são: Estudos organizacionais, Gestão de pessoas e relações de trabalho, Gestão de sistemas e tecnologia da informação, Inovação, tecnologia e sustentabilidade, Marketing, Pesquisa operacional.

Na página do Programa não há possibilidade de ter acesso a toda estrutura curricular do Curso de Mestrado em Administração. O Programa disponibiliza apenas as disciplinas oferecidas para o ano (ou semestre) letivo.

O Programa estimula os alunos a realizarem, como forma de experiência, estágio docente em disciplinas de graduação oferecidas pelos professores do Departamento. É uma oportunidade de desenvolver competências fundamentais para a futura carreira acadêmica. Os alunos de mestrado poderão realizar estágio docente de, pelo menos, 30h/aula. O estágio docente é obrigatório para alunos bolsistas.

Desta forma, encerro a descrição e análise dos Cursos de Mestrado em Administração oferecidos pelas Universidades da Região Sul do Brasil mostrando que, apesar de alguns programas possuírem disciplinas de formação docente ou de metodologia do ensino superior, ainda tem sido pouco discutido sobre formação docente nos programas de mestrado em Administração. Na maioria das vezes o que se apresenta no Projeto Político Pedagógico é a disciplina de Estágio Docente, obrigatória para os bolsistas do programa.

2.1.2 Região Sudeste

Na Região Sudeste estão presentes 33 Programas de Mestrado em Administração sendo 14 no Estado de São Paulo, 07 no Rio de Janeiro, 10 em Minas Gerais e 02 no Espírito Santo, conforme Quadro 12 a seguir:

QUADRO 12 – Programas de Mestrado Região Sudeste

REGIÃO SUDESTE		Sigla da IES	Totais de Cursos de Pós-Graduação		
			Total	ME	DO
NOME DA IES					
SP	CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS	FMU	1	1	0
SP	CENTRO UNIVERSITÁRIO FECAP	UNIFECAP	1	1	0
SP	CENTRO UNIVERSITÁRIO FEI	FEI	2	1	1
SP	ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING	ESPM	2	1	1
SP	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS	FGV	3	1	2
SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SP	PUC/SP	1	1	0
SP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	3	1	2
SP	USP - ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA "LUIZ DE QUEIROZ"	USP-ESALQ	1	1	0
SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	2	1	1
SP	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	UMESP	1	1	0
SP	UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL	USCS	2	1	1
SP	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	UNINOVE	2	1	1
SP	UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	1	1	0
SP	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	UPM	2	1	1
RJ	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS	FGV	2	1	1
RJ	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RJ	PUC-RIO	2	1	1
RJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RJ	UERJ	1	1	0
RJ	UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO	UNIGRANRIO	2	1	1
RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	3	1	2
RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	UFF	1	1	0
RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	UFRRJ	1	1	0
MG	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS	CEFET	1	1	0
MG	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES	UNIHORIZONTES	1	1	0
MG	FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO ESCOLA DE GOVERNO	FJP	1	1	0
MG	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MG	PUC/MG	2	1	1
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	1	1	0
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	UFLA	2	1	1
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	3	1	2
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	2	1	1
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	2	1	1
MG	UNIVERSIDADE FUMEC	FUMEC	2	1	1
ES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	2	1	1
ES	FUNDAÇÃO INST CAPIXABA DE PESQUISA EM CONTABILIDADE ECONOMIA E FINANÇAS	FUCAPE	2	1	1
		TOTAL	57	33	26

Fonte: Plataforma Sucupira, 2019.

O Estado de São Paulo possui 14 Universidades que ofertam curso de mestrado acadêmico em Administração, sendo algumas também referência nos Programas de Doutorado em Administração, como é o caso da USP e da UNICAMP. O Quadro 13 apresenta a distribuição dos Programas de Mestrado e suas Instituições promotoras.

QUADRO 13 – Programas de Mestrado Região Sudeste: São Paulo

REGIÃO SUDESTE: SÃO PAULO			
	NOME DA IES	Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
SP	CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS	FMU	Não apresenta nenhuma disciplina de formação em sua grade curricular
SP	CENTRO UNIVERSITÁRIO FECAP	UNIFECAP	Não apresenta
SP	CENTRO UNIVERSITÁRIO FEI	FEI	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente.
SP	ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING	ESPM	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente.
SP	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS	FGV	Não apresenta nenhuma disciplina de formação em sua grade curricular
SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	PUC/SP	Não apresenta nenhuma disciplina de formação em sua grade curricular
SP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	Metodologia de Pesquisa em Administração Monitoria I e II
SP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA "LUIZ DE QUEIROZ"	USP-ESALQ	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente.
SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	Estágio Docente.
SP	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	UMESP	Pesquisa e Didática no Ensino de Administração
SP	UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL	USCS	Didática e Prática do Ensino Superior
SP	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	UNINOVE	Fronteiras na Formação do Pesquisador
SP	UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	Didática do Ensino Superior Didática do Ensino Superior I
SP	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	UPM	Estágio Docente.

Fonte: da pesquisa, 2019.

O Programa de Pós-Graduação em Administração da FMU, com foco em Organizações Inovadoras, estabeleceu como objetivo central transferir para a sociedade e para as organizações em particular, novos e avançados conhecimentos sobre processos de inovação tecnológica (processos e produtos), organizacional e de marketing, por meio da capacitação avançada dos discentes para a docência, para a pesquisa e para a divulgação de produção intelectual e técnica, embasados em fundamentos científicos sólidos e metodologias pertinentes.

Com as linhas de pesquisa em Organizações Competitivas, Conhecimento e Inovação, e Marketing e Sociedade, o Programa não apresenta em sua matriz curricular nenhuma disciplina de formação docente nem menciona sobre a oferta de estágio docente.

O Programa de Pós-Graduação (stricto sensu) em Administração do Centro Universitário FEI é composto pelos cursos de Mestrado e Doutorado em Administração. O Programa tem foco na Gestão da Inovação e possui três linhas de pesquisa: Capacidades Organizacionais; Estratégias de Mercado e Competitividade; e Sustentabilidade. A orientação do programa reflete as demandas do mercado e da sociedade contemporânea.

De natureza acadêmica, o curso de Mestrado em Administração da FEI objetiva formar profissionais com uma sólida base científica. Esta qualificação atende tanto os profissionais que desejam atuar na área acadêmica quanto os que desejam ter um conhecimento mais sofisticado para atuarem no mercado de trabalho, liderando iniciativas de maior complexidade.

Não consta em sua grade curricular nenhuma disciplina relacionada à formação docente. O Programa conta com a oferta de bolsa de estudos, mas também não menciona nada relativo ao Estágio de Docência.

A Escola Superior de Propaganda e Marketing – ESPM oferece o curso de mestrado em Administração. A área de concentração em Gestão Internacional é um recorte da área de Administração, que se preocupa com as organizações que conduzem negócios em mais de um país.

Seus principais aspectos constituintes podem ser organizados nos estudos da Estratégia da Empresa, às suas decisões de Marketing, e às atividades de Inovação

no âmbito internacional. Esta área articula-se, portanto em duas linhas complementares: Marketing em Gestão Internacional e Estratégia e Inovação em Gestão Internacional.

Na página do Programa não consta nenhuma informação sobre a Grade Curricular do Curso, impossibilitando uma análise acerca da formação docente.

O Programa de Pós-Graduação Acadêmica da Fundação Getúlio Vargas – FGV oferece formação metodológica e conceitual equivalentes às oferecidas por seus pares internacionais, bem como conhecimento e acesso diferenciados aos diversos contextos da realidade brasileira. O programa enfatiza a geração e disseminação de pesquisas através de publicações em periódicos de primeiro nível, na área de administração e áreas afins.

Não apresenta na Grade Curricular nenhuma disciplina de formação docente e uma peculiaridade é que as disciplinas são apresentadas com nomenclatura em inglês. Todas, sem exceção.

O curso de Mestrado em Administração da FEA-USP tem por objetivo iniciar a formação de seus alunos nas atividades de pesquisa e docência em administração. É semestral e as disciplinas são oferecidas apenas no período diurno (das 8h às 12h ou das 14h às 18h), não havendo aulas aos sábados.

Para conclusão dos créditos, é necessário cursar oito disciplinas das quais duas são obrigatórias e de natureza metodológica: Metodologia de Pesquisa em Administração e Monitoria I e II. A Monitoria faz parte da formação docente, pois envolve o aluno nas atividades de docência como Monitor junto ao Programa de Graduação em Administração.

Cada disciplina de Monitoria Didática tem a carga horária de 60 horas/aulas, cujo objetivo é de familiarizar todos os alunos do Programa de Pós-graduação com o planejamento, a preparação, a condução e a avaliação das atividades presentes em uma disciplina do Departamento de Administração e seus problemas operacionais, preparando o aluno para assumir o papel de docente.

A atividade consiste em atuar como monitor acompanhando uma disciplina de graduação de sua área de concentração durante um semestre, sob orientação direta

de um professor do curso de graduação em Administração, em tarefas típicas da atividade docente:

- a) Acompanhar o planejamento da disciplina, ao início do semestre letivo;
- b) Acompanhar as aulas ministradas pelo professor;
- c) Apoiar o professor em todas as suas atividades docentes;
- d) Ajudar no desenvolvimento de material didático;
- e) Aplicar exercícios e assistir os alunos;
- f) Ajudar na correção de exercícios e provas;
- g) Ajudar no controle de frequência e emissão de notas finais;

A estrutura curricular deixa bem claro que não se inclui nessas atividades a substituição do professor, mas sim estar em sala de aula acompanhando as atividades do professor. Também deixa explícito na página do programa que a atividade de monitoria é vedada a professor do departamento que concomitantemente seja aluno do programa de Pós-graduação.

O Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA), criado pelo Departamento de Economia, Administração e Sociologia (LES), busca galvanizar todo o potencial e tradição da ESALQ/USP e do LES, tendo como área de concentração: “Agronegócios e Organizações”.

O Programa de Pós-graduação em Administração possui como propósito:

- a) proporcionar uma formação sólida e heterodoxa ao aluno de Pós-Graduação em Administração;
- b) Obter produções científicas e tecnológicas capazes de gerar impactos positivos e a visibilidade ao Programa;
- c) Investir no intercâmbio acadêmico e de pesquisa com centros conceituados de ensino, pesquisa e extensão em Administração no Brasil e no exterior;

- d) Integrar os programas de Pós-Graduação e Graduação em Administração, no sentido de intensificar a troca de conhecimentos e o crescimento conjunto entre os seus alunos; e
- e) Incentivar a integração dos alunos de Pós-Graduação com as empresas, possibilitando troca de conhecimentos e desenvolvimento de pesquisas aplicadas (PPGA, 2018).

O objetivo é o de formar pesquisadores e docentes de alto nível, capazes de se destacar, nacional e internacionalmente no ensino, pesquisa e extensão na área de Administração como foco nas linhas de pesquisa em Agronegócios e em Organizações.

Apesar do objetivo apresentado na página, na estrutura curricular não há nenhuma disciplina específica de formação docente, nem menciona sobre como ocorre o Estágio de Docência.

O curso de mestrado em Administração da UNICAMP O curso tem como objetivos desenvolver métodos e ferramentas aplicáveis às práticas de gestão, ao empreendedorismo e à sustentabilidade e contribuir para o avanço do conhecimento de fronteira na área da Administração, por meio de pesquisa teórica e aplicada;

No curso o aluno precisa fazer o Estágio Docente obrigatório e sem créditos, ou seja, mesmo os que não são bolsistas precisam realizar o Estágio. Na página não consta ementa nem outras informações acerca deste Estágio, nem tampouco a carga horária exigida.

O Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Metodista de São Paulo foi elaborado com base na discussão acerca do ABC Paulista, região em que a Metodista está inserida. Essa região se transforma a partir da flexibilização dos processos de trabalho, investimento e novas tecnologias, em um processo que é temporalmente síncrono com a mais efetiva globalização da era moderna pela qual o País passou. O complexo industrial na região se desterritorializou, as cadeias produtivas se desorganizaram e a construção da cidadania foi problematizada. Em grande parte, consequência do forte movimento sindical que convergiu quase que exclusivamente para a defesa de mais empregos e distribuição de renda, as

negociações sociais desconsideraram a necessidade de rearranjar as competências essenciais das organizações locais face à nova realidade.

A partir de uma nova orquestração dos atores locais, são trabalhadas, estrategicamente, novas ações de desenvolvimento regional, fortalecimento das cadeias e setores produtivos e ações sobre os novos perfis socioeconômicos regionais. Passam a ser temas de desenvolvimento, a análise de novos arranjos organizacionais, como redes de colaboração, arranjos produtivos locais (APLs), Clusters, cooperativas e, primordialmente, as terceirizações, assim como a ênfase no desenvolvimento das micro e pequenas empresas e no desenvolvimento da economia solidária.

Nesse cenário, o Programa de Pós-Graduação em Administração da Metodista diz se posicionar como gerador e disseminador de conhecimento, facilitador do processo de análise, compreensão e indução às novas abordagens da gestão das organizações. Dessa forma, a região constitui um espaço de interação de conhecimento e disponibiliza objetos empíricos para a pesquisa. Em retribuição, o Programa contribui com a formação de quadros capacitados para pesquisa e docência.

A formação de mestres em Administração da Universidade Metodista de São Paulo enfoca o cuidado na elaboração teórica e a cuidadosa identificação dos percursos metodológicos para inserção no campo de pesquisa. Ainda que o conjunto das atividades acadêmicas contribua para tal enfoque, vale destacar o papel da disciplina de Pesquisa e Didática no Ensino de Administração (PDEA), que vai além do (fundamental) debate teórico sobre o papel da educação no desenvolvimento da sociedade, pois concentra suas atividades também na análise das diretrizes curriculares que vigoram no campo da Administração, além de discutir matrizes e projetos de curso das instituições de ensino.

O Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul tem como área de concentração o conjunto de saberes relacionados à Gestão e Regionalidade e é constituído por três Linhas de Pesquisas: a) Gestão para o Desenvolvimento e Regionalidade; b) Gestão Organizacional; c) Redes Organizacionais e Inovação.

Em cada uma delas são desenvolvidos trabalhos que convergem para o objetivo central do Programa de Pós-graduação em Administração da USCS, constituído inicialmente para “contribuir com o aperfeiçoamento e qualificação de recursos humanos para a docência na região” (PPA-USCS, 2018). No quadriênio 2013-2016, os projetos ampliaram o seu escopo de investigação, visando oferecer contribuições efetivas em três direções: econômica, social e intelectual, mantendo-se a concentração em Gestão e Regionalidade, mas considerando-se que os conceitos de região e regionalidade, inicialmente pensados para o Grande ABC paulista, ganharam contornos nacionais, sendo a região representada pela pesquisa de campo realizada em diversos estados da Federação e contornos internacionais, com pesquisas em outras regiões para além do Brasil.

O curso oferece a disciplina de Didática e Prática do Ensino Superior em Administração com carga horária de 60 horas/aulas, porém não é obrigatória para os alunos.

O Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA da Universidade Nove de Julho – UNINOVE teve início em 2001, com o Mestrado, o Doutorado foi recomendado, com a nota 5 da CAPES.

O PPGA – UNINOVE tem como objetivo formar pesquisadores e docentes de alto nível, com atuação nacional e internacional, que sejam capazes de contribuir para o avanço da ciência na área da Administração e evolução da sociedade.

Oferece a disciplina de Fronteiras na Formação do Pesquisador com carga horária de 30 horas destinada em sua estrutura curricular como disciplina obrigatória para o doutorado, mas que permite ao aluno do mestrado cursá-la como disciplina optativa, com o intuito de preparar para o exercício efetivo do papel de pesquisador e de professor.

O Programa de mestrado em Administração da Universidade Paulista – UNIIP tem como objetivo promover a formação de pesquisadores e qualificar docentes para o ensino superior.

Oferece duas disciplinas de formação docente: Didática do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior I.

Na Didática do Ensino Superior apresenta o estudo da trajetória histórica, política e cultural da atividade docente no ensino universitário no mundo contemporâneo. A construção do saber competente para o desempenho da mediação na atividade de ensino-aprendizagem e na liderança das atividades educativas em ambiente empresarial. O estudo da formação e desenvolvimento de universidades em ambientes educacionais corporativos. Estudo e pesquisa sobre a construção do conhecimento em redes digitais no mundo contemporâneo.

Já a Didática do Ensino Superior I apresenta a fundamentação teórica das habilidades pedagógicas e conhecimentos didáticos necessários para o desempenho adequado da função docente em nível superior. Analisa criticamente o papel da didática na preparação e formação profissional do professor-educador. Desenvolve habilidades técnicas de ensino com vistas à melhoria do desempenho docente do professor universitário em sala de aula.

O PPGA da Universidade Presbiteriana Mackenzie, por meio de seus cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, visa formar docentes, pesquisadores e profissionais com padrão de excelência teórico/metodológico e com capacidade crítica e de reflexão, para contribuir no aprimoramento da docência, pesquisa e organizações.

O Estágio Docente é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação. É uma atividade obrigatória a todos os beneficiários de bolsas e taxas da CAPES e Mérito MackPesquisa. No entanto, todos os discentes regularmente matriculados nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado Acadêmicos e Mestrado Profissional) poderão realizar o Estágio Docente de forma voluntária e terão direito a certificação.

Os seguintes critérios devem ser obedecidos:

- a) o Estágio Docente deve ser obrigatoriamente realizado na Graduação da Instituição;
- b) a duração mínima do Estágio Docente será de 1 (um) semestre;

- c) a carga horária mínima, para realização do Estágio Docente, é de 24 (vinte e quatro) horas/aula e, a máxima, de 60 (sessenta) horas/aula realizadas no decorrer de um semestre;
- d) as atividades do Estágio Docente deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do Programa de Pós-Graduação realizado pelo pós-graduando;
- e) cumprir as exigências da Unidade Acadêmica onde o Estágio Docente será realizado;
- f) o docente de Ensino Superior que comprovar tal atividade, durante a vigência do benefício, ficará dispensado do Estágio Docente.

Ainda na Região Sudeste temos no Estado do Rio de Janeiro 07 (sete) universidades que oferecem cursos de Mestrado Acadêmico em Administração, distribuídas conforme Quadro 14 a seguir:

QUADRO 14 – Programas de Mestrado Região Sudeste: Rio de Janeiro

REGIÃO SUDESTE: RIO DE JANEIRO			
NOME DA IES		Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
RJ	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS	FGV	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente.
RJ	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	PUC-RIO	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente.
RJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UERJ	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente.
RJ	UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO	UNIGRANRIO	Estágio de Docência
RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente.
RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	UFF	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente.
RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	UFRRJ	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente.

Fonte: da pesquisa, 2019.

O Programa de Pós-Graduação Acadêmica da Fundação Getúlio Vargas oferece formação metodológica e conceitual equivalentes às oferecidas por seus pares internacionais, bem como conhecimento e acesso diferenciados aos diversos contextos da realidade brasileira.

O Mestrado Acadêmico tem como principal objetivo preparar o aluno para ingressar no Doutorado – seja na EBAPE ou em outra instituição de prestígio nacional ou internacional - ou no mercado de trabalho. O programa tem uma abordagem interdisciplinar, desta maneira, destina-se àqueles que possuem graduação nas mais diversas áreas. Alunos graduados em economia, engenharia, computação, psicologia, neurociência, ciência política, sociologia, estatística e matemática aplicada, entre outras áreas, participam dos processos seletivos juntamente com aqueles que se graduaram em administração.

Em sua estrutura curricular na página do Programa não apresenta nenhuma disciplina de formação docente.

O Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da PUC-Rio, com os cursos de doutorado e de mestrado acadêmico, orienta-se fundamentalmente para a pesquisa e o desenvolvimento acadêmico, bem como para a formação de profissionais de alto nível em administração de empresas, preparados para a tomada de decisões complexas e inovadoras. O curso de mestrado profissional orienta-se, primordialmente, para a formação de profissionais de alto nível em administração de empresas, capazes de lidar com a complexidade de que se revestem suas práticas.

O Programa pretende integrar a visão humanista à habilidade de administrar processos organizacionais dentro da empresa, contribuindo para o processo de formação de uma classe de administradores criativa, flexível e emancipada, que entenda a empresa como um todo inserido numa realidade extremamente dinâmica e desafiadora, capaz de produzir ganhos com a sinergia que pode alcançar por meio da harmonização de objetivos econômicos e sociais.

Assim, viabiliza a realização de quadros profissionais capacitados a integrar ao processo de administração da mudança da realidade empresarial tanto no que há de instrumental, quanto no que há de abstrato e sutil, bem como capazes de

conciliar essas facetas em um conjunto integrativo, visando a tomada de decisões e a crítica aos métodos disponíveis à ação de administrar.

O Programa também não disponibiliza informações sobre o Estágio de docência e não consta em sua estrutura curricular nenhuma disciplina de formação docente.

Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Unigranrio é membro efetivo da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ANPAD) desde 2006.

Os cursos de Mestrado e Doutorado estão estruturados em torno da área de concentração intitulada Gestão Organizacional, com duas Linhas de Pesquisa, Organizações e Sociedade e Estratégia e Governança, que englobam as temáticas e experiência de pesquisa, produção, docência e orientação dos docentes integrantes do PPGA.

O Programa oferece a disciplina de Estágio de Docência na Graduação com carga horária de 60 horas/aulas.

O Mestrado em Administração do COPPEAD é estruturado a partir de uma visão generalista, em consonância com os modelos de *full-time* MBA adotados pelas mais renomadas escolas de negócios norte-americanas e europeias.

Toda a sua estrutura curricular de disciplinas é apresentada em inglês e não apresenta nenhum componente de formação docente.

O Mestrado Profissional em Administração (MPA), integrante do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Fluminense, tem área de concentração em Estratégia e Organizações. A área pretende formar profissionais e pesquisadores com direcionamento transdisciplinar, aptos a atuarem em organizações públicas e privadas. Para tanto, o programa pretende favorecer o desenvolvimento de habilidades crítico-reflexivas e instrumentais, voltadas, respectivamente, à análise e à intervenção organizacional.

Na pesquisa na página do Programa não foi observado a presença de nenhuma disciplina de formação docente em sua estrutura curricular.

O Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - PPGA/MAA foi criado em 2013. Tem como propósito gerar e disseminar conhecimento e reflexão na Área da Administração, construídos, em torno dos focos definidos pela área de concentração e pelas linhas de pesquisa do curso.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico os objetivos do Programa são:

a) Atrair indivíduos que busquem um maior foco na área acadêmica de administração e que estejam comprometidos em desenvolver visão crítica, autônoma e propositiva a que se dispõe o curso, em relação às organizações, às instituições e à sociedade;

b) Formar profissionais capacitados para atuar como docentes e pesquisadores no ambiente acadêmico e no mercado de trabalho no qual estarão aptos para aplicar o conhecimento adquirido nos diversos tipos de organizações públicas e privadas e nas instituições governamentais e não governamentais nas diferentes esferas de poder local, regional, nacional e internacional.

O Programa não oferece nenhuma disciplina de formação docente em sua estrutura curricular e não apresenta nenhuma informação sobre Estágio de Docência.

Continuando a descrição dos Programas na Região Sudeste, o Estado de Minas Gerais possui 10 (dez) universidades que ofertam o curso de Mestrado Acadêmico em Administração, sendo elas apresentadas conforme o Quadro 15 a seguir:

QUADRO 15 – Programas de Mestrado Região Sudeste: Minas Gerais

REGIÃO SUDESTE: MINAS GERAIS			
NOME DA IES		Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
MG	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS	CEFET	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente.
MG	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES	UNIHORIZONTES	Vivência em Docência
MG	FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO - ESCOLA DE GOVERNO	FJP	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente.
MG	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	PUC/MG	Estágio Docente
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	Estágio Docente
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	UFLA	Estágio de Docência
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	Ensino em Administração
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	Ensino Superior em Administração
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente.
MG	UNIVERSIDADE FUMEC	FUMEC	Didática do Ensino Superior

Fonte: da pesquisa, 2019.

O Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA) do CEFET-MG oferece curso de mestrado em administração gratuito, cuja linha de pesquisa é voltada para a investigação dos processos decisórios. Por isso seu público-alvo são os graduados de várias áreas do conhecimento.

O objetivo do curso é formar pesquisadores com compreensão crítica das questões sociais, científicas, técnicas e econômicas, que contribuam para o avanço do conhecimento acerca dos processos e sistemas decisórios nas organizações, utilizando e desenvolvendo teorias da administração, apoiando-se em uma plataforma de caráter interdisciplinar (Sociologia, Matemática, Física, Estatística, História, Educação e abordagens psicossociais) sustentada por referenciais epistemo-metodológicos consolidados e inovadores. Com isso, o curso pretende se

tornar referência, desenvolvendo pesquisas aprofundadas sobre o processo da tomada de decisão.

Este Programa também não apresenta nenhuma disciplina de formação docente em sua grade curricular.

O Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes em Minas Gerais tem como área de concentração a Organização e Estratégia.

Apresenta a disciplina de Vivência em Docência considerada como prática acadêmica e profissional na estrutura curricular.

O Curso de Mestrado em Administração Pública da Fundação João Pinheiro – Escola de Governo destina-se à formação teórica e técnica de alto nível nos campos da gestão pública, formulação, planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas.

Não apresenta nenhuma disciplina de formação docente na grade curricular do Programa tampouco alguma informação sobre o Estágio de Docência.

Na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais o Programa de Mestrado Acadêmico em Administração foi criado em 2008, sendo que Programa de Mestrado Profissional foi implantado em 2000. Possui três áreas de concentração, sendo elas: Estratégia e marketing, Inovação e conhecimento e Pessoas, trabalho e sociedade.

A disciplina de Estágio Docente é obrigatória no Programa com 15 horas/aulas de carga horária.

O objetivo do Curso de Mestrado Acadêmico em Administração (CMAA) da Universidade Federal de Juiz de Fora é a qualificação e formação crítica e analítica de pessoas, capazes de fortalecer o ensino e a pesquisa em Administração, bem como aprimorar a gestão de organizações públicas, privadas e sociais.

Alguns dos objetivos específicos do CMAA podem ser elencados em:

a) Formar Docentes qualificados para atuarem no ensino superior em Instituições de Ensino Superior (IES), bem como em Instituições de Pesquisa e de Desenvolvimento.

- b) Aprofundar o conhecimento acadêmico em Administração para gerar capacidade analítica e crítica qualificada, com objetivo de aprimorar a gestão das organizações.
- c) Incentivar os grupos de pesquisa na FACC com o objetivo de disseminar o conhecimento e elaboração de projetos de pesquisa, incluindo submissões às agências de fomento à pesquisa no Brasil e exterior.

A disciplina de Estágio Docente é de caráter obrigatório na grade curricular do Programa.

O Programa de Mestrado Acadêmico da Universidade Federal de Lavras não apresenta em sua página informações sobre a concepção do Programa, limitando-se a mencionar as três linhas de pesquisa que são: Gestão estratégica, marketing e inovação; Organizações, gestão e sociedade; e, Gestão de negócios, economia e mercados.

Oferece a disciplina de Estágio de Docência que é obrigatória para os bolsistas e optativa para os demais, todavia não menciona a carga horária exigida para cumprimento dos créditos.

Implantado em 1973, o mestrado em Administração do Programa de Pós-graduação em Administração da UFMG foi pioneiro em Minas Gerais e um dos primeiros a serem criados no Brasil.

O Programa de Pós-graduação em Administração funciona no Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração (Cepead), vinculado ao Departamento de Ciências Administrativas da Faculdade de Ciências Econômicas (Face).

Oferece a disciplina de Ensino em Administração como componente obrigatório para todos os alunos, com carga horária de 30 horas/aulas.

Na Universidade Federal de Uberlândia, o Programa de Pós-graduação em Administração em nível de Mestrado Acadêmico foi criado em 2003. Sua área de concentração é a Gestão Organizacional com foco na formação de docentes e pesquisadores que atuam ou pretendem atuar no âmbito acadêmico, e, ao mesmo tempo, se orienta por atualizar profissionais de mercado, do governo e terceiro setor. A estrutura básica compreende duas linhas de pesquisa: (1) Organização e Mudança, e (2) Gestão Financeira e Controladoria.

Possui a disciplina de Ensino Superior em Administração com carga horária de 30 horas/aulas como componente obrigatório. O objetivo com a disciplina é reconhecer as dimensões do processo didático e seus elementos na gestão do trabalho pedagógico na sala de aula universitária.

Aborda temas como: Conceitos fundamentais do processo de ensino e pesquisa em administração; Teoria da aprendizagem de adultos; Processos pedagógicos; Novas tecnologias e recursos instrucionais em Administração.

O Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGAdm) da Universidade Federal de Viçosa – UFV, foi concebido e planejado dentro do escopo da tradição da UFV em perseguir a excelência na formação de profissionais com potencial para integrar a massa crítica indispensável à viabilização do desenvolvimento socioeconômico, regional e nacional. Tornar-se centro de excelência na formação em Administração Pública, em nível de Pós-Graduação, é o ponto focal das diretrizes pedagógicas, estruturais e de gestão do programa.

Não oferta nenhuma disciplina de formação docente nem menciona qualquer informação sobre o Estágio de Docência na página do Programa.

O Programa de Doutorado e Mestrado em Administração (PDMA) da Universidade FUMEC é apresentado como um importante meio de formação e de atualização profissional na área de negócios, além de se caracterizar como provedor de docentes e pesquisadores para instituições de ensino.

Oferta a disciplina de Didática do Ensino Superior com carga horária de 30 horas/aulas sendo um componente optativo do Programa. Nela pretende-se apresentar as doutrinas pedagógicas e as práticas didáticas no contexto universitário, os limites e possibilidades bem como as mudanças pedagógicas e transformações sociais e tecnológicas. Além de analisar a produção de conhecimento do mundo contemporâneo e tratar sobre pesquisa, projetos e orientações de trabalhos aplicados à Administração.

Finalizando a Região Sudeste temos no Espírito Santo duas Universidades que oferecem o curso de Mestrado Acadêmico em Administração, representado no Quadro 16 a seguir:

QUADRO 16 – Programas de Mestrado Região Sudeste: Espírito Santo

REGIÃO SUDESTE: ESPÍRITO SANTO			
NOME DA IES		Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
ES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	Didática do Ensino em Administração
ES	FUNDAÇÃO INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA EM CONTABILIDADE ECONOMIA E FINANÇAS	FUCAPE	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente

Fonte: da pesquisa, 2019.

O curso de Mestrado em Administração orienta-se por princípios de flexibilidade, inovação, agilidade e consistência na sua proposta curricular e nas estratégias de aprendizagem voltadas à gestão de organizações públicas e privadas e à docência em Administração.

O programa tem como área de concentração a Gestão de Organizações e conta com três linhas de pesquisa:

- a) Estratégia, inovação e desempenho organizacional;
- b) Organizações e Trabalho;
- c) Práticas Organizacionais e Culturais.

O curso de mestrado propõe elementos teóricos, metodológicos e técnicos de formação, que qualifiquem sujeitos para a produção autônoma e criativa, tendo como objetivos: preparar pessoas de alto nível para o exercício de atividades de pesquisa e para atuação profissional nas diversas áreas compreendidas nos campos da Administração; qualificar o corpo docente e de pesquisadores de Instituições de Ensino Superior; qualificar gestores para a análise de problemas complexos da gestão de organização; capacitar gestores para a utilização de tecnologias de gestão e informação.

A disciplina de Didática do Ensino em Administração se configura como um elemento obrigatório na estrutura curricular do Programa com carga horária de 30 horas/aulas.

O Programa de Mestrado em Administração da FUCAPE tem Estratégia e Finanças como área de concentração. Inicialmente voltada para a iniciativa privada, essa área de concentração foi concebida sob a filosofia de que a experiência e o avanço na fronteira do conhecimento somente serão obtidos pela aplicação rigorosa de teoria econômica, suportada por instrumentos de projeção, aos problemas reais de administração de empresas privadas.

O Programa está dividido em duas linhas de atuação: Estratégia e governança pública e privada, que congrega estudos no campo da estratégia, teoria e comportamento organizacional, marketing e gestão de pessoas, com foco no papel da governança na gestão eficiente, tanto nas organizações privadas quanto nas públicas. E a linha de Finanças e avaliação de empresas que contempla temas que compõem o *mainstream* moderno da pesquisa em Finanças: finanças corporativas, precificação de ativos, economia da evidenciação, volatilidade e avaliação de empresas. Com forte embasamento teórico em Economia e suporte de modelos preditivos, as pesquisas vinculadas a esta linha utilizam, predominantemente, metodologias quantitativas e, subsidiariamente, metodologias qualitativas.

Não foi encontrada nenhuma informação na página do programa sobre estágio de docência ou disciplina correlata.

2.1.3 Região Nordeste

A Região Nordeste apresenta 23 Programas de Mestrado em Administração distribuídos em 07 Estados, conforme demonstrado no Quadro 17 a seguir:

QUADRO 17 – Programas de Mestrado Região Nordeste

REGIÃO NORDESTE			Totais de Cursos de Pós-Graduação		
NOME DA IES		Sigla da IES	Total	ME	DO
BA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	2	1	1
BA	UNIVERSIDADE SALVADOR	UNIFACS	1	1	0
CE	UNIVERSIDADE DE FORTALEZA	UNIFOR	2	1	1
CE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	UECE	2	1	1
CE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	2	1	1
PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	3	1	2
PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	UFCG	1	1	0
PE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	3	1	2
PE	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	UFRPE	1	1	0
RN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	2	1	1
RN	UNIVERSIDADE POTIGUAR	UNP	2	1	1
SE	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	FUFSE	1	1	0
MA	FUCAPE PESQUISA ENSINO E PARTICIPAÇÕES LIMITADA	FUCAPE	1	1	0
		TOTAL	23	13	10

Fonte: Plataforma Sucupira, 2019.

No Estado da Bahia aparecem duas Universidades que ofertam o mestrado acadêmico em Administração, sendo elas a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Salvador (UNIFACS) conforme Quadro 18 a seguir:

QUADRO 18 – Programas de Mestrado Região Nordeste: Bahia

REGIÃO NORDESTE: BAHIA		
NOME DA IES	Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
BA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	Ensino e Aprendizagem em Administração Estágio Docente em Administração
BA UNIVERSIDADE SALVADOR	UNIFACS	Metodologia e didática do Ensino Superior Prática de Ensino

Fonte: da Pesquisa, 2019.

Os cursos de Mestrado e Doutorado em Administração integram o Eixo de Formação Acadêmica do Núcleo de Pós- Graduação em Administração (NPGA) da

Universidade Federal da Bahia, cujo foco é a formação de profissionais com perfil para a vida acadêmica, especialmente para a atividade de pesquisa, a partir de requisitos e critérios condizentes com a busca permanente da qualidade acadêmica e a otimização do acervo de competências disponíveis no NPGA.

O Eixo de Formação Acadêmica se estrutura a partir de uma proposta pedagógica flexível e integrada, a qual articula os cursos de mestrado e doutorado, possibilitando ao estudante um percurso acadêmico com a opção de duas terminalidades: uma em nível de mestrado, no prazo de 02 anos, e outra em nível de doutorado, no prazo de 04 anos. Essa integração se efetiva mediante a oferta de um currículo integrado nos três primeiros semestres.

A concepção curricular dos cursos de Mestrado e Doutorado em Administração, tal como hoje se apresenta, é fruto da própria evolução do NPGA influenciada pelas mudanças no contexto político-institucional, no mercado de trabalho, na universidade brasileira e no perfil do alunado.

O Programa oferece a disciplina de Ensino e aprendizagem em Administração com carga horária de 34 horas/aulas perfazendo um total de 02 créditos obrigatórios. Oferta também a atividade de Estágio docente em Administração também com 374 horas, mas que soma apenas 01 crédito no Programa.

O Programa de Pós-graduação em Administração – PPGA da Universidade de Salvador foi instituído no ano 2000 e oferece um Mestrado em Administração e um Curso de Especialização Acadêmica em Administração.

O curso hoje está centrado em uma área de concentração que é a Administração Contemporânea das Organizações e se desenvolve através de três linhas de pesquisa. Esta área de concentração em Administração Contemporânea das Organizações trata de estudos de teorias que apoiam os processos de gestão das organizações, de forma reflexiva, com objetivo de entender os fenômenos que afetam o funcionamento e o desempenho dessas organizações na contemporaneidade, em contextos públicos, privados e sociais.

Possui em sua grade curricular a disciplina de Metodologia e didática do Ensino Superior como componente obrigatório no Programa, além da Prática de Ensino considerada como Estágio de docência, ambas com 30 horas/aulas.

Já no Estado do Ceará encontramos 03 Universidades que promovem Mestrado em Administração, sendo todas universidades públicas, conforme Quadro 19 a seguir:

QUADRO 19 – Programas de Mestrado Região Nordeste: Ceará

REGIÃO NORDESTE: CEARÁ				
NOME DA IES			Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
CE	UNIVERSIDADE DE FORTALEZA		UNIFOR	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente
CE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ		UECE	Ensino e Pesquisa em Administração
CE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ		UFC	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente

Fonte: da Pesquisa, 2019.

O Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade de Fortaleza – UNIFOR tem como missão contribuir para a evolução da pesquisa científica, da cultura estratégica e organizacional e das práticas da ciência administrativa nas organizações do estado do Ceará e da região Nordeste, com foco principal a questão da sustentabilidade.

Não apresenta em sua grade curricular nenhuma disciplina de formação docente.

O PPGA, da Universidade Estadual do Ceará iniciou seu funcionamento com o curso de Mestrado Acadêmico em Administração (CMAAd), em 2005. Atualmente, o PPGA oferece, anualmente, cinco vagas de doutorado e 20 vagas de mestrado, em processos seletivos regulamentados por Chamadas Públicas de Seleção, com força de Edital Público.

Pautado em uma proposta interdisciplinar se baseia, inicialmente, em dois pontos: i) diversificação das origens e da formação básica e acadêmica em pesquisa dos professores; ii) diversidade interdisciplinar em termos teóricos, epistemológicos e metodológicos dos estudos desenvolvidos nos grupos de pesquisa.

Nesse contexto, observa-se que uma forte tradição em pesquisa vem sendo desenvolvida e se consolidando nas seguintes macro-áreas: i) Administração empresarial, e temas a ela inerentes tais como a gestão estratégica, o e-business, o desempenho empresarial, o marketing, as finanças, a gestão de pessoas e as relações de trabalho; (ii) Economia empresarial, o empreendedorismo, a tecnologia, a inovação e a economia e as indústrias criativas; (iii) Estudos organizacionais, a cultura, as práticas, o ambiente e a sustentabilidade; (iv) Métodos de ensino e pesquisa em administração; (v) As políticas públicas associadas aos temas estudados.

Disponibiliza a disciplina de Ensino e Pesquisa em Administração em sua grade curricular como componente obrigatório para todos os alunos.

O Programa de Pós-graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará não possui informações detalhadas em sua página na Internet. As informações são sobre as linhas de pesquisa, que são duas: uma voltada para a área de contabilidade e controladoria e outra de organização, estratégia e sustentabilidade. Nesta, especificamente, o objetivo está focado em estudos e pesquisas do fenômeno estratégico e da sustentabilidade das organizações, compreendendo seus processos de formulação, de implementação e avaliação, englobando a conexão triangular das variáveis econômicas, ambientais e sociais. Desdobra-se nos temas: estudos organizacionais, gestão de pessoas, administração da informação, gestão da inovação, gestão socioambiental, estratégia em organizações, responsabilidade social corporativa e internacionalização.

Apresenta a sua estrutura curricular dividida em núcleos. O primeiro núcleo é o metodológico e os demais são núcleos específicos de acordo com as linhas de pesquisa. Em nenhum dos núcleos encontrei disciplina correlata à formação docente ou informações sobre o estágio de docência.

Já em Campina Grande, o Programa de Mestrado em Administração assume um papel de se redefinir em relações que interconectam objetos e sujeitos (organizações, comunidades, indivíduos, territórios, setores). Neste contexto é que surge o Mestrado Acadêmico em Administração no âmbito do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

A importância do referido Mestrado para a UFCG e toda região polarizada pelo município de Campina Grande – PB está relacionada às possibilidades na formação de uma elevada demanda reprimida de profissionais que almeja ter a sua formação complementada, sobretudo aqueles discentes que durante o período de realização da sua graduação tiveram atuação direta e indireta com a pesquisa.

O perfil do corpo discente é composto pelos interessados em desenvolver um potencial para exercer suas atividades de forma contributiva e disseminadora na Gestão Social e Ambiental e suas múltiplas possibilidades de tornar os setores da sociedade (empresas, governo e sociedade civil) mais eficazes nas suas políticas e ações. Pela necessidade de se ter um curso multi e interdisciplinar, dada a complexidade da área de concentração proposta, é necessário que os discentes tenham formação em distintas áreas de conhecimento e atuação profissional nos múltiplos campos relacionados à Gestão Social e Ambiental. O objetivo é oferecer condições de aprendizagem para apoiar a formação de profissionais sensíveis aos desafios da contemporaneidade, críticos em relação às transformações sociais e comprometidos com formas de atuação dos setores que efetivamente contribuam para melhorar as questões socioambientais.

Não apresenta nenhuma disciplina de formação docente na sua estrutura curricular.

Continuando a Região Nordeste, temos o Estado da Paraíba com dois Programas de Mestrado em suas duas universidades federais, de acordo com o Quadro 20:

QUADRO 20 – Programas de Mestrado Região Nordeste: Paraíba

REGIÃO NORDESTE: PARAÍBA			
	NOME DA IES	Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	Prática de Ensino em Administração Estágio de Docência I Estágio de Docência II
PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	UFCG	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente

Fonte: da Pesquisa, 2019.

O Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) oferece a disciplina de Prática de Ensino em Administração como matéria eletiva.

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

Os discentes do PPGA têm que cumprir, além das disciplinas regulares, atividades obrigatórias de estágio de docência. São duas atividades divididas em dois semestres: Estágio de Docência I e II. As atividades acadêmicas do Estágio são realizadas através do acompanhamento sob a supervisão de um professor do PPGA (ou outro indicado e homologado pela coordenação do PPGA) das aulas de uma disciplina em curso de graduação, preferencialmente em Administração. A disciplina será relacionada com a linha e a área de estudos do estudante.

No Estado de Pernambuco temos duas universidades que oferecem o curso de mestrado acadêmico em Administração, conforme o Quadro 21 a seguir:

QUADRO 21 – Programas de Mestrado Região Nordeste: Pernambuco

REGIÃO NORDESTE: PERNAMBUCO			
	NOME DA IES	Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
PE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	Didática do Ensino Superior
PE	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	UFRPE	Metodologia do Ensino Superior Estágio Docência em Administração e Desenvolvimento Rural

Fonte: da Pesquisa, 2019.

O Curso de Mestrado em Administração do PROPAD/UFPE funciona desde 1995, com entradas anuais, tendo formado até o ano de 2016 cerca de 100 (cem) mestres. O curso é ofertado gratuitamente e o acesso é feito mediante processo

seletivo público. Dispõe de bolsas da CAPES e do CNPq e as oferece, orientando-se por critérios estabelecidos pelas agências e/ou pelo Colegiado do PROPAD.

Os objetivos institucionais do Programa são:

- a) Formar docentes que atendam, quantitativa e qualitativamente, à expansão do ensino na área de administração;
- b) Preparar pesquisadores para o desenvolvimento teórico-empírico no campo da administração;
- c) Capacitar docentes e pesquisadores para atuarem no campo da administração, com o propósito de aperfeiçoar e melhorar o gerenciamento e produtividade das organizações públicas e privadas;
- d) Estimular a produção de conhecimentos relevantes para a teoria e prática administrativas.

De acordo com informações do *site* do Programa, o PROPAD é, antes de tudo, um programa acadêmico de formação para a pesquisa e tem como área de concentração a Gestão Organizacional.

O curso de mestrado tem duas terminalidades em progressão. Uma é formar a capacidade de reflexão e pesquisa em administração, base para o trabalho em qualquer instituição de ensino superior nesta área; a outra se refere aos alunos que demonstrarem especial vocação para pesquisa, constitui-se preparação e iniciação ao doutorado, que, então, lhe reconhecerá todos os créditos.

A disciplina de Didática do Ensino Superior é ofertada como disciplina eletiva e com carga horária de 30 horas/aulas.

O Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural (PADR), do Campus de Recife da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), iniciou formalmente as suas atividades em janeiro de 2003, com o reconhecimento do Mestrado Acadêmico em Administração pela CAPES.

O PADR tem por base a área de administração com linhas de pesquisa voltadas o estudo de mercados, gestão de organizações, desenvolvimento

sustentável e agronegócios. Também realiza pesquisas em gestão da qualidade, sistemas de informação, teoria da decisão, marketing e turismo.

Informações na página do Programa revelam que desde 2010 o Programa investe fortemente na garantia de condições de trabalho de docentes, discentes, e, pessoal de apoio, ampliando e renovando a infraestrutura existente, com a aquisição de equipamentos e melhoria das instalações de estudo. O esforço de divulgação feito pelo o PADR o colocou como o Curso de Pós-Graduação mais procurado da UFRPE. Atualmente, o PADR abriga discentes de vários estados brasileiros bem como de países estrangeiros.

O Programa oferece a disciplina de Metodologia do Ensino Superior com 45 horas/aulas de carga horária e com a seguinte ementa: Fundamentos socio-filosóficos e políticos da prática educativa em uma visão crítica do processo ensino-aprendizagem, com ênfase nas Teorias Educacionais. A educação analisada segundo o relatório da ONU, privilegiando a ética e a construção de habilidades e competências. O Planejamento Educacional como prática participativa, através da relação teoria e prática. Avaliação emancipatória, como processo contínuo, e sistematização do processo ensino-aprendizagem.

Também oferta o Estágio Docência em Administração e Desenvolvimento Rural com 45 horas/aula de carga horária. Trata-se de uma disciplina optativa na grade curricular.

No Quadro 22 evidenciamos duas universidades no Rio Grande do Norte que desenvolvem o Mestrado acadêmico em Administração.

QUADRO 22 – Programas de Mestrado Região Nordeste: Rio Grande do Norte

REGIÃO NORDESTE: RIO GRANDE DO NORTE			
NOME DA IES		Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
RN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente
RN	UNIVERSIDADE POTIGUAR	UNP	Didática do Ensino Superior

Fonte: da Pesquisa, 2019.

O Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é parte integrante do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e foi criado em 1978. Atualmente oferece o curso de Mestrado, Doutorado e algumas especializações em Administração, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, com o intuito de formar docentes pesquisadores e preparar dirigentes de instituições públicas e privadas. O corpo docente do curso é formado pelos professores do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da UFRN, além de contar com professores convidados e colaboradores.

Em pesquisa na página do Programa não foi encontrada nenhuma disciplina de formação docente em sua estrutura curricular.

O Curso de Mestrado Acadêmico em Administração, com a área de concentração em Estudos Organizacionais, vinculado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Potiguar (PPGA-UnP), integrante da Rede *Laureate International Universities*, foi criado em 21 de março de 2014.

Atuando como curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, o Mestrado Acadêmico em Administração, conta, atualmente, com 12 professores no seu corpo permanente e 1 professora colaboradora. Trata-se de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, cujos doutoramentos advêm de diferentes universidades, o que se traduz em variedade de trajetórias, formações e campos de atuação. Este corpo docente se distribui nas duas linhas de pesquisa, quais sejam: (1) Estratégias e Organizações; e (2) Empreendedorismo e Inovação.

Configura em sua grade curricular a disciplina de Didática do Ensino Superior cuja ementa trata da Didática no contexto brasileiro: principais correntes pedagógicas (tradicional, crítica e pós-crítica). Didática: implicações históricas, ideológicas, epistemológicas e antropológicas no ensino-aprendizagem. Didática na política educacional do ensino superior: diretrizes para formação em administração. O planejamento educacional no âmbito universitário. Didática na construção da identidade docente: desenvolvimento de habilidades e competências.

No Estado de Sergipe temos apenas um Programa de Mestrado em Administração, representado no Quadro 22 a seguir:

QUADRO 22 – Programas de Mestrado Região Nordeste: Sergipe

REGIÃO NORDESTE: SERGIPE			
	NOME DA IES	Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
SE	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	FUFSE	Estágio de Docência

Fonte: da Pesquisa, 2019.

O Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da Universidade Federal de Sergipe (PROPADM) foi criado em agosto de 2011 e tem como objetivo geral formar profissionais mestres com capacidade para atuar na docência de nível superior, conduzir estudos e pesquisas, propor soluções, bem como desenvolver novas pesquisas na área de Pequenas Empresas, Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia.

O objetivo do Estágio de Docência (ED) é qualificar o aluno para a docência na graduação em administração e deve ser realizado no terceiro semestre. Os professores do mestrado acadêmico em administração são responsáveis pela definição das disciplinas as quais seus orientandos podem fazer o ED. Os alunos do mestrado devem realizar o estágio ED em disciplinas da graduação em administração preferencialmente relacionadas a sua linha de pesquisa e ao conteúdo da sua dissertação.

As atividades dos alunos de ED incluem: preparar e/ou ministrar aulas; preparar, aplicar e corrigir exercícios e provas com supervisão e revisão do docente da disciplina; planejar, organizar e acompanhar eventos da disciplina, tais como palestras, visitas a empresas, seminários e similares e orientar alunos de monografias de graduação. O número máximo de aulas que os alunos podem ministrar em curso de 60 horas é de 25% da sua carga horária.

Finalizando a Região Nordeste apresentamos o Maranhão com uma universidade que oferta um Programa de Mestrado em Administração, de acordo com o Quadro 23 a seguir:

QUADRO 23 – Programas de Mestrado Região Nordeste: Maranhão

REGIÃO NORDESTE: MARANHÃO			
NOME DA IES		Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
MA	FUCAPE PESQUISA ENSINO E PARTICIPAÇÕES LIMITADA	FUCAPE	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente

Fonte: da Pesquisa, 2019.

A filosofia dos Programas de Mestrado da FUCAPE está voltada expressamente às necessidades de mercados específicos e dá prioridade à prática ao invés de uma formação puramente acadêmica, sem, no entanto, perder o poder explicativo da linha científica.

O curso de Mestrado em Contabilidade e Administração atende tanto a gestão pública quanto a iniciativa privada. O curso foi concebido sob a filosofia de que a experiência e o avanço na fronteira do conhecimento somente serão obtidos pela aplicação rigorosa de teoria econômica, suportada por instrumentos de projeção, aos problemas reais de administração pública e/ou de empresas privadas.

Até pela própria filosofia do curso expressa em sua página na Internet, o Programa não oferece nenhuma disciplina de formação docente em sua estrutura curricular e não menciona nenhuma informação sobre estágio de docência.

2.1.4 Região Norte

A Região Norte é a que menos oferece cursos de mestrado. Em toda a região apenas nos Estados do Pará e Rondônia foi encontrado Programas de Mestrado em Administração, conforme Quadro 24 a seguir:

QUADRO 24 – Programas de Mestrado Região Norte

REGIÃO NORTE		Totais de Cursos de Pós-Graduação			
NOME DA IES		Sigla da IES	Total	ME	DO
PA	UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA	UNAMA	2	1	1
RO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	UNIR	1	1	0
		TOTAL	3	2	1

Fonte: Plataforma Sucupira, 2019.

No Estado do Pará a Universidade da Amazônia mantém um mestrado acadêmico em Administração como apresentado no Quadro 25 a seguir:

QUADRO 25 – Programas de Mestrado Região Norte: Pará

REGIÃO NORTE: PARÁ		
NOME DA IES	Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
PA	UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA	UNAMA
		Docência do Ensino Superior em Administração

Fonte: Da Pesquisa, 2019.

O Programa de Pós-Graduação em Administração, concebido com base nas políticas e diretrizes institucionais e na busca da missão e dos objetivos educacionais da UNAMA, concentra-se na área de Gestão Estratégia para Sustentabilidade com foco nos estudos de teorias organizacionais e de estratégia e suas interfaces com o desenvolvimento sustentável.

Tem como objetivo analisar como as diferentes abordagens da sustentabilidade contribuem no debate da gestão, estabelecendo as relações entre as organizações, o mercado e a sociedade, suas práticas sustentáveis e nuances, tais como cultura, ética, relação de poder, conhecimento e desenvolvimento, e inovação. Neste contexto, o foco do Programa na gestão estratégica é de grande importância nos estudos das organizações sustentáveis sejam elas privadas, públicas ou do terceiro setor.

Com a disciplina de Docência do Ensino Superior em Administração, o Programa visa oferecer ao aluno uma visão macro, meso e micro do sistema de educação superior brasileiro, das instituições e da sala de aula, utilizando uma

perspectiva pedagógica e administrativa, possibilitando ao futuro docente uma compreensão mais detalhada de fundamentos históricos e legais da educação superior brasileira, estruturas, processos e práticas inerentes à docência em nível superior.

QUADRO 26 – Programas de Mestrado Região Norte: Rondônia

REGIÃO NORTE: RONDÔNIA		
NOME DA IES	Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
RO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	UNIR	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente

Fonte: Da Pesquisa, 2019.

O Programa de Pós-Graduação Mestrado em Administração (PPGMAD) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), se desenvolve em ambiente intra e interorganizacional, principalmente, considerando as relações ocorridas na Região Ocidental da Amazônia brasileira. Assim, a responsabilidade do Programa abrange vetores de transformação, inovação e efetivação das organizações em uma região, cujo estágio de desenvolvimento apresenta lacunas consideráveis no seu processo de aprendizagem e evolução.

O contexto predominante pouco desenvolvido para organizações deste lócus reforça a necessidade de estudos stricto sensu sobre as organizações, principalmente quando se constata que grande parte delas não dispõe de cientistas para interpretar e orientar sobre os fenômenos subjacentes. Portanto, esta racionalidade é pressuposto imanente do PPGMAD, a qual deve compatibilizar a realidade à evolução da Teoria das Organizações de maneira efetiva ao desenvolvimento, em especial, da Região Amazônica.

Não apresenta em sua estrutura curricular nenhuma disciplina de formação docente.

2.1.5 Região Centro-Oeste

A Região Centro-Oeste oferece 03 Programas de Mestrado em Administração distribuídos em 03 Estados, sendo eles o Distrito Federal, Goiás e Mato Grosso do Sul, de acordo com o Quadro 27 a seguir:

QUADRO 27 – Programas de Mestrado Região Centro-Oeste

REGIÃO CENTRO OESTE			Totais de Cursos de Pós-Graduação		
NOME DA IES		Sigla da IES	Total	ME	DO
DF	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	4	1	3
GO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	1	1	0
MS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	UFMS	2	1	1
		TOTAL	07	3	4

Fonte: Plataforma Sucupira, 2019.

Destaco aqui a Universidade de Brasília (Quadro 28) e sua contribuição para o desenvolvimento da pesquisa em Administração, o que evidencia a região centro-oeste cujo Programa de Mestrado é um dos mais antigos do país.

QUADRO 28 – Programas de Mestrado Região Centro-Oeste: Distrito Federal

REGIÃO CENTRO-OESTE: DISTRITO FEDERAL			
NOME DA IES	Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente	
DF	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	Não consta na estrutura curricular do curso nenhuma disciplina de formação docente

Fonte: Da Pesquisa, 2019.

O Programa iniciou o curso de Mestrado Acadêmico em 1976, Mestrado Profissional em 2004 e doutorado em 2006.

Não apresenta em sua grade curricular nenhuma disciplina de formação docente e nem informa sobre o estágio de docência.

No Quadro 29 destaco o Programa desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás, principalmente pela preocupação no Projeto Político Pedagógico com a formação para o ensino de Administração.

QUADRO 29 – Programas de Mestrado Região Centro-Oeste: Goiás

REGIÃO CENTRO-OESTE: GOIÁS		
NOME DA IES	Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
GO UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	Formação para o Ensino de Administração

Fonte: Da Pesquisa, 2019.

O Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM) da Universidade Federal de Goiás foi recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES em 2013 e iniciou as aulas no primeiro semestre de 2014 com a criação do Curso de Mestrado Acadêmico em Administração, com sede na Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas – FACE/UFG. O PPGA ofereceu em seu primeiro processo seletivo 16 (dezesesseis) vagas, todas preenchidas, em sua área única de concentração, Administração de Organizações, e distribuídas equitativamente pelas duas Linhas de Pesquisa do Programa: Estratégia, Empreendedorismo e Inovação e Administração Pública e Políticas Públicas.

O PPGADM tem como objetivo a produção e difusão de conhecimentos sobre a administração de organizações e a formação de profissionais para atuarem no ensino e na pesquisa em administração, bem como na gestão de organizações.

Oferece a disciplina de Formação para o Ensino de Administração com 32 horas/aula de carga horária. Nela os alunos estudam as origens e bases reguladoras do ensino em administração. Atividades papéis, funções e competência do docente de nível superior. A relação ensino-aprendizagem. A profissionalização docente. O planejamento do ensino. Currículo, estratégias e práticas pedagógicas. Avaliação da aprendizagem.

Já no Quadro 30 vemos que no Mato Grosso do Sul apenas a Universidade Federal disponibiliza um Mestrado em Administração.

QUADRO 30 – Programas de Mestrado Região Centro-Oeste: Mato Grosso do Sul

REGIÃO CENTRO-OESTE: MATO GROSSO DO SUL

NOME DA IES		Sigla da IES	Disciplina de Formação Docente
MS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL	UFMS	Estágio de Docência

Fonte: Da Pesquisa, 2019.

O Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGAd) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) obteve recomendação da CAPES no final de 2007 e teve ingresso da primeira turma em março de 2008. A experiência de pós-graduação do grupo de professores é oriunda do PPG em Agronegócios (área Interdisciplinar) em um consórcio da UFMS/UFMG/UnB, coordenado por nossa IFES (emissão de diploma e Coleta Capes), que durou cinco anos. Após esse período de vida da rede, cada IFES concebeu seu próprio programa, sendo que o da UFMS foi encaminhado para a área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo.

O Estágio de Docência é obrigatório tendo o orientador como responsável pelo aluno e com uma carga horária de 30 horas/aula.

Finalizando essa coleta de dados na Plataforma Sucupira e nas páginas dos Programas de Mestrados Acadêmicos em Administração, percebo que dos 72 cursos oferecidos, muitos tem a preocupação com a docência, mas oferecem o Estágio de Docência como obrigatoriedade apenas para os bolsistas. Nem sempre o mestrando se estimula em fazer a disciplina, caso não seja bolsista do Programa.

2.2 DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

O Quadro 31 mostra um resumo do levantamento realizado na Plataforma Sucupira e nas páginas dos Programas de Mestrado Acadêmico em Administração, evidenciando quais cursos oferecem a disciplina de formação docente, a nomenclatura da disciplina e também se o curso não apresenta nenhuma disciplina correlada à formação docente.

QUADRO 31 – Síntese das Disciplinas de Formação Docente

	NOME DA IES	DISCIPLINA OFERTADA	LINHAS DE PESQUISA DO PROGRAMA
PR	PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA PUC-PR	Processos pedagógicos no ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> ● Estratégia em Organizações ● Marketing ● Finanças
PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA UEL	Estágio de docência na graduação	<ul style="list-style-type: none"> ● Gestão de organizações ● Políticas e gestão socioambiental
PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ UEM	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizações e sociedade ● Marketing e cadeias produtivas
PR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ UFPR	Prática de docência	<ul style="list-style-type: none"> ● Estratégia e análise organizacional ● Estudos de marketing ● Comportamento do consumidor
PR	UNIVERSIDADE POSITIVO UP	Estágio de docência	<ul style="list-style-type: none"> ● Estratégia, inovação e empreendedorismo ● Organização e mudança
PR	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ UTFPR	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> ● Tecnologia de gestão, trabalho e organizações ● Tecnologia e desenvolvimento organizacional
SC	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ UNOCHAPECÓ	Metodologia do ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> ● Contabilidade e controle de gestão ● Gestão e inovação em cadeias produtivas
SC	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA UDESC	Estágio docente Formação docente em administração	<ul style="list-style-type: none"> ● Administração pública, sociedade e organizações ● Gestão e sustentabilidade
SC	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA UNISUL	Capacitação em pesquisa e ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> ● Desempenho organizacional ● Inovação e sociedade
SC	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ UNIVALI	Estágio de docência	<ul style="list-style-type: none"> ● Estratégia em organizações ● Tecnologia de gestão ● Sustentabilidade, organização e sociedade
SC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA UFSC	Estágio de docência	<ul style="list-style-type: none"> ● Finanças e desenvolvimento econômico ● Gestão universitária ● Marketing e estratégia nas organizações ● Organização e sociedade ● Produção e desenvolvimento
SC	UNIVERSIDADE REGIONAL	Metodologia do ensino	<ul style="list-style-type: none"> ● Gestão da inovação em

	DE BLUMENAU FURB	em administração	organizações • Gestão estratégica das organizações
RS	FACULDADE MERIDIONAL IMED	Seminário de docência Estágio docente	• Estudos organizacionais contemporâneos • Gestão estratégica e relações de mercado
RS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO FUPF	Estágio de docência I Estágio de docência II	• Comportamento, aprendizagem e gestão de pessoas • Competitividade e marketing
RS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA UNIPAMPA	Estágio docente Metodologia do ensino superior	• Organização e desenvolvimento • Estratégia e sistemas
RS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL PUC-RS	Não apresenta	• Estratégia, organização e sociedade • Marketing
RS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL UCS	Não apresenta	• Estratégia e operações • Inovação e competitividade
RS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS UNISINOS	Metodologia do ensino superior Estágio de docência	• Estratégias organizacionais • Competitividade e relações interorganizacionais
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA UFSM	Didática do ensino superior Estágio de docência	• Economia, controle e finanças • Estratégia em organizações
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG	Teoria e prática do ensino superior Estágio docência	• Organizações, mercado e trabalho • Tecnologias gerenciais
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL UFRGS	Estágio de docência	• Estudos organizacionais • Finanças • Gestão de pessoas e relações de trabalho • Gestão de sistemas e tecnologia da informação
SP	CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS – UNIDAS FMU	Não apresenta	• Organizações competitivas, conhecimento e inovação • Marketing e sociedade
SP	CENTRO UNIVERSITÁRIO FECAP	Não apresenta	• Finanças corporativas e controladoria • Mercados financeiros
SP	CENTRO UNIVERSITÁRIO FEI	Não apresenta	• Capacidades organizacionais • Estratégia de mercado e competitividade • Sustentabilidade

SP	ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA MARKETING ESPM	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Marketing em gestão internacional • Estratégia e inovação em gestão internacional
SP	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS FGV	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Administração, análise e tecnologia da informação • Estratégia empresarial • Estratégias de marketing • Estudos organizacionais • Gestão de operações e sustentabilidade • Finanças
SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia e inovação • Organizações e sociedade
SP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO USP	Metodologia de pesquisa Monitoria I e II	<ul style="list-style-type: none"> • Economia e organizações • Estratégia e organizações • Finanças • Gestão de pessoas • Inovação e gestão tecnológica • Internacionalização de empresas • Marketing • Responsabilidade socioambiental
SP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA "LUIZ DE QUEIROZ" USP-ESALQ	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Agronegócios • Organizações
SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS UNICAMP	Estágio docente	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão e estratégia • Empreendedorismo e sustentabilidade
SP	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO UMESP	Pesquisa e didática no ensino de administração	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão econômico-financeira de organizações • Gestão de pessoas e organizações
SP	UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL USCS	Didática e prática do ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão para o desenvolvimento e regionalidade • Gestão organizacional • Redes organizacionais e inovação •
SP	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO UNINOVE	Fronteiras na formação do pesquisador	<ul style="list-style-type: none"> • Organizações • Estratégia

			<ul style="list-style-type: none"> • Inovação
SP	UNIVERSIDADE PAULISTA UNIP	Didática do ensino superior Didática do ensino superior I	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias e operações em rede • Abordagens sociais nas redes
SP	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE UPM	Estágio docente	<ul style="list-style-type: none"> • Finanças estratégicas • Gestão humana e social nas organizações • Recursos e desenvolvimento empresarial
RJ	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS FGV	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências contemporâneas e tomada de decisão
RJ	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO PUC-RIO	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia • Finanças • Marketing • Organizações
RJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO UERJ	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Controladoria em entidades públicas e privadas
RJ	UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO UNIGRANRIO	Estágio de docência	<ul style="list-style-type: none"> • Organização e sociedade • Estratégia e governança
RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO UFRJ	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Finanças e controle gerencial • Marketing e negócios internacionais • Organizações, tecnologia e logística • Organizações, estratégia e sistemas de informações
RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE UFF	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Administração brasileira • Estado, organização e sociedade
RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO UFRJ	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Organização, Estado e sociedade • Estratégias, mercados e aprendizagem
M G	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS CEFET	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Processos e sistemas decisórios em arranjos organizacionais
M G	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES UNIHORIZONTES	Vivência em docência	<ul style="list-style-type: none"> • Relações de poder e dinâmica das organizações • Estratégia, inovação e competitividade
M G	FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO - ESCOLA DE GOVERNO	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Estado, instituições e gestão de políticas públicas

	FJP		
M G	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS PUC-MG	Estágio docente	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoas, trabalho e sociedade • Estratégia e marketing • Inovação e conhecimento
M G	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA UFJF	Estágio docente	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão, tecnologia e processos organizacionais • Indivíduo, organização e sociedade
M G	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS UFLA	Estágio de docência	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão estratégica, marketing e inovação • Organização, gestão e sociedade • Gestão de negócios, economia e mercado
M G	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS UFMG	Ensino em administração	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão organizacional e tecnologias gerenciais • Gestão de pessoas e comportamento organizacional • Estudos organizacionais, trabalho e sociedade • Gestão de operações e logística • Estratégia, marketing e inovação • Finanças
M G	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA UFU	Ensino superior em administração	<ul style="list-style-type: none"> • Organização e mudança • Gestão financeira e controladoria
M G	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA UFV	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Governo, políticas públicas e desenvolvimento • Gestão de organizações públicas • Governança e sociedade
M G	UNIVERSIDADE FUMEC	Didática do ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias em organizações e comportamento organizacional • Estratégia e tecnologia em marketing
ES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES	Didática do ensino em administração	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia, inovação e desempenho organizacional • Organizações e trabalho • Práticas organizacionais e culturais
ES	FUNDAÇÃO INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA EM CONTABILIDADE ECONOMIA E FINANÇAS	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia e governança pública e privada • Finanças e avaliação de empresas

	FUCAPE		
BA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA UFBA	Ensino e aprendizagem em administração Estágio docente em administração	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão de instituições, finanças e políticas públicas • Poderes locais, organizações e gestão
BA	UNIVERSIDADE SALVADOR UNIFACS	Metodologia e didática do ensino superior Prática de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão em organizações e sociedade • Gestão de áreas da administração e processos administrativos • Gestão do ensino e aprendizagem em Administração
CE	UNIVERSIDADE DE FORTALEZA UNIFOR	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias e competitividade • Organização e sociedade • Operações e mercado
CE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ UECE	Ensino e pesquisa em administração	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão e estudos organizacionais • Relações interorganizacionais e ambientes
CE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ UFC	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade e controladoria • Organização, estratégia e sustentabilidade
PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA UFPB	Prática de ensino em administração Estágio de docência I Estágio de docência II	<ul style="list-style-type: none"> • Marketing e sociedade • Informação e mercado • Organizações e sociedade
PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE UFCG	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Organizações, desenvolvimento sustentável e indicadores de sustentabilidade • Educação e cidadania no contexto das políticas públicas de gestão social e ambiental
PE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO UFPE	Didática do ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão organizacional • Organizações e sociedade
PE	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO UFRPE	Metodologia do ensino superior Estágio docência em administração e desenvolvimento rural	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos de mercados • Gestão de organizações • Desenvolvimento sustentável e agronegócio
RN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE UFRN	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão social e políticas públicas • Organizações, estratégia e tecnologia da informação • Métodos quantitativos, avaliação de políticas e finanças
RN	UNIVERSIDADE POTIGUAR	Didática do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias e organizações

	UNP	superior	<ul style="list-style-type: none"> • Empreendedorismo e inovação
SE	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE FUSE	Estágio de docência	<ul style="list-style-type: none"> • Pequenas empresas • Empreendedorismo • Inovação e tecnologia
MA	FUCAPE PESQUISA ENSINO E PARTICIPAÇÕES LIMITADA FUCAPE	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade e gestão estratégica pública e privada • Finanças e avaliação de empresas
PA	UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA UNAMA	Docência do ensino superior em administração	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão organizacional • Gestão do desenvolvimento
RO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA UNIR	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia, gestão e tecnologia nas organizações • Governança, sustentabilidade e Amazônia
DF	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA UNB	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Administração pública e políticas públicas • Estratégia, marketing e inovação • Estratégia organizacional e gestão de pessoas • Finanças e métodos quantitativos
G O	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS UFG	Formação para o ensino de administração	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia, empreendedorismo e inovação • Administração pública e políticas públicas
MS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL UFMS	Estágio de docência	<ul style="list-style-type: none"> • Agronegócios e seus aspectos socioambientais • Competitividade no agronegócio

Fonte: Da pesquisa, 2019.

Reiteramos que foram utilizados a análise documental na estrutura curricular dos cursos de Mestrado e o levantamento de dados através das páginas de cada programa para identificar a formação docente nos programas de Mestrado Acadêmico em Administração no Brasil e verificou-se a predominância do Estágio Docente como atividade na estrutura curricular destes programas.

A preocupação recai sobre os programas que não apresentam em sua estrutura nenhuma disciplina correlata à formação docente, que ocorreu em 28 programas. Porém, isso não significa que o programa não disponha do Estágio

Docente, uma vez que a análise diz respeito às informações contidas na página do Programa na *Internet*. Pode ser que na realidade o programa ofereça, mas é preocupante não ter esta informação clara em sua estrutura curricular.

Já a disciplina de formação docente é apresentada em 14 programas, seguida de Metodologia do Ensino Superior com 10 inserções. Este comprometimento com a formação docente nos programas de pós-graduação mostra a importância do tema e a preocupação em se formar mestres não apenas com conteúdo acerca da Administração mas também com conhecimento pedagógico do conteúdo (LIBÂNEO, 2015). Contudo, notamos que a formação docente não acontece de forma linear, pois os movimentos que direcionam o docente vão influenciando-o e agindo na forma de ser e de atuar.

Vale dizer que nem todos os que estão no mestrado acadêmico são docentes e que muitos tem o seu primeiro contato com a docência no mestrado, isto quando o programa oferece alguma disciplina ou realiza o estágio docência. Desta forma, 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 nos oferece experiências didático-pedagógicas para a sala de aula.

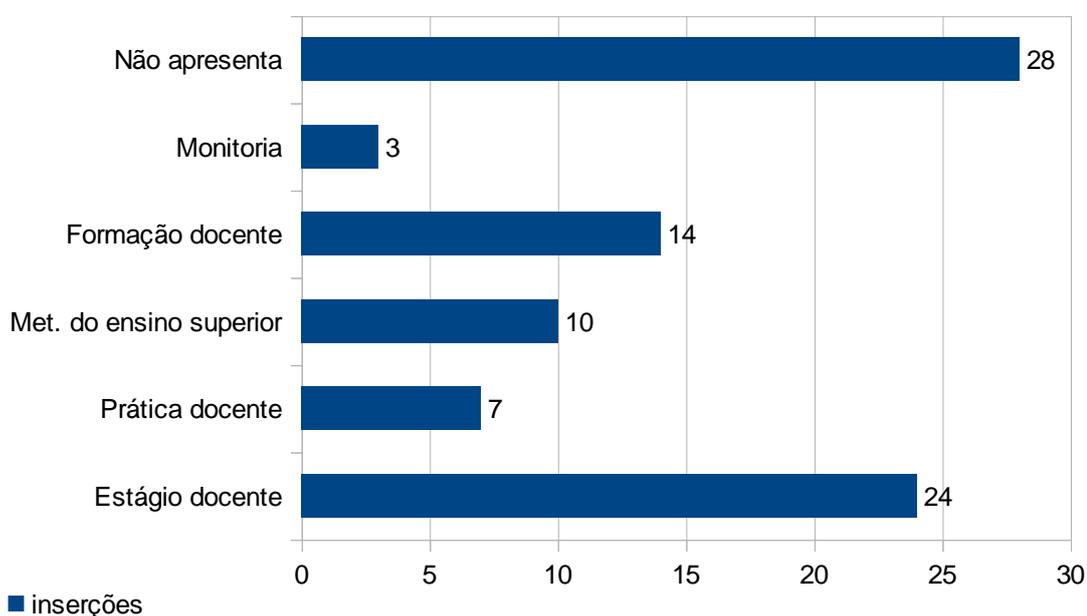
Infelizmente esse modelo de educação superior e de pós-graduação não é exclusividade da Administração. A educação e a formação profissional são ajustadas à reestruturação produtiva, à qual é oriunda da nova base técnica e dos processos de globalização. Essa perspectiva de desenvolvimento da ciência e tecnologia não contempla as relações sociais, eles impactam sobre o mundo da produção e do trabalho, contribuindo para a precarização do trabalho e do desemprego estrutural (FRIGOTTO, 1998).

Os programas de pós-graduação devem propor valores específicos para a obtenção de uma verdadeira formação crítico-reflexiva que se reverta em ações críticas e reflexivas, que embasem a formação e prática docente, trazendo para a discussão a complexidade que cerceia a atuação do docente no ensino superior.

No Gráfico 2 apresento como está distribuída a formação docente nos programas de Mestrado Acadêmico em Administração no Brasil de acordo com o

levantamento realizado. Saliento que algumas disciplinas foram reunidas para uma melhor compreensão e que as inserções ultrapassam a quantidade de programas pois alguns cursos apresentam mais de uma disciplina de formação docente.

GRÁFICO 2 – Inserções Sobre o Tema



Fonte: da pesquisa, 2019.

Através do Gráfico 2 fica visível que 32,5% dos cursos de pós-graduação não apresentam formação docente em sua grade curricular. E o mais preocupante é que a maior inserção é justamente “não apresenta”, ocorrendo 28 vezes, seguida do “estágio docente” 24 que na grande maioria das vezes é obrigatório apenas para os bolsistas. Já a “formação docente” que aparece em 14 programas mostra que em alguma medida esses programas se preocupam efetivamente com a formação para a docência do profissional que faz o mestrado.

É evidente 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 colaboram para a formação do docente e se há um aprofundamento de conteúdos ligados à didática nesses programas mas também é relevante analisar quais os outros saberes que compõem a prática pedagógica do docente e como ele articula esses conhecimentos para uma efetiva atuação em sala de aula.

Há necessidade de que a formação docente ocorra de modo a promover a reflexividade crítica, conforme salienta Nóvoa (1988), pois para ele a formação é um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida.

Falta muito, entretanto, para que os programas de Mestrado em Administração sejam os responsáveis legalmente pela formação do professor de mestrado, atendendo ao disposto no Art. 66 da LDB, ou seja, apesar da lei prever que a formação docente se dará prioritariamente em programas de mestrado não vemos a presença efetiva de disciplinas na grade curricular e nenhuma preocupação mais profunda nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos.

Infelizmente, o que parece ocorrer é que os professores, pouco viram sobre a formação docente nos programas de mestrado que cursaram o que reforça a ideia de que se aprende a ensinar por meio da prática em sala de aula. Muitos começam a lecionar e se preparam por tentativa e erro, pesquisando modelos de planos de aula e de ensino, ou lembrando das aulas de quando ainda era acadêmico, se espelhando em algum professor ou professora do seu passado, utilizando da experiência vivida como aluno para “forjar” o docente que ele pode ser perante seus alunos.

Para entender como esse processo se deu na vida profissional de docentes de Administração em uma universidade de fronteira e quais são os saberes que estes docentes mobilizam em sua ação pedagógica apresentamos o Capítulo 3 que trata sobre a formação docente e as teorias que embasam toda a discussão acerca dos saberes docentes.

3 OS SABERES DOCENTES EM UMA UNIVERSIDADE DE FRONTEIRA

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

(FREIRE, 2007)

3.1 O LUGAR

A universidade Estadual do Oeste do Paraná – campus de Foz do Iguaçu faz parte de uma Universidade multi campi e teve seu início através da criação da FACISA (Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu) em agosto de 1979 pela FUNEFI (Fundação Educacional de Foz do Iguaçu), oferecendo os cursos de Administração e Ciências Contábeis (UNIOESTE, 2019).

No histórico da Unioeste em sua página da Internet mostra que de abril de 1987 a dezembro de 1987, a entidade mantenedora passou a ser Fundação Federação de Instituições do Ensino do Superior do Oeste do Paraná, constituindo-se no grande marco do processo de estadualização das Faculdades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Toledo e Marechal Cândido Rondon.

O Decreto nº 399 de 27 de abril de 1987, instituiu a Fundação Federação Estadual de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná e nomeou também a comissão de Implantação da FUNIOESTE. A Lei nº 8.680 de 30 de dezembro de 1987, autorizou o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná, ou seja, transformou a Fundação Federeção em Fundação Universidade. O Decreto nº 2.700 de 27 de janeiro de 1988 (DOU nº 2.700 28.01.88), criou a Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná e nomeou a

Comissão de Implantação para representar o Estado na instituição e instalação da Fundação.

A partir de Janeiro de 1988 a entidade mantenedora passa a ser a FUNIOESTE (Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná), conforme Decreto nº 2.352 de 27 de janeiro de 1988 - DOU nº 2700 de 28.01.88. Em 16 de Julho de 1991 através nº 9.663 o Governador transforma as Fundações Estaduais em Autarquias.

Em 23 de dezembro de 1994 com a publicação da Portaria nº 1784-A do Ministério da Educação e do Desporto, foi reconhecida a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, com seu novo Estatuto e Regimento de forma Multi-Campi, transformando-as em Campi da Unioeste.

Portanto, o curso de Administração da Unioeste campus Foz do Iguaçu data de agosto de 1979, completando 40 anos no ano de 2019. Durante esses anos, o curso passou por vários PPP (Projetos Políticos Pedagógicos), sendo o mais recente aprovado em 2015 através da Resolução nº 201/2015-CEPE.

O atual Projeto Político Pedagógico do curso de Administração apresenta sua concepção quanto aos conteúdos, habilidades e objetivos:

Quanto aos conteúdos O curso de graduação em Administração deverá atender a diversos campos interligados de formação contemplando e promovendo uma formação eclética composta de quatro eixos fundamentais:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando e a inserção das questões étnicas raciais, meio ambiente e humanização no trabalho.

Quanto às habilidades o curso de graduação em Administração deve formar profissionais com habilidade técnica, humana e conceitual. Tal abordagem deverá capacitar o egresso para exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão reconhecendo, definindo e equacionando problemas, sempre pensando estrategicamente. A habilidade técnica permite desenvolver o raciocínio lógico, crítico e analítico. A habilidade decisória permite desenvolver expressão e comunicações compatíveis com o exercício profissional nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais e intergrupais facilitando a transferência de conceitos e conhecimentos.

A habilidade conceitual implica um pensar estratégico de sorte a visualizar a organização como um todo coerente considerando o ambiente interno e externo e suas inter-relações. A habilidade comportamental implica no agir humanizado nos processos de gestão com a elaboração programas voltados a dar acesso ao mundo do trabalho e todos indivíduo, independente de credo, raça, cor ou limitação física.

Quanto aos objetivos deve oferecer ao mercado profissional altamente competitivo capazes de disputar posições em pé de igualdade com aqueles formados nas melhores instituições.

Pretente também ser curso de referência no Brasil, gerar uma forte conectividade entre teoria e prática por meio do ensino pesquisa e extensão, formar profissionais com sólida formação administrativa, formar profissionais conscientes de suas responsabilidades para com a sociedade e com perfil empreendedor

O curso tem a duração de 4 anos e sua grade curricular está distribuída da seguinte forma:

QUADRO 32 – Distribuição das Disciplinas

Ano	Disciplina	Carga Horária
1	Instituições de Direito Público e Privado	68
1	Estatística Aplicada à Administração	68
1	Filosofia e Ética na Empresa	68
1	Contabilidade I	68
1	Metodologia Científica Aplicada à Administração	68
1	Operações Financeiras	68
1	Economia I	68
1	Teorias da Administração	136
1	Psicologia Aplicada à Administração	68
2	Direito do Trabalho	68
2	Administração Mercadológica	136
2	Administração de Recursos Humanos I	68
2	Contabilidade II	68
2	Métodos Quantitativos Aplicados à Administração	68
2	Economia II	68
2	Sociologia Organizacional	68
2	Administração de Custos	136
3	Administração da Produção	136
3	Administração Financeira e Orçamentária	136
3	Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais	136
3	Administração de Recursos Humanos II	68
3	Pesquisa Aplicada à Administração	136
3	Estágio Supervisionado	250
4	Processos Gerenciais	68
4	Optativa I	68
4	Optativa II	68
4	Gestão de Projetos	68
4	Administração Estratégica	68
4	Empreendedorismo e Inovação	68
4	Gestão da Qualidade	68
4	Trabalho de Curso	250

Fonte: Resolução N. 201/2015-CEPE

Percebemos que na construção do Projeto Político Pedagógico não houve nenhuma menção a questão fronteiriça, se existe alguma peculiaridade em relação às disciplinas de Administração em uma universidade em contexto de fronteira, como por exemplo, alguma disciplina de relações internacionais ou que envolva comércio exterior. A grade curricular contempla, em maior parte, ao exigido pela legislação nacional e diretrizes da graduação da própria Unioeste. Não há nenhuma singularidade que remeta à condição de pertencer a uma Universidade de Fronteira.

3.2 OS SABERES DOCENTES

O curso de Administração da Unioeste campus de Foz do Iguaçu tem um quadro efetivo de 11 docentes e 03 professores colaboradores. Temos 07 (sete) professores doutores efetivos no quadro de pessoal, todavia como a pesquisa tem o foco na formação docente nos mestrados em administração, foi delimitado que as entrevistas seriam apenas com os docentes que possuíssem mestrado em Administração. Por isso as entrevistas foram orientadas à três docentes que atenderam às exigências da pesquisa.

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos considerando a necessidade de aprovação por parte do comitê para a realização das entrevistas, conforme mencionado já na introdução desta tese.

Foi apresentado e aprovado um roteiro de entrevista com quatro perguntas gerais e ao longo do diálogo foram sendo acrescentadas outras para melhor entendimento sobre o tema formação docente, o que caracteriza a entrevista como aberta e semiestruturada. O documento contendo o roteiro de entrevista, de acordo com as normas do Comitê de Ética encontra-se no Apêndice 1 desta tese, todavia apresentamos no Quadro 33 a seguir, as questões que serviram de apoio para as entrevistas semiestruturadas.

QUADRO 33 – Roteiro de Entrevista

NÚMERO	QUESTÃO
1	Como você se tornou professor do curso de administração?
2	Você exerceu alguma outra atividade antes de ser docente do curso de administração?
3	Em sua opinião, a graduação e o mestrado contribuíram para sua formação docente? Por que?
4	Quais conhecimentos você acha necessários para a docência nos cursos de administração?

Fonte: da pesquisa, 2018.

A partir da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética entrei em contato com os três docentes para expor meus objetivos com a pesquisa e confirmar as suas participações na coleta de dados. Tendo o aceite dos três, as entrevistas foram agendadas para o mês de dezembro de 2018 com os professores que aqui categorizei como Docente A, Docente B e Docente C.

A primeira entrevista realizada ocorreu no dia 10 de dezembro de 2018 com início às 19:56h e término às 20:35h, com duração de 39 minutos. Foi realizada nas dependências da Universidade, na sala dos professores. A segunda entrevista aconteceu no dia 14 de dezembro de 2018 com início às 14:30h e término às 15:26h com duração de 56 minutos. A terceira entrevista só foi realizada no mês de maio de 2019 pois com as duas entrevistas anteriores foi possível uma prévia da análise dos dados e preparação do material para qualificação. Assim a terceira entrevista foi realizada no dia 28 de maio de 2019 com início às 17:30h e término às 18:03 com duração de 33 minutos.

A entrevista com o Docente A foi realizada na sala dos professores da Unioeste campus de Foz do Iguaçu. A entrevista com o Docente B foi realizada na residência da professora e a entrevista com o Docente C também ocorreu no campus da Unioeste em Foz do Iguaçu, na sala dos professores. Foi explicado os motivos da realização da entrevista, apresentando a declaração de livre consentimento em participar da pesquisa, sendo assinada por todos os docentes.

A primeira pergunta da entrevista foi sobre a formação acadêmica de cada docente e quando iniciou suas atividades como professor no ensino superior. O Docente A comentou que fez graduação em Administração e seguiu diretamente para o mestrado acadêmico na UFRGS na linha de pesquisa de finanças. Depois fez o doutorado na USP também em Administração com o foco em finanças.

Com relação a dar aulas o Docente A comentou que iniciou bem antes e dava aula particular quando era mais jovem e depois lecionou para o segundo grau quando já estava na universidade. “Uma única disciplina mas eu tive essa experiência de dar aula. A disciplina era química (ou alguma coisa assim) mas foi um período só, um semestre mais ou menos” (DOCENTE A).

Depois que se formou na universidade, informou que tinha uma professora em licença maternidade e que precisavam de alguém para lecionar uma disciplina de marketing. O Docente A comentou que naquele tempo podia pegar graduado para dar aula e como ele tinha um desempenho acadêmico muito bom segundo os seus professores, ele foi convidado para assumir uma disciplina que era de Administração de Vendas II. E complementa dizendo:

Essa foi minha primeira experiência na universidade e não tinha nenhum contato, nenhuma didática. Aprendi a ser professor vendo os outros serem professores. Esse foi meu histórico. Foi assim que eu comecei como professor de Administração. Logo depois da graduação fiquei dando aula lá, daí entrei no mestrado, larguei tudo e fui fazer mestrado, bolsista da CAPES (DOCENTE A).

Durante o mestrado o docente teve disciplinas que são obrigatórias no mestrado para docência que são ligadas a esta área, mas não soube dizer quais. Afirmou que não chegou a fazer estágio docente pois não era uma exigência do curso e como já tinha experiência docente ninguém fez pressão a respeito disso, comenta.

Podemos verificar nas falas do Docente A que sua inserção na carreira acadêmica se deu pelo conhecimento disciplinar que tinha a respeito do conteúdo, sem qualquer didática em sala de aula. Aprendeu fazendo e isso vem de encontro ao que o autor Tardif (2004) ensina sobre o saber experiencial também, porém

mostra a fragilidade de muitos programas em não permitir o aprendizado do aluno para além da teoria.

Quando terminou os créditos, o Docente A se mudou para Cascavel, no Paraná em 1999 e começou a lecionar na Univel. Ficou ali durante algum tempo e lecionou em outras instituições na região, sempre no curso de Administração.

Já a Docente B ao falar sobre como se tornou docente de administração menciona o papel importante do pai, docente na UEM, e acrescenta:

Logo que eu entrei dentro da universidade ele sempre sugeriu que eu fizesse pesquisa e me interessasse com a iniciação científica. Então eu optei pelo curso noturno por dois motivos: um para ter o tempo livre para estudar e outro porque eu fazia um curso diurno, no fim desisti do outro curso e continuei com administração e sempre me envolvi muito com as ciências dentro da Administração (DOCENTE B).

Com relação a docência ela lembra que estava no terceiro ano da universidade quando começou a dar aula num curso técnico de práticas administrativas e ficou durante todo o terceiro ano em um projeto com a professora Elisa Rocha que ela trabalhava cooperativismo e a gente fazia seminários com as cooperativas.

Terminando a graduação a docente foi para o Rio Grande do Sul fazer o mestrado em Administração na UFRGS e lá teve contato com disciplinas da sua linha de pesquisa mas não de formação docente. Lembra que precisava se manter porque não tinha bolsa, assim, encaminhou currículo para uma universidade entre agosto e setembro na expectativa de ser contratada no ano seguinte mas para seu espanto o coordenador do curso entrou em contato por telefone pedindo para ela iniciar já na semana seguinte. Ela lembra que passou a semana se preparando para ministrar a disciplina de Teoria Administrativa e que foi aprendendo na prática.

A Docente B enfatiza que comentavam com ela que professor Doutor ministra aula melhor e ela afirma que no mestrado se aprende a fazer pesquisa, que não teve nenhuma disciplina de formação docente ou de didática ou de como fazer um plano de ensino, por exemplo. Acrescenta que no doutorado como ela teve bolsa, então fez o estágio obrigatório de docência. Fez dois anos inteiros de estágio juntamente com seu professor, mas informou que também não era um estágio aprofundado

porque o professor não acompanhava, ele estabelecia os dias em que a Docente B iria dar aula no lugar dele. “Ele dividia a disciplina com outro bolsista doutorando e cada um dava metade da disciplina e o professor ia de vez em quando e acompanhava a aula mas não dava nenhum feedback das aulas” (DOCENTE B). Esta foi a experiência da docente no seu início de carreira.

Nas falas da entrevista com a Docente B notamos a presença marcante do saber experiencial, que para Tardif (2004) é aquele que se origina no cotidiano do trabalho docente. O professor ao executar as funções que lhe competem em sua prática pedagógica vai desenvolvendo um saber-fazer que lhe é próprio, construído individual e coletivamente, e que vai formando a base de sua experiência profissional:

[...] não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2004, p. 48-49).

Na entrevista também surgem algumas características dos saberes profissionais segundo a definição de epistemologia da prática profissional dos professores, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (TARDIF, 2004). Isto significa dizer que a Docente B valoriza também os saberes apreendidos no mestrado acadêmico e que não há um saber específico que prepare para a docência e sim um conjunto de experiências, técnicas, conteúdos e atitudes que deveriam ser desenvolvidos e valorizados nos mestrados acadêmicos.

A intenção maior dessa formação inicial do docente seria de proporcionar instrumentos e técnicas para planejamento do conteúdo, escolha da metodologia adequada à turma e à disciplina ministrada, o sistema de avaliação e a própria administração da sala de aula. Significa dizer que tornar-se profissional numa área

de atuação, requer habilidades e domínio para executar determinadas funções, tomar decisões e agir em prol do que a profissão exige (NÓVOA, 1995). Nesse sentido, tornar-se professor demanda a passagem por um processo de construção de conhecimentos, ou seja, de construção de saberes permeado pelas relações socioculturais do ser humano, tendo como destaque, no caso do professor, sua formação inicial para a docência.

Por fim o terceiro entrevistado, o Docente C ao discorrer sobre como se tornou professor do curso de Administração enfatiza o seu descontentamento após o término da graduação, pois sentia que aquilo não atendia ao seu objetivo. Buscando aprimorar seus conhecimentos ingressou no Mestrado na PUC em Curitiba como bolsista do programa. Por ser bolsista o estágio docência era obrigatório e na metade dos créditos foi convidado para ministrar uma disciplina de Planejamento Estratégico na PUC, onde ele teria que ministrar sozinho ou com o apoio de um professor, como estágio de docência.

Sobre as disciplinas de formação docente o entrevistado comenta que teve disciplinas relacionadas a docência e que eram os professores da área da educação que ministravam. Conta que a partir daí:

Eu comecei a pegar o gosto pela docência então eu na verdade eu tive um despertar um pouco tarde viu eu digo assim não tinha vontade de ser docente eu comecei a ser professor aos 25 anos. Hoje estou com 45 anos e posso dizer que me tornei docente justamente por influência de um estágio docência obrigatório (DOCENTE C).

No mestrado o Docente C comentou que fez um pequeno sanduiche em Oxford, na Inglaterra e contou que foi uma experiência muito importante, porque lá também assistiu aulas e começou a entender o universo da docência e houve um encantamento por seguir carreira docente. Diz ele que “foi uma segunda influência e em quando retornei em 2003 para finalizar minha dissertação, já comecei a atuar formalmente como professor na PUC” (DOCENTE C).

Interessante notar a fala do Docente C empoderada do desejo de “ser” docente e se descobrir no mestrado acadêmico. Tardif (2004) enfatiza os saberes profissionais oriundos dos programas de formação, no caso aqui estudado, o próprio

Mestrado Acadêmico, e diz que além de produzir conhecimentos, os saberes profissionais objetivam incorporá-los a prática pedagógica por intermédio, principalmente da formação inicial do professor.

As análises das demais questões da entrevista foram agrupadas, mostrando um panorama das três entrevistas realizadas. Utilizamos o *software* Nvivo 12 Pro, uma importante ferramenta que se entrelaça com a análise percorrendo todo o processo investigativo desde a recuperação, a coleta, o armazenamento, o tratamento e a análise dos dados. Como contribuição no processamento dos dados, especificamente para a verificação das palavras mais frequentes das entrevistas realizadas, fez-se o uso da regra de contagem de frequência simples das palavras. Foi estabelecida as categorias de análise para a apresentação dos principais temas e subtemas no campo da formação e saberes docentes.

Para Bardin (2011) dentre as consequências positivas com o uso do computador, especificamente sobre a ótica da análise de conteúdo, estão a rapidez, o rigor investigativo, a flexibilidade para que sejam introduzidas novas instruções de análise, o armazenamento que permite a reprodução e a troca de informações com quem se está trabalhando no projeto e existindo a possibilidade de manusear dados complexos. Sendo possível fazer uso da criatividade e da reflexão como peças fundamentais para que se alcance os resultados desejados.

Com as operacionalizações, o recurso responde a aplicação da análise de conteúdo, o que reforçou sua escolha para a utilização no processo investigativo do campo, pois cumpre etapas como a organização, a codificação, a categorização e permite a inferência. Com tudo isso, estando dentre suas ações de operação, a possibilidade de medir a frequência das palavras para verificar os termos comumente usados no campo.

Ainda sobre a informatização na investigação de abordagem qualitativa, Bardin (2011) realça que o auxílio eficaz pode ser dividido em três níveis, sendo eles: o tratamento do texto, as operações de análise como a categorização e as estatísticas sobre os resultados obtidos. No entanto, mesmo com o emprego de um recurso tecnológico, o pesquisador precisa estar atento ao processo. Como, o tratamento dos dados que devem ser realizados anteriormente a sua inserção no

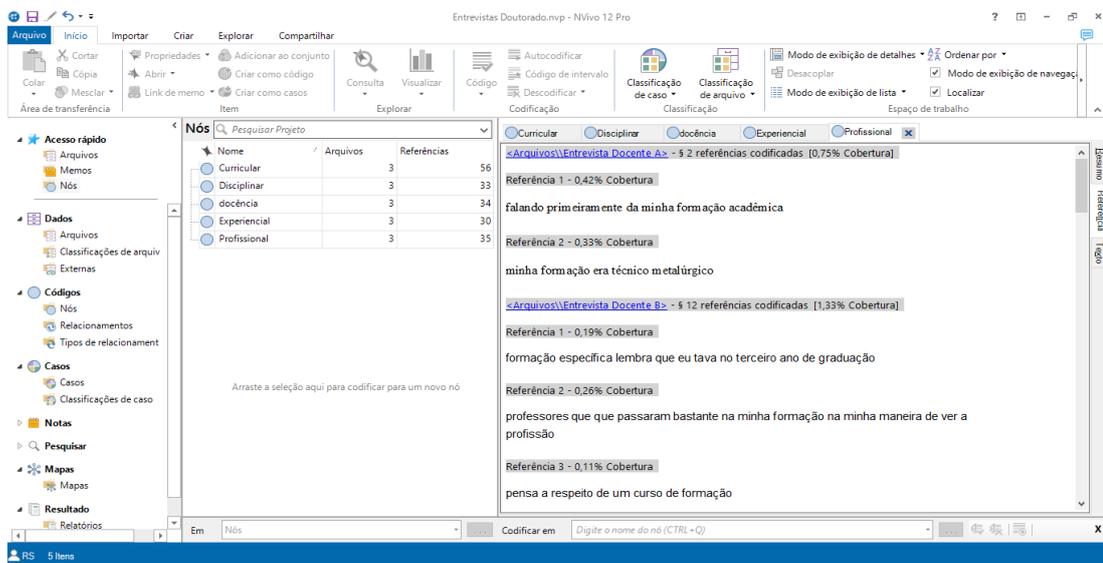
software, caso contrário corre o risco de validar elementos inconsistentes se eles não passarem pelos procedimentos adequados e que podem, e em algum momento, prejudicar as considerações da investigação.

Para tanto foi realizada as transcrições das entrevistas em arquivos separados e iniciei a exploração do material com a administração das técnicas no corpus ao qual a pesquisa foi delimitada. Destacando o processo de codificação que, conforme Bardin (2011, p. 133) “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação, enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão”. O autor recomenda a organização do processo de codificação em três etapas, com: a escolha das unidades, das regras de contagem e a das categorias.

Definimos como unidade de registro as palavras-chave: curricular, disciplinar, experiencial, profissional e docência de acordo com o modelo de saberes docentes de Tardif (2014), tendo a unidade de análise a palavra e o indicador a frequência, ou seja, o número de vezes em que o termo aparece nas entrevistas.

Conforme Bardin (2011, p. 134), a unidade de registro “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial”. Essas palavras-chave são identificadas no programa Nvivo 12 Pro como “Nós”. Trabalhei com a análise de 5 “nós” nas transcrições das entrevistas, as quatro categorias de saberes de Tardif e a palavra-chave docência, conforme Figura 2 a seguir:

FIGURA 2 – Definição dos “Nós”



Fonte: Elaborado a partir do *software* Nvivo 12 Pro, 2019.

Definida esta divisão metodológica na pesquisa, os dados foram importados para o Nvivo 12 Pro utilizando o recurso simples de copiar e colar os textos das entrevistas. Eles foram incorporados a arquivos no Programa, sendo então configurados em três arquivos. As configurações para análise ficaram dispostas da seguinte forma:

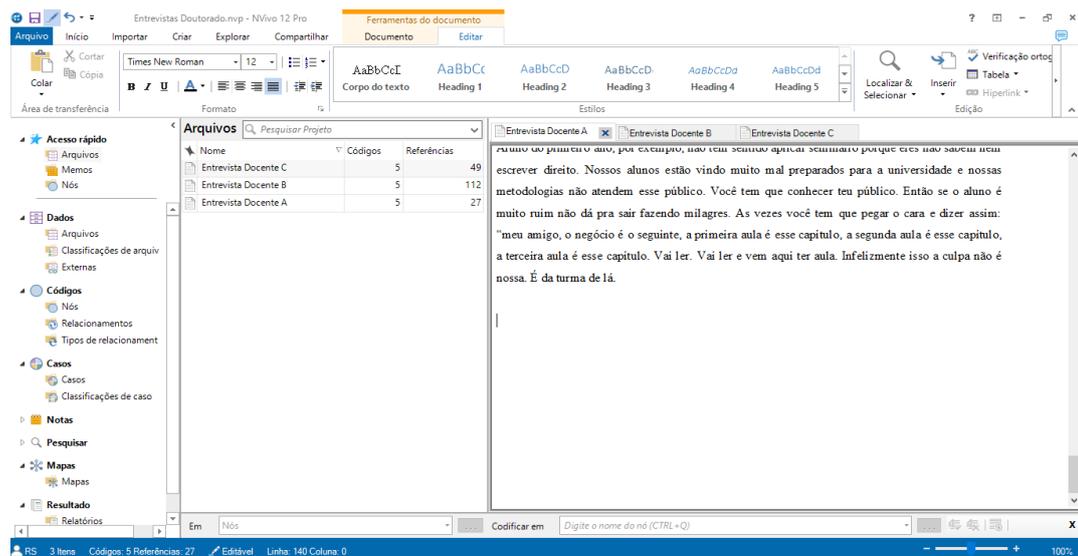


FIGURA 3 – Tela das entrevistas – arquivo

Fonte: Elaborado a partir do *software* Nvivo 12 Pro, 2019.

Na Figura 3 podemos verificar as referências totais que aparecem nas entrevistas, sendo na Entrevista Docente A com 27 referências, na Entrevista Docente B com 112 e na Entrevista Docente C com 49. Isso significa dizer quantas vezes foram mencionadas as categorias listadas nos “Nós” ou palavras relacionadas a esses “Nós”.

Para cada “Nó” analisado na ferramenta de pesquisa foram adicionados palavras secundárias que lembrasse ou remetesse ao significado do “Nó” analisado, conforme quadro a seguir:

QUADRO 34 – Categorias e Referências

Categoria (Nó)	Categorias secundárias	Referências (n)
Profissional	Mestrado, formação, didática	35
Curricular	Grade, conteúdo, objetivos, métodos, ensino	56
Disciplinar	Disciplina, curso, educação superior	33
Experiencial	Experiência, prática, práxis, vivência	30
Docência	Aula, ensino, preparo	34
Total de Nós: 5	Total: 19 categorias secundárias	188

Fonte: Elaborado a partir do *software* Nvivo 12 Pro, 2019.

Se analisarmos a distribuição das Categorias (Nós) de cada entrevista, teremos o seguinte:

TABELA 1 – Distribuição das Entrevistas por Categoria

Categoria (Nó)	Docente A	Docente B	Docente C
Curricular	8	44	4
Disciplinar	8	16	9
Docência	3	23	8
Experiencial	6	17	7
Profissional	2	12	21
TOTAL	27	112	49

Fonte: Elaborado a partir do *software* Nvivo 12 Pro, 2019.

A partir do disposto na Tabela verifica-se nas falas dos entrevistados algumas divergências em relação aos discursos sobre a formação na pós-graduação e as experiências docentes. Enquanto o docente A teve uma maior incidência de referências nas categorias curricular e disciplinar, o docente B destacou em sua fala a categoria curricular e já o docente C evidenciou a importância da categoria profissional.

No Gráfico 3 a seguir podemos visualizar a distribuição das categorias de todos os entrevistados. Nele fica evidente as diferenças nas falas dos entrevistados com relação às categorias de análise. Por exemplo, na entrevista com o Docente A os saberes curriculares, disciplinares e experienciais tiveram quase a mesma importância na sua formação docente. O entrevistado valoriza a formação oferecida no curso de mestrado acadêmico em conjunto as disciplinas que cursou tanto na graduação como na pós-graduação e acrescenta a esta a experiência que teve desde as aulas ministradas no segundo grau, hoje ensino médio

Já a entrevista com o Docente B mostra o predomínio da categoria curricular e experiencial, o que significa apontar sua preocupação com o conteúdo, objetivos e métodos de ensino. Tem uma conotação familiar também considerando que afirma na entrevista que o pai era docente da UEM e sempre sofreu influência dele, inclusive se envolvendo em pesquisa desde a graduação através da iniciação científica e seguindo a carreira acadêmica no desenvolvimento da pesquisa através do mestrado acadêmico.

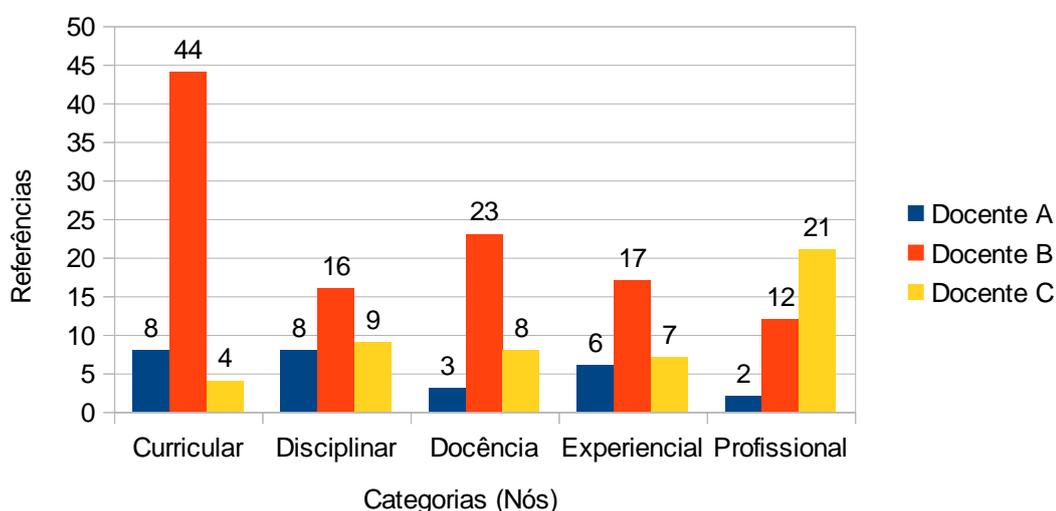
Tardif (2014) nos mostra que os saberes curriculares vão sendo absorvidos pelos professores ao longo do exercício de sua profissão, pois são aqueles originados por meio dos programas escolares. Estão contemplados nos projetos políticos pedagógicos das instituições onde o professor atua.

Desta forma, a preocupação com os saberes curriculares é válida se associada a outros saberes, como o experiencial por exemplo, pois se considerarmos que o trabalho docente implica a socialização e produção de saberes e condutas em relações sociais complexas, é importante considerar que o conteúdo, as matérias, os métodos e técnicas de trabalho precisam ser adaptados ao público, ao contexto em que o sujeito está inserido.

Freire (2009) ensina que o saber da docência não se caracteriza apenas como conhecimento científico e pedagógico mas se torna imprescindível que o professor se reconheça como um ser pensante, movido por questionamentos que impulsionam sua fala de modo que esta se torne um aprendizado de escuta. É importante questionar os currículos vigentes, as práticas relacionadas aos currículos de administração, ao saber que estes conteúdos trazem e como se relacionam com a prática pedagógica.

Daí a importância de entender como os saberes docentes se relacionam e qual o grau de influência de cada um deles na prática do docente de Administração. Com a codificação das categorias de análise das entrevistas, podemos traçar um gráfico comparativo entre as falas dos 3 entrevistados, evidenciando a quantidade de referências que surgiram nesse processo, conforme gráfico 3, a seguir:

GRÁFICO 3 – Codificação de Categorias – Docentes



Fonte: Elaborado a partir do *software* Nvivo 12 Pro, 2019.

Na entrevista com o Docente C aparece a categoria profissional com maior destaque o que Tardif (2014) caracteriza como fundamental na constituição dos saberes docentes e defende que muitas vezes o professor para formular e resolver um problema, não recorre apenas aos saberes oriundos da experiência e sim a toda uma bagagem de saberes provenientes de sua formação profissional.

Isso evidencia-se em sua fala quando diz:

Então, haviam várias lacunas na minha cabeça que a graduação tinha deixado e eu gostaria de dar seguimento foi daí que em no ano de 2000 a Católica e a Federal do Paraná resolveram criar o primeiro mestrado acadêmico em administração no Paraná e eu fui fazer a seleção desse programa e tive a felicidade ter sido aprovado [...] e foi na metade dos créditos do mestrado que eu fui convidado a assumir uma disciplina na PUC de planejamento estratégico e que eu teria que dar aula ou pelo menos participar das aulas do Eduardo Damião que eu não sei nem conhecia eu comecei a fazer esse estágio docência. E aí eu comecei a pegar o gosto pela docência então eu na verdade tive um despertar um pouco tarde viu, eu digo que não tinha vontade de ser docente; eu comecei a ser professor aos 25 anos. Hoje estou com 45 anos e posso dizer que me tornei docente justamente por influência de um estágio docência obrigatório. (DOCENTE C)

Destacamos esta fala do entrevistado por considerar importante a afirmação da influência do estágio docência em sua formação como docente. Se ele não fosse bolsista do programa e não fizesse o estágio obrigatório talvez não se tornasse professor universitário. Daí a relevância em se repensar estrategicamente as disciplinas de formação nos programas de mestrado acadêmico em Administração.

A partir dessas codificações do “nós” nas entrevistas foi possível analisar o corpus textual e as ocorrências com maior incidência aparecem na nuvem de palavras, um recurso da ferramenta Nvivo 12 Pro que possibilita uma análise visual das repetições nas falas dos entrevistados. Quanto maior a repetição da palavra nas falas do entrevistados, maior é o tamanho apresentado na nuvem. Assim, analisando as três entrevistas temos as seguintes construções de nuvens de palavras:

FIGURA 6 – Nuvem de Palavras – Entrevista Docente C



Fonte: Elaborado a partir do *software* Nvivo 12 Pro, 2019.

Evidencamos nesta nuvem que o Docente C dá destaque para a docência e para a formação do docente e que o mestrado pode influenciar a carreira inicial do professor por meio do estágio, por exemplo. Há uma diferenciação bem clara nas palavras em destaque comparadas com as outras duas entrevistas.

O relato do entrevistado Docente C é importante para entender como o mestrado pode mudar a vida profissional do bacharel em Administração. Muitas vezes só temos a visão de mercado, aquela de que somos condicionados a terminar a graduação e ir para o mercado de trabalho (muitas vezes em funções inferiores à formação) que não engloba a rede de ensino.

Entender que nos programas de Mestrado Acadêmico podemos despertar um novo olhar para o bacharel, mostrar que a área necessita de docentes capazes, motivados e dispostos a se desenvolverem no ensino, na pesquisa e também na extensão é de uma importância imensurável.

finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, entre outros.

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na percepção dessas diversas fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da universidade, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, que incluem os programas de pós-graduação.

Os saberes dos professores se desenvolvem ao longo de suas carreiras, portanto cabe dizer que são temporais. Como esta carreira faz parte de um processo no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional, também traduz em muitas fases e mudanças.

Contudo, na Administração a visão de uma formação para o mercado de trabalho, o que muitas vezes não inclui o ensino e a pesquisa, leva a uma formação superficial do saber docente. Muitos ainda acreditam que bons profissionais no mercado de trabalho podem exercer a profissão de docente sem uma formação para tal.

Os currículos, tanto da graduação quanto do mestrado não estão preparados para atender à necessidade de formar docentes para atuarem nos cursos de Administração. Os problemas de formação para o ensino superior são conhecidos e discutidos de maneira recorrente, como vimos nas pesquisas à 03 importantes bases de dados. Todavia, ainda estamos longe de oferecer uma formação adequada para o futuro professor do ensino superior em Administração. Essa afirmação é reforçada nas entrevistas com os docentes de uma universidade de fronteira.

Ainda temos nos programas de pós-graduação uma tendência acentuada ao produtivismo acadêmico, o que pode justificar a ênfase nas disciplinas ligadas às linhas de pesquisa e a Administração propriamente dita em detrimento das disciplinas de formação docente.

Faz-se necessária uma reflexão crítica sobre essa visão tecnicista amplamente disseminada no mundo anglo-saxão. 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. Como dizia

Freire (1996), a pedagogia é um ato político. Isso permanece verdadeiro para a pedagogia universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] educar tem característica de movimento e isso sustenta a prática profissional como forma de conceber a construção do professor em um processo histórico sempre inacabado” (FREIRE, 1992).

A formação do docente em Administração no Brasil tem características distintas dos profissionais das licenciaturas. Passamos por uma graduação onde 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.

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 legamente falando, nos cursos de mestrado acadêmico em Administração.

Apesar da LDB prever que a formação docente se dá através programas de mestrados, percebemos que nos currículos destes programas de Mestrado acadêmico em Administração no Brasil a formação docente é uma atividade secundária.

As pesquisas desenvolvidas por autores como Tardif (2004; 2006), Tardif e Lessard (2011), Pimenta e Anastasiou (2002), demonstraram, entre outros aspectos, que os saberes docentes são temporais, plurais, e heterogêneos, personalizados e situados e, ainda, carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. Com isso, os autores contrapõem o caráter subjetivo do trabalho docente aos ideais de racionalidade e objetividade que marcaram, durante muito tempo, as orientações de alguns especialistas em planos e políticas dirigidos aos professores (XAVIER, 2014).

Assim, o saber docente tratado nesta tese é o saber plural (TARDIF, 2004, p. 54):

[...] formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”, podendo ser pensado justamente a partir dessa diversidade de suas origens, o que leva também a perceber diferentes formas de adquiri-los.

Nesta tese, o objetivo geral foi o de investigar como ocorre a formação docente em administração no Brasil e os efeitos nos saberes docentes mobilizados pelos professores de um curso, em contexto de fronteira. Para tanto, desenvolveu-se o objetivo específico A, para analisar o processo de formação docente nos programas de mestrado acadêmico em Administração no Brasil.

Verificou-se, através do levantamento na Plataforma Sucupira que no Brasil existem 72 cursos de mestrado acadêmico distribuídos entre todas as regiões do país. Após esse levantamento inicial, percorremos todas as páginas dos programas de mestrado para descrever e analisar os conteúdos relacionados à proposta pedagógica do curso de mestrado bem como a verificar na grade curricular a existência ou não de disciplinas de formação docente.

Descobrimos que 28 cursos não oferecem nenhuma disciplina de formação docente ou não disponibilizam em sua página da Internet informações sobre o estágio docente. Também levantamos que 24 programas descrevem em seus projetos políticos pedagógicos apenas a disciplina de Estágio Docente.

Porém alguns programas não só valorizam o estágio docente como ofertam disciplinas relacionadas à formação docente, como foi o caso de 14 programas que oferecem a disciplina de formação docente e 07 que ministram prática docente em sua grade curricular. Em um universo de 72 programas de Mestrado Acadêmico em Administração é uma análise positiva, considerando todo o histórico tecnicista que rodeia o bacharelado.

Todavia não é apenas a presença de uma ou mais disciplinas de formação docente no currículo do mestrado que garantirá a formação profissional do professor de Administração. É necessário despertar do aluno, mas também há que se pensar em políticas curriculares onde essas disciplinas de formação façam parte do contexto do mestrado de forma interdisciplinar.

Para atendimento ao objetivo específico B que foi o de analisar nos projetos político-pedagógicos do curso de Administração em universidades de fronteira se existe alguma especificidade relacionada à fronteira fizemos um levantamento e descobrimos que das 05 universidades que estão instaladas em 08 municípios em contexto de fronteira, apenas duas apresentam alguma disciplina relacionada à fronteira, sendo a UFMS em Corumbá que oferece a disciplina de Educação das Relações Étnico-raciais e a UNILA em Foz do Iguaçu que oferece as disciplinas de Fundamentos da América Latina I e II Geografia.

Já o objetivo específico C de investigar o processo de formação profissional de docentes de um curso de administração em uma universidade de fronteira e o objetivo D que foi o de entender quais são os saberes e conhecimentos que professores de graduação em administração mobilizam na ação pedagógica foram atendidos através das entrevistas realizadas com 03 docentes do curso de Administração da Unioeste, campus de Foz do Iguaçu.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas e transcritas e posteriormente, feita análise de conteúdo utilizando o *software* Nvivo 12 Pro. As perguntas contidas no roteiro da entrevista permitiram entender como se deu o processo de formação profissional, o que aprenderam no mestrado e como este impactou na escolha de ser docente universitário.

Nas entrevistas foi possível compreender que os saberes experienciais acabam se sobrepondo. Um saber que é adquirido a partir da atividade como docente que vai se construindo ao longo de sua carreira e que se acumula com a experiência que este docente produz através de suas vivências, principalmente as que se relacionam com o cotidiano escolar (TARDIF, 2004). São construções sociais que adquirem formas a partir das relações que os docentes mantêm com eles.

Diante dessas conclusões evidencio que a tese que emerge desta pesquisa é a que a formação do docente em Administração não se dá nos programas de Mestrado Acadêmico em Administração, considerando que somente os saberes profissionais e curriculares não são suficientes para a construção da prática pedagógica.

Se olharmos de maneira sistêmica e analisarmos a complexidade da epistemologia da prática docente de acordo com o sujeito que a constrói quando ensina em sala de aula, notaremos que é preciso ir além para formar um docente. Além dos programas de mestrado e além dos currículos, mas que estes são fundamentais no processo de formação profissional. A trajetória pessoal, a experiência enquanto alunos são anteriores a este processo e devem ser preservadas. A interação em sala de aula e com outros profissionais, por sua vez, são elementos estruturantes da constituição dessa epistemologia. Para Tardif (2002) o que está em jogo é o “lugar” onde se aprende a teoria, a prática e como elas, de alguma forma, se cruzam.

Desta forma, o professor em formação acadêmica no mestrado em Administração deve adquirir um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes a sua profissionalidade, não somente focado nas especificidades da profissão de bacharel mas pensado também na docência superior, porém o que vemos nos programas de pós-graduação é que os alunos estão distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente, uma vez que na maioria dos mestrados acadêmicos como vimos nessa tese, privilegia o *corpus* teórico, e essa teoria não está sendo socializada. Trata-se da diferença que há entre os saberes teóricos e os saberes práticos que exige uma maneira de aprender e de desenvolver distintos, ou seja, experiência em lugares distintos.

É nessa experiência de experiências de ensino que o aluno do mestrado valida, nega, desenvolve e consolida os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo. Assim, com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor. Nessa direção, aponta Tardif (2002, p. 39),

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Aqui o autor evidencia que é fundamental o domínio do corpus teórico de sua área de conhecimento e das ciências da educação, mas, por outro lado, ao professor também é indispensável a sensibilidade sobre suas experiências e sobre sua interação com os demais sujeitos desse processo de aprendizagem. Assim, o que antes era incerteza, angústia e dúvida sobre a própria capacidade de transmitir conteúdos, regras e valores, tornar-se-á com o passar do tempo, com o aumento das experiências reais na sala de aula, algo natural, peculiar e característico desse profissional.

Dessa maneira, com a inserção dos professores no campo prático, suas idealizações são partilhadas com outros agentes educacionais, o que as tornam de certa maneira objetivações. Assim, a formação inicial não é negada pelos professores, mas esta adquire outros significados permitindo um julgamento sobre os saberes teóricos adquiridos outrora e neste momento sendo confrontada com a realidade e validada, ou não, por sua própria prática pedagógica.

Nesse sentido, cabe-nos a citação de Tardif (2004, p. 54), o qual nos revela que “os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. Ou seja, é a partir dos saberes práticos ou experienciais que os professores expressam seus próprios valores, juízos e sua concepção de ensino, realizam julgamentos, interpretam, compreendem e projetam suas próprias ações em sala de aula, pois somente assim serão capazes de modificar, adequar ou reafirmar as escolhas por determinada postura e sobre sua interação com os demais sujeitos em sala de aula.

Desse modo, as experiências vivenciadas no ambiente universitário são estruturantes para a formação, atuação e aprendizagem docente. Portanto, é esse tempo vivido, cheio de sentido e de experiências concretas, e não o tempo cronológico que permite a estruturação e a “[...] memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional” (TARDIF, 2004, p. 67). É, um processo de identificação e de representações mas também é a busca por certezas na tentativa de desenvolver habilidades e competências típicas do professor

e criando um jeito único de se organizar, planejar e ministrar suas aulas com conhecimentos adquiridos ao longo de toda sua trajetória.

Nota-se que a voz que está sendo ouvida nesse momento nos possibilita afirmar que os modos de se aprender a ensinar ocorre efetiva e eficazmente quando o professor está em contato com os alunos, com o contexto escolar e na troca com professores mais experientes, pois “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2004, p.20).

Por isso que eles devem ser desenvolvidos no ambiente de trabalho, no caso desta tese, a importância que deve ser dada ao ambiente universitário pois é neste ambiente que os saberes experienciais são adquiridos a partir da atribuição de significados às situações vivenciadas e interiorizadas pelos sujeitos. Podemos dizer que é nesse momento que os saberes da história de vida e os saberes do trabalho assumem todo o seu sentido, pois formam, justamente, “o alicerce das rotinas de ação e são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador”. (TARDIF, 2004, p.102).

Por fim, retomando a pergunta que orientou esta tese, qual seja: Como a formação docente é tratada nos programas de mestrado acadêmico no Brasil e quais os reflexos nos saberes docentes em uma universidade de fronteira? Conseguimos responder ao constatar que a formação docente é tratada de maneira precária e disciplinar nos programas de mestrado acadêmico, limitando-se em alguns casos à exigência do Estágio Docente, como componente obrigatório para os alunos bolsistas.

Mostramos que 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 e que ainda existe, uma forte vinculação destes programas a uma tendência de produtivismo acadêmico, revelando que ainda a ótica fordista no sistema educacional superior no Brasil.

Discutimos os reflexos desta formação nos saberes docentes em uma universidade de fronteira, e levantamos inquietações que são típicas dos

profissionais formados em cursos de bacharelado. Ficou evidente a importância do mestrado para a formação do docente, ainda que para alguns o programa não tenha oportunizado um aprendizado didático e pedagógico. É preciso um ambiente por meio do qual o futuro docente possa aprender a se construir enquanto professor a partir de suas próprias experiências. Por isso a importância do estágio docente ser obrigatório para todos os alunos do mestrado acadêmico.

Apesar de todo o desconforto que envolve as questões pedagógicas nos mestrados acadêmicos de administração, a prática de estágio docente deve ser vista como uma metodologia importante no processo de formação do professor, uma vez que possibilita a este indivíduo, salvo exceções, seu primeiro contato com o ambiente da sala de aula propriamente dito. Somente desta forma, desenvolvendo políticas de formação, que os saberes experienciais poderão ser trabalhados, desenvolvidos e valorizados nos programas de mestrado.

Diante dessas conclusões a tese de que a formação do docente em Administração não se dá nos programas de Mestrado Acadêmico em Administração se consolida, considerando que somente os saberes profissionais e curriculares não são suficientes para a construção da prática pedagógica. E que mesmo nas análises curriculares não encontramos a preocupação com o saber de fronteira (saber local) porque isso não é valorizado, nem nas entrevistas, nem nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Administração e nem nos programas de mestrado acadêmico em Administração no Brasil.

Assim sendo, propor repensar a formação acadêmica no mestrado considerando os saberes docentes, sobretudo, os saberes experienciais desenvolvidos ao longo da prática cotidiana, relacioná-lo com o verdadeiro ambiente escolar é aproximar os futuros profissionais do local que exercerão sua profissão. Desta forma Tardif (2004) corrobora ao acreditar que desse modo ocorrerá uma aproximação entre os conhecimentos teóricos aprendidos no mestrado com a prática pedagógica, mas sem deixar de lado a reflexão sobre o próprio trabalho desenvolvido em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ACTOUF, O. Ensino de administração: por uma pedagogia para mudança. In: **Organização & Sociedade**, v.12, n.35, out./dez.2005.
- AKKERMAN, S. F., MEIJER, P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. **Teaching and Teacher Education**, 27, 2011, 308-319.
- ALCADIPANI, R. academia e a fábrica de sardinhas. **O&S** - Salvador, v.18 - n.57, p. 345-348 - Abril/Junho – 2011.
- ANASTASIOU, L. G. C.. ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na Universidade**. Joinville, SC, UNIVILLE, 2003
- ANDRADE, R. O. B. O ensino de administração pública: histórico e diagnóstico (Reflexões sobre a formação do administrador). **Dissertação** (Mestrado em Administração Pública), Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 1995.
- ANDRÉ, M. **Pesquisas sobre formação de professores**: uma análise das racionalidades. Endipe, 2006.
- ANDRÉ, M. Questões metodológicas na investigação dos saberes docentes sobre avaliação. In: SCHIGUNOV, A.; SCHINURA, L. **Desatando os nós da formação de professores**. Porto Alegre: Editora Porto Alegre, p. 65-78, 2002.
- ARAUJO, D. S. SÁ, H. G. M. BRZEZINSKI, I. Trabalho e formação docente na escola técnica de Goiânia: política, ideologia e produtividade. **RBPAE**. v. 34. n. 2. mai./ago. 2018. p. 523-542.
- BAETA, A. M. C. LIMA, R. J. Formação docente e competências: componentes do processo de gestão estratégica. **RAU Revista de Administração da UNIMEP**. v. 5, n. 1, jan/abr. 2007, p. 37-51.
- BAPTISTA, G. C. S. A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em ciências biológicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 5, n. 2, p. 85-93, 2003.
- BARBOSA, E. F. Formação docente: saberes e práticas necessárias para a escola contemporânea. **RBPAE**. v. 31. n. 3. set./dez. 2015. p. 587-606.
- BARROS, A. N. CARRIERI, A. P. Ensino superior em administração entre os anos de 1949 e 1950: uma discussão a partir dos acordos de cooperação Brasil-Estados Unidos. **Caderno EBAPE.BR**. Rio de Janeiro – RJ.v. 11. n. 2. art. 3. jan./jun. 2013. p. 253-273.
- BARROS, A.N. CRUZ, R. C. XAVIER, W. S. CARRIERI, A. P. LIMA, G. C. O. Apropriação dos saberes administrativos: um olhar alternativo sobre o desenvolvimento da área. **RAM Revista Administração Mackenzie**. São Paulo – SP. v. 12. n. 5. set./out. 2011. p. 43-67.

- BASTOS, C.C.B.C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. In: **EducereetEducare**, v.2, n.4, jul./dez.2007.
- BERBEL, N.A.N. **Metodologia do ensino superior**: realidade e significado. Campinas: Papyrus, 1994
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2000.
- BROWNELL, S. E.; TANNER, K. D. Barriers to faculty pedagogical change: lack of training, time, incentives, and tensions with professional identity? **CBE-Life Sciences Education**, v. 11, n. 4, 339-346, 2012.
- CALBINO, D. Revisitando “O Futuro da Fábrica de Administradores”: a inexorabilidade do enfoque mercantil. In: **VI CONVIBRA – Congresso Virtual Brasileiro de Administração**. São Paulo, 2009.
- CAMPOMAR, M. C. **Carta aos coordenadores de cursos de especialização**: MBA do depto. de Administração da FEA/USP, de outros cursos de outros departamentos ou unidades diretores da FIA e de outras fundações. São Paulo, 21 nov. 2002.
- CARDOSO, A. A. DEL PINO, M. A. B. DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo da pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. **IX ANPED SUL**, 2012.
- CERTEAU, M. **A cultura no plural**. São Paulo: Papyrus, 2000.
- CHAMLIAN, H.C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.118, mar./2003.
- CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. **Handbook de estudos organizacionais**. v. 1. São Paulo: Atlas, 1999.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Currículos mínimos dos cursos de graduação**. Brasília, 1991.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Documenta**. Brasília, ago 1993.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- COVRE, M. de L. M. **A formação e a ideologia do administrador de empresas**. São Paulo, Cortez, 1991.
- CUNHA, M.I. da. **O bom professor e sua prática**. 15ª edição. Campinas: Papyrus, 2003.
- CURY, M.J.F. Territorialidades Transfronteiriças do Iguassu (TTI): interconexões, interdependências, interpenetrações nas cidades da Tríplice Fronteira de Foz do Iguaçu (BR), Ciudad del Este (PY) e Puerto Iguazú (AR). **Tese de Doutorado**. Programa de Pós Graduação em Geografia. Curitiba, 2010.
- D'ANGELO, H. A formação do administrador e a atuação do docente. **RAD Revista Administração e Diálogo**. v. 8. n. 1. PUC/SP, 2006.
- DERROSSO, G. S. Vivências nas territorialidades transfronteiriças do Iguassu (TTI) **Tese de doutorado**. Programa *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Unioeste, Foz do Iguaçu, 2018.

FISCHER, T; WAIANDT, C. SILVA, M. R. Estudos Organizacionais e Estudos Curriculares: uma agenda de convergência entre o passado e o futuro de campos paralelos. **O&S**, v. 15, n. 47. Out./Dez.

FISCHER, T. Pós-graduação e mestrado profissional: o que há de novo? In: XXXVII ASSEMBLÉIA DO CONSELHO LATINO-AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO, 37, 2002, **Anais...** Porto Alegre, CLADEA, 2002.

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

FISHER, T. A formação do administrador brasileiro na década de 90: crise, oportunidade e inovações nas propostas de ensino. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV, 27(4), out./dez. 1993, p. 11-20.

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

FREITAS, H. C. L. De. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.** vol. 20, n. 68, Campinas Dec. 1999.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria Nº 080 de 16 de Dezembro de 1998**, Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>> Acesso em 08/12/2018

GAUTHIER, C. MARTINEAU, S. DESBIENS, J. F. MALO, A. SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GOMES, H. M. ALVES, L. P. FELDMANN, M. G. D'AGUA, S. V. N. L. VEIGA, W. E. MARIN, W. Formação docente e as mudanças em sala de aula: um diálogo complexo. **Revista Olhar de Professor**. Ano 7 Ponta Grossa: UEPG, 2004. p. 82-98.

GONSALVES, A. K. R. PIRES, P. K. TESTONI, B. L. FARACO, K. M. S. BORGES, M. F. Estágio docência: reflexões sobre o tornar-se professor de administração. **EnEPQ**. Anais da ANPAD. Salvador – BA, 2015.

INFOCAPES. Boletim informativo da CAPES. Pós-graduação enfrentando novos desafios. **Boletim Informativo**. Brasília: CAPES, v. 9, n. 2 e 3, 2001. Disponível em: . Acesso em: 15 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2018.

JOAQUIM, N. de F. Desafios da formação docente: estágio docência e a prática de ensino em Administração. **Dissertação de Mestrado** realizada na Universidade Federal de Lavras, Programa de Pós-graduação em Administração, defendida em 2011.

JOAQUIM, N. F. NASCIMENTO, J. P. B. SILVA, F. T. Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal de Lavras. **EnEPQ**. Anais da ANPAD. Curitiba – Pr, 2009.

- JOAQUIM, N. F. VILAS BOAS, A. A. Tréplica: formação docente ou científica? O que está em destaque nos programas de pós-graduação. **RAC**. Curitiba, v. 15. n. 6, nov./dez. 2011. p. 11681173.
- JOAQUIM, N. F. VILAS BOAS, A.A. Desafios da formação docente: estágio docência e a prática de ensino em administração. **Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 14 n. 3. jul./ago. 2013. p. 617-652.
- LIMA, J. P. R. Ser professor: um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis. **Dissertação de mestrado**. FEA/RP- USP. Ribeirão Preto, 2018. 126p.
- LIMA, M. C. RIEGEL, V. A formação docente nos cursos de pós-graduação em administração: a gênese de uma experiência. **EnEPQ**. Anais da ANPAD. João Pessoa – PB, 2011. p. 2-17.
- LOPES, P. Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. In: **Anais do ENANPAD**. Salvador: setembro de 2002.
- LOURENÇO, C. D. S. LIMA, M. C. NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em educação e administração? **EnEPQ**. Anais da ANPAD. Brasília – DF, 2013.
- MACHADO-DA-SILVA, C. L.; NOGUEIRA, E. E. Identidade organizacional: um caso de manutenção, outro de mudança. **RAE**. Edição especial, 2001 p. 35-58.
- MACHADO, H.V. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Revista de Administração Contemporânea**, Edição especial, 2003: 51-73
- MARANHÃO, C. M. S. A. MARANHÃO, R. K. A. FERREIRA, R. F. FERNANDES, T. A. DUTRA, I. I. C. Formação docente em administração: um estudo bibliométrico. **Revista Gestão & Conexões**. Vitória, v. 6 n. 2. jul./dez. 2014. p. 74-100.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica dos professores universitários**. São Paulo: Summus, 2003.
- MEZZOMO KEINERT, T. M. VAZ, J. C. A Revista do Serviço Público no pensamento administrativo brasileiro. **Revista do Setor Público**, n. 28, jan./mar. 1994.
- MEZZOMO KEINERT, Tânia Margarete. Análise das propostas dos cursos de administração pública no Brasil em função da evolução do campo de conhecimento. **Série Relatórios de Pesquisa**. São Paulo, 1996.
- MILANI, G. S. Análise da produção sobre a formação docente em administração na pós-graduação de 2005-2015 **EnANPAD**. Anais. São Paulo – SP, 2017.
- MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. Ed. Rio de Janeiro: Editora Petrópolis, 2010.
- MORE, R. P. O. VIEIRA, G. T. ARAUJO, M. S. COSTA, A. M. Formação docente e educação a distância: um estudo do cenário educativo de Santa Catarina. **Revista Ciências da Administração**. v. 14. n. 12. abril, 2012. p. 9-20.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo Cultura e Sociedade**. 4. edição. São Paulo: Cortez, 2000. p. 7 – 38.

- MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.
- MOTTA, E. de O. **Direito educacional e educação no século XXI**: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: UNESCO, 1997.
- MOTTA, F. C. P. A questão da formação do Administrador. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro: FGV, 23(4), out./dez. 1983.
- NARCISO, E. R. P. LOURENÇO, C. D. S. Formação docente na pós-graduação em administração: uma análise qualitativa em duas universidades federais. **Revista Gestão & Conexões**. Vitória, v. 5 n. 2. jul./dez. 2016. p. 62-82.
- NETO, V. P. B. COSTA, M. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**. Centro de Educação – UFPE. Recife – Pe. n. 2. jul./dez. 2016, p. 76-99.
- NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas RAE**. Rio de Janeiro: FGV, 43(2), abr/maio/jun. 2003.
- OLIVEIRA, B. de. Inovando na pós-graduação: a experiência do MBA da EAESP/FGV. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, São Paulo: FGV, v. 36, n.1, p. 6-12, jan./fev./mar. 1996.
- OLIVEIRA, M. C. S. M. MELO, M. C. O. L. OLIVEIRA, M. H. PAIVA, K. C. M. A influência da vivência docente na formação e desenvolvimento de competências profissionais docentes: uma perspectiva de mestrandos em administração. **EnEPQ**. Anais da ANPAD. Curitiba -PR, 2009.
- PEREIRA, J. R. SOUSA, C. V. BUENO, N. X. O estágio docente supervisionado e suas implicações no processo de formação de futuros professores. **EnEPQ**. Anais da ANPAD. Salvador – BA, 2015.
- PEREIRA, J. R. SOUSA, C. V. BUENO, N. X. SANTOS, L. T. Pedagogia *fast food*: estágio docente e a formação de professores. **Teoria e Prática em Administração**. v. 8. n. 1. 2018. p. 47-74.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- REZENDE, V. M. ISOBE, R. M. R. Política pública de formação docente na perspectiva dos professores universitários. **RBPAE**. v. 33. n. 1. jan./abr. 2017. p. 119-132.
- RIBEIRO, A. D. SACRAMENTO, A. R. S. Ensino e currículo em administração: a opção brasileira. **Revista Gestão & Planejamento**, 10(2), 193-205, 2009.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SALM, J. F. MENEGASSO, M. E. AMBONI, N. A implantação do curso de administração pública e a formação docente na perspectiva do modelo do novo serviço público: um caso para ensino, oficina de práticas. **EnEPQ**. Anais da ANPAD. Recife – PE, 2007.

SALM, J. F. MENEGASSO, M. E. MORAES, M. C. B. A capacitação docente em administração: referenciais e proposições. **EnEPQ**. Anais da ANPAD. Recife – PE, 2007.

SANCHES, F. C. CIELO, I. D. YAEGASHI, S. F. R. Formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes: uma análise nos cursos de secretariado das instituições públicas de ensino superior do Brasil. **Revista Capital Científico Eletrônica (RCCe)**. Guarapuava: Unicentro, v. 16. n. 4. out./dez. 2018. p. 86-104.

SANTOS, P. J. KODAMA, B. S. REIS, A. B. P. VALADÃO JUNIOR, V. M. Formando docentes: a percepção de mestres em relação ao desenvolvimento de competências no mestrado acadêmico. **EnEPQ**. Anais da ANPAD, Porto Alegre – RS, 2018.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB trajetórias limites e perspectivas, 6. edição. Campinas: Autores Associados, 2000.

SERVA, M. Contribuições para uma teoria organizacional brasileira. **RAP** Rio de Janeiro – RJ. v. 24. n. 2. fev./abr. 1990. p. 10-21.

SILVA, A. L. R. GARCIA, L. G. R. MARANHÃO, C. M. S. A. MOURA, F. V. Um grão de areia na praia: uma análise sobre presença do tema “formação docente” nos cursos de doutorado em administração. **EnEPQ**. Anais da ANPAD. Salvador – BA, 2015.

SILVA, M. R. da. FISCHER, T. Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular de Cursos de Graduação. In: **XXXII Encontro da Anpad – EnAnpad**, Set. 2008, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2008.

SILVA, M. R. Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular do Curso de Graduação. In: I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da Anpad – **EnEPQ/Anpad**, Nov. 2007, Recife. Anais... Recife: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2007.

SOARES, E. B. Percepções individuais de desafios em trajetórias formativas de docentes em programas de pós-graduação (*stricto sensu*) no campo da administração de empresas no Brasil. **EnEPQ**. Anais da ANPAD. Porto Alegre – RS, 2018.

SOUA-SILVA, J. C. PAIXÃO, R. B. FRANCO, A. P. S. ALVES, M. V. P. Docência no ensino superior em administração: refletindo sobre as características do professor excelente. **EnEPQ**. Anais da ANPAD. Salvador – BA, 2015.

SOUZA-SILVA, J.C.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. In: **Organização & Sociedade**, v.12, n.35, out./dez.2005.

TARDIF, M. (1991). *Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement*. **Revue des sciences de l'éducation**. Montréal, Vol. 19, no 1, p. 173-185, 1991.

TARDIF, M. [conférencier]. *Actions et savoirs en éducation : vers une épistémologie de la pratique éducationnelle*. **Congrès de l'Association internationale de la pédagogie universitaire (A.I.P.U.)**, Université Laval, Québec, Canada, 1991.

TARDIF, M. LESSARD, C. *Les nouveaux savoirs enseignants*. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**. Ottawa, Vol. 15. n.3: p. 303-309, 1990.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TARDIF, M., LESSARD, C. LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educacao**. Brasil, Vol. 1 (no 4) : p. 215-233, 1991

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

VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M. Contribuições do microensino para a formação docente em administração: reflexões sobre a vivência de professores um ano após o treinamento. **EnEPQ**. Anais da ANPAD. Rio de Janeiro – RJ, 2013.

VIEIRA, A. A formação de professores para o ensino de administração baseado em competências: possibilidades e desafios. **Tese de doutorado**. FEA/RP – USP. Ribeirão Preto, 2014. 362p.

VIEIRA, A. R. VIANA, A. B. N. ZABOLZA, M. Propostas de melhoria para a formação docente dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração. **EnANPAD**. Anais. Costa do Sauípe – BA, 2016.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ANEXO 1

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA