

Formação pedagógica de professores nos cursos stricto sensu em administração no Brasil

Pedagogical training of teachers in the stricto sensu courses in administration in Brazil

BESSA, Marcos J.C.¹

MONTEIRO, Rachel R.M.²

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio G.³

Resumo

Neste estudo, objetivamos compreender como os cursos stricto sensu em Administração no Brasil apresentam as disciplinas que contribuem para a formação pedagógica dos professores bacharéis. A pesquisa foi realizada a partir de uma análise nos Programas de Pós-Graduação em Administração. A investigação demonstrou que os cursos stricto sensu sinalizam a inserção da formação pedagógica através de algumas disciplinas nos cursos, porém acreditamos que esta reflexão do papel pedagógico do professor do Ensino Superior precisa ser vivenciada em demais aspectos.

Palavras-chave: formação de professores. disciplinas pedagógicas. administração. pós-graduação

Abstract

In this study, we aim to understand how the stricto sensu courses in Administration in Brazil present the disciplines that contribute to the pedagogical training of bachelor teachers. The research was carried out from an analysis in the Graduate Programs in Administration. Research has shown that stricto sensu courses signal the insertion of pedagogical training through some subjects in the courses; however we believe that this reflection on the pedagogical role of the teacher of Higher Education needs to be experienced in other aspects.

Keywords: teacher training. pedagogical disciplines. administration. postgraduate studies

1. Introdução

A tecnologia da informação tem provocado mudanças como a substituição da mão de obra operária pela automação, sofisticação nos meios de comunicação, supressão de profissões, surgimento de novos postos de trabalho e celeridade na busca da informação. Tais mudanças têm impactado diretamente na vida das pessoas fazendo com que se adaptem a essa nova realidade. Na educação não tem sido diferente. Com o passar dos anos temos percebido mudanças de comportamento nos alunos e professores do ensino superior.

Atualmente, a reflexão sobre as práticas de ensino dos professores do magistério superior, estão sendo cada vez mais questionadas pelos próprios docentes e discentes em formação. Mas o que entendemos sobre formação de professores?

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), Reitor do Centro Universitário Católico de Quixadá- Uicatólica e Conselheiro do CRA/CE. E-mail: marcosjames@unicatolicaquixada.edu.br

² Mestranda em Educação pelo Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). E-mail: rache.monteiro@aluno.uece.br

³ Professor Efetivo da Universidade Estadual do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). E-mail: germano.junior@uece.br

A formação docente constitui como parte fundamental do “ser professor”, além de ser uma área que busca analisar a formação continuada e contínua dos professores, com o objetivo de compreender os processos, impactos sobre a prática e os resultados de desempenho dos discentes, sendo estudada por pesquisadores, a exemplo de Almeida (2012), García (1999), Gauthier et al (2013), Imbernón (2010), Nóvoa (1995) e Tardif (2014).

Nesse sentido entendemos a formação de professores como uma ação permanente e progressiva materializada nos conhecimentos adquiridos durante seu percurso formativo, resultado da formação profissional, pessoal e no exercício na docência.

Nesse sentido indagamos como a formação docente está sendo trabalhada no ensino superior? Como os profissionais bacharéis se constituíram professores? De que forma se constituíram docentes? É fato que muitos profissionais tornaram-se professores do ensino superior sem formação para o exercício do ofício docente, mas como foi a formação nos cursos *stricto sensu*? Como os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos estão trabalhando a formação docente?

Entendemos formação docente como aquisições de conhecimentos teóricos e práticos sobre o exercício docente; sobre o “fazer-se” docente, vivenciadas dentro e fora da sala de aula. Entendendo as possibilidades pedagógicas do ofício docente e os caminhos formativos que contribuem para ação docente. Além de constituir um repertório de saberes pedagógicos que estão imbricados em sua formação. Ou seja, é constituir um ofício feito com saberes (Gauthier, et al., 2013).

É com essas indagações que o presente trabalho parte do seguinte questionamento: os cursos de *stricto sensu* em Administração no Brasil tem trabalhado com disciplinas específicas sobre a docência que podem contribuir para a formação dos professores bacharéis? Ressaltamos que a formação de professores se constitui em um contexto mais amplo do que os cursos específicos ou disciplinas realizadas no *stricto sensu*, mas compreendemos que estas também se fazem fundamentais na constituição do professor.

Partimos do pressuposto que as disciplinas pedagógicas são disciplinas que tem como objetivo discutir, incisivamente, sobre “o ensinar”, abrindo um espaço de diálogo sobre a formação do professor, entendendo como possibilidades pedagógicas as discussões entre teoria e prática, ensinar e aprender. Salientamos que esta discussão podem ser vivenciadas em outras disciplinas, em outros contextos, mas acreditamos na especificidades das disciplinas pedagógicas para a formação do professor da Educação Superior. Percebendo os aspectos pertinentes na formação do professor, em especial nesta pesquisa da formação do docente universitário dos professores de Administração no Brasil.

Dessa forma o nosso objetivo geral é compreender como os cursos *stricto sensu* em Administração no Brasil apresentam as disciplinas que contribuem para a formação pedagógica dos professores bacharéis.

A metodologia foi de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental. A investigação foi realizada na plataforma de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil.

O texto está estruturado em quatro partes. A primeira trabalha o referencial teórico sobre formação de professores universitários considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A segunda descreve a tessitura metodológica utilizada no decorrer da pesquisa. Posteriormente é discutida a análise dos resultados e ao final as conclusões dos pesquisadores.

2. Metodologia

A metodologia foi de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental. Para Minayo (2009, p. 16), a abordagem qualitativa é considerada como uma “atividade básica da ciência na sua indagação e construção

da realidade”. O objetivo geral do trabalho é compreender como os programas *stricto sensu* em Administração estão trabalhando disciplinas que influenciam na formação de professores. Com isso houve uma busca por disciplinas pedagógicas (disciplinas com a temática incisiva sobre “educação” e “ensino”) relativas à docência universitária em todos os programas de mestrado e doutorado acadêmicos no Brasil.

A seleção dos Programas de Pós-Graduação em Administração (PPGAs) e a identificação daqueles com disciplinas sobre a docência foi realizada entre os dias 9 e 17 de outubro de 2018 da seguinte forma: primeiro acessamos a página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a saber: <http://www.capes.gov.br/>, depois identificamos a seção de cursos recomendados através do link <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>, constatamos as áreas de avaliação por meio do link <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=lpC19tcuSCVdbQWNHksjYjWE.sucupira-213>, selecionamos a área “ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO” e delimitamos na sub-área “ADMINISTRAÇÃO”. Salientamos que todos os programas e cursos pesquisados são aprovados pela CAPES, com a nota mínima 3 (três).

Dessa forma constatamos todas as instituições, programas e cursos de mestrado e doutorado em Administração no Brasil e listamos no MS Excel 365, como pode ser observado no Quadro 1. Logo após, excluímos todas as instituições que possuíam PPGs Profissionais, neste trabalho delimitamos o recorte por cursos de *stricto sensu* acadêmicos. A identificação das instituições com Programa de Pós Graduação em Administração Acadêmico-PPGA's (Mestrado ou Doutorado) foi realizado individualmente pela página de cadastro na Plataforma Sucupira. Com a identificação dos PPGs Acadêmicos em Administração, investigamos as disciplinas da seguinte forma: acessamos à página de cadastro do PPG na Plataforma Sucupira para obter a URL da Instituição de Ensino Superior- IES, navegamos pelo site da IES, identificamos a página do PPGA, investigamos a página de estrutura curricular/disciplina/estrutura do curso, identificamos as disciplinas pedagógicas pelo título com a docência e acessamos à ementa para constatar se a disciplina possuía ou não relação com a docência.

O Quadro 1 revela que existem 75 (setenta e cinco) instituições de ensino superior no Brasil que possuem 71 (setenta e um) cursos de mestrado e 50 (cinquenta) cursos de doutorado, ambos acadêmicos, em Administração. Dos cinquenta programas de doutorado, 46 (quarenta e seis) também possuem mestrado. Somente 4 (quatro) instituições dispõem exclusivamente de doutorado.

3. Resultados

3.1. O que dizem as políticas públicas educacionais sobre formação de professores?

Antes de mais nada é importante conceituar políticas públicas que na perspectiva de Secchi (2016, p. 2) “[...] é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”, ou seja, é um processo utilizado para solucionar uma dificuldade relevante que afeta a coletividade e pode resultar em regras, normas ou leis. Política pública educacional é uma forma de deliberar um problema público na área da educação. E quais as leis, normas e regras que tratam sobre formação de professores para o exercício da docência no ensino superior?

A Lei nº 9.394/1996, alcunhada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tratando, em seu Título VI, dos profissionais da educação. A referida Lei aclara que, para o exercício do magistério na educação básica, os professores precisam ter formação específica e continuada inclusive para os docentes que pretendem atuar na administração, planejamento e orientação educacional. O mesmo não acontece para os professores do ensino superior. A LDB, em seu art. 66, elucida que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. “Observa-se que essa lei não concebe a docência universitária como um processo de

formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior que será realizada prioritariamente em pós-graduação stricto sensu” (Pimenta & Anastasiou, 2014, p.40).

Os escritos de Pimenta & Anastasiou (2014) entende a formação stricto sensu como uma preparação para o magistério que é realizado por meio da pesquisa; a formação do pesquisador, e não necessariamente do docente universitário. Há programas que preparam os docentes universitários nas disciplinas de estágios docentes, é o preparar, fazendo, é o se constituir docente na prática. E a formação teórica prévia? O que as referidas autoras elucidam é que há uma carência teórica sobre didática, andragogia, metodologia que precisam anteceder a prática de sala de aula, ou seja, antes de entrar em sala para ensinar é necessária uma formação de como ensinar e para quem ensinar. Incisam ainda que o atual cenário educacional “[...] há a preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados para a docência universitária em atuação, o que estaria apontando para uma preocupação com os resultados do ensino de graduação” (Pimenta & Anastasiou, 2014, p. 25).

Acontece que “os objetivos centrais nos cursos de pós-graduação stricto sensu são a pesquisa e a produção do conhecimento” (Almeida, 2012, p. 63). Os atuais programas de mestrado e doutorado para bacharéis, salvo os de educação, tem contribuído para a formação de professores pesquisadores e há uma carência na formação do constituir-se professor e desenvolver competências e habilidade do saber ensinar. Entende-se como saber ensinar do professor o saber planejar e realizar o programa de disciplina, elaborar o plano de aula correlacionado com as competências e habilidades previstas na Diretriz Curricular Nacional e projeto pedagógico do curso, ter gestão na sala de aula, utilizar metodologias para facilitar o processo de aprendizagem do aluno, saber avaliar e consequentemente aplicar intervenção para recuperar o déficit do aprendizado. Assim, conforme os estudos de Farias et al (2014, p. 73) “É sobretudo, durante a formação e no exercício da docência que o professor sistematiza e consolida um conjunto de saberes que dão especificidade ao seu trabalho”.

Diante dessa realidade “os docentes iniciantes ficam estimulados a dedicar-se mais efetivamente à pesquisa em detrimento da formação e aprimoramento da docência” (Corrêa, et. al., 2011, p.82). Elucidando que a pesquisa também faz se necessário para a formação do professor, Farias, Nóbrega-Therrien e Moraes (2017) elucidam que a docência precisa estar interligada com a pesquisa, dessa forma:

Percebemos que a importância da pesquisa na formação docente constitui o favorecimento e possibilidade de uma formação de professores mais ampla, reflexiva, crítica, que garanta ao docente uma autonomia de intervir no ensino para melhorá-lo [...] (p. 53).

Além que Franco (2014) entende que aliar processos investigativos à prática docente é uma forma de congregar produção de conhecimentos com mudanças na prática, de forma que os professores ensinem mais e melhor e os alunos aprendam de forma mais significativa, mas é bom afirmar que “em diferentes perspectivas se verifica um divórcio entre investigação e docência que pode ter consequências graves na qualidade de ensino que os alunos universitários recebem” (García, 1999, p.244). Pode haver um bom professor que não se interesse pela pesquisa, mas não terá a importância que lhe cabe e um mal professor que é reconhecido pela sua excelente produtividade. Para Gauthier et. al. (2013) o bom professor é aquele que utiliza o ensino estruturado e diretivo que o autor nomeia como ensino explícito. Essa estratégia de ensino é organizada em três etapas: preparação e planejamento, ensino e o acompanhamento e consolidação.

Libâneo (2011) assevera que a pesquisa deve apoiar o ensino, pois não é um complemento da formação universitária, mas uma atividade de produção e avaliação de conhecimentos que perpassa o ensino. “O professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer à docência e realizar atividades de investigação” (Pimenta & Anastasiou, 2014, p. 165).

Com isso, é necessário reconhecer que nas atividades de ensino, se exigem conhecimentos, habilidades, atitudes mentais e disponibilidades que, em parte, diferem das exigidas de um pesquisador (Corrêa, et. al., 2011). É importante salientar que professores bacharéis especialistas lecionam em ensino superior assim como mestre e o doutor e não passam por formação pedagógica específica e nem preparação no ensino lato sensu, salvo se o profissional optar por um curso direcionado a exemplo o de docência do ensino superior.

Adite-se ainda que a especialização não é *stricto sensu*, mas mesmo assim os docentes que possuem esse nível de formação podem lecionar no ensino superior. Ora, se há problemas de formação docente em programas *stricto sensu*, a realidade não é diferente nos cursos lato sensu. A LDB não faz nenhuma menção ao profissional que possui somente o título de especialização e não existe nenhuma norma que proíba o profissional, com esse nível de formação, atuar no ensino superior.

O art. 65 da LDB explana ainda que para a formação docente incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas, exceto para a educação superior, ou seja, mesmo o professor bacharel não tendo passado por uma formação específica para ser docente não há obrigatoriedade de prática prévia para exercer a profissão docente. O Art. 1, incisos I e II da Resolução CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002 regulamenta que os professores de licenciatura e de formação de professores da educação básica em nível superior devem cursar no mínimo 400 horas de prática e 400 horas de estágio. Podemos perceber que a política de formação para a educação básica é mais vigilante do que para o ensino superior mesmo sabendo que os dois níveis escolares trabalham com formação de pessoas. Pimenta & Anastasiou (2014, p. 23) asseveram que “a formação docente para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis”.

A falta de atenção para formação de professores bacharéis no ensino superior também é percebida nos instrumentos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que não solicitam das Instituições de Ensino Superior um programa de formação docente. Ogawa e Vosgerau (2019, p.14) afirmam que a “formação é parte do processo de desenvolvimento profissional docente, cujo princípio envolve diversos aspectos da carreira docente e, portanto, não pode ser reduzida a cursos esporádicos e sem articulação com o contexto do docente”. Essa reflexão coaduna com a importância da IES em propor curso de formação para seus docentes e que poderia ser verificada e acompanhada pelo SINAES.

Os dois instrumentos são divididos em três dimensões, a saber: organização didático pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura. Compreendemos que na primeira dimensão há uma preocupação quanto as políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa, objetivos e gestão do curso, perfil do egresso, estrutura e conteúdo curriculares, metodologia, estágio supervisionado, trabalho de conclusão, atividade complementar, apoio ao discente, ações de ensino a distância, procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem e número de vagas.

Na dimensão corpo docente e tutorial há uma análise no Núcleo Docente Estruturante (NDE), equipe multidisciplinar, atuação do coordenador, regime de trabalho, titulação, experiência profissional e no exercício da docência superior e à distância do coordenador e professores e na produção científica, cultural, artística ou tecnológica do corpo docente. A terceira dimensão que é a infraestrutura considera espaços de trabalho do coordenador e professores, salas de aula, equipamentos de informática e laboratórios e bibliografia dos ementários.

Essas três dimensões revelam que a preocupação com o professor é somente sobre regime, titulação, experiência profissional na docência do ensino superior. Não há uma recomendação para formação pedagógica docente nos instrumentos de avaliação. Almeida (2012) afirma que professores com experiência profissional significativa com anos de estudos em áreas específicas, com formação em programas de pós-graduação *stricto*

sensu, apresentam despreparo para lidar com o processo de ensino e aprendizagem e nos instrumentos não há nada para incentivar as Instituições de Ensino Superior (IES) a proporcionar cursos de formação para professores bacharéis. Com esta afirmação Almeida (2012) revela que o professor pesquisador com anos de experiência no *stricto sensu*, não necessariamente terá uma boa desenvoltura em sala de aula. A atividade de pesquisa é diferente de ensinar, embora a pesquisa perpassa o ensino, esta condição não habilita o docente pesquisador a ser um “bom professor” que facilita a aprendizagem do aluno. Ressaltamos que ser um “bom professor” está para além de cursos específicos ou experiências isoladas, mas sim em todo um contexto que perpassa a formação, saberes e as práticas de ensino que viabilizam um reflexo sobre o processo de ensino e aprendizagem. Dificilmente, um processo formativo garantirá todos os componentes necessários a ser um “excelente” profissional.

Com isso percebe-se que para além das necessidades de infraestrutura da instituição, proposta pedagógica e organização didática do ensino é necessária também uma formação adequada dos professores para o exercício docente.

Ao analisar o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação no sistema federal de ensino, percebe-se a não normatização sobre a formação dos professores.

Essa realidade demonstra uma dualidade nas políticas para orientar os professores bacharéis que atuam no ensino superior e que precisam de formação continuada. Cabe à reflexão de que as políticas educacionais para a formação de professores para atuar no ensino superior precisam ser repensadas de forma que possamos orientar e contribuir na formação de professores. Não é tarefa fácil, ainda segundo os princípios de Almeida (2012), pensar processos formativos para o docente do ensino superior requer levar em conta o contexto e o cenário de sua atuação, convergindo e articulando os conhecimentos dos campos científicos, investigativo e pedagógico.

É inquestionável a necessidade de uma política de formação docente para professores bacharéis desvinculados a formação nos cursos de licenciatura. Pimenta & Anastasiou (2014) e Almeida (2012) são unânimes em afirmar que a atual política educacional prepara, mas não forma o professor bacharel para atuar como docente universitário. Agora imaginemos como esses docentes que não tiveram formação para o ensino estão atuando frente as novas demandas da sociedade. Imbernón (2010) admite que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e como consequência os docentes devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de formação. Essas mudanças estão acontecendo? Os profissionais estão se qualificando frente às novas tecnologias e as novas formas de trabalho? Os professores universitários estão formados para lidar com jovens conectados continuamente e que possuem ferramentas de buscas para questioná-los no momento da aula? O que está em questão é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento através de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes e valores (Libâneo, 2011, p.31). O processo de ensinar a pensar exige dos docentes competências pedagógicas, saberes, formação e práticas de ensino.

Ora se temos problemas em programas *stricto sensu* que não formam professores bacharéis para a prática do ensino, fazendo com que repliquem práticas antigas e as atuais demandas da sociedade exigem uma formação prática com competências, habilidades e atitudes em que os profissionais possam resolver situações complexas com eficácia, podemos perceber que há um descompasso entre a necessidade da sociedade e o que de fato as universidades estão entregando. Libâneo (2011, p.50) explana que ensino de qualidade afinado com as exigências do mundo contemporâneo é uma questão moral, de competência e de sobrevivência profissional.

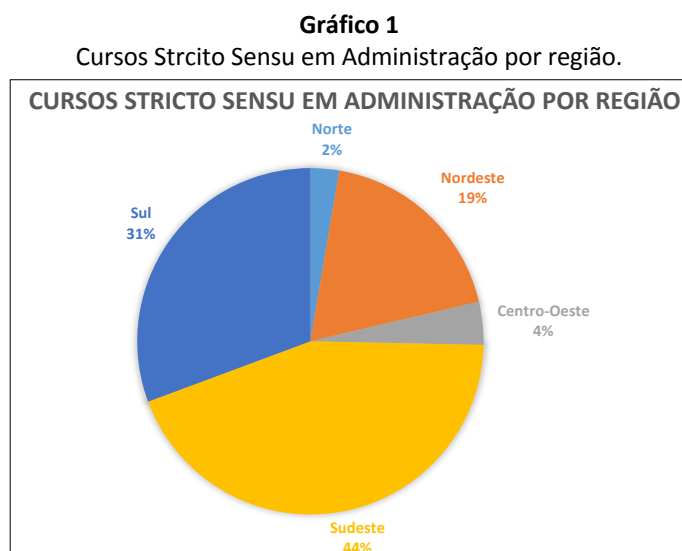
Dentre as fontes que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, podemos citar três, a saber: estudante, professor e curso. O estudante quanto aos seus hábitos de estudo, aptidões e motivação. O professor quanto ao conhecimento específico (saber), habilidade pedagógica (prática), motivação e percepção quanto à educação (formação). Por fim, o curso no que concerne aos objetivos e à metodologia de como alcançá-los (Gil, 2012).

Com efeito, o professor é um agente do processo de aprendizagem que exerce ascendência direta na formação ética e profissional dos alunos (Gil, 2012). Dentre as atividades desenvolvidas pelo professor estão: ministrar sua disciplina; organizar e aplicar os instrumentos de avaliação; registrar a frequência e os resultados das avaliações; inovar as metodologias de ensino; atualizar-se sistematicamente; desenvolver-se continuamente; considerar as características dos alunos de cada disciplina e as intervenções necessárias para melhor atendê-los; identificar as competências e habilidades específicas a serem trabalhadas; reforçar a interdisciplinaridade, a contextualização e promover a autoavaliação num processo contínuo de ação-reflexão-ação. Esses elementos constitutivos de atuação docente são desconhecidos cientificamente pelos docentes que atuam no ensino superior, pois sua formação não foi direcionada para os processos de ensino e aprendizagem (Almeida, 2012).

Pois bem, a despeito das atividades listadas, há de se perquirir como os docentes que não tiveram uma formação pedagógica se constituíram professores para desempenhar um papel tão importante no ensino superior e na sociedade civil. Ao longo deste tópico ficou elucidado as discussões que os professores bacharéis não passaram por uma formação ou preparação pedagógica mesmo nos cursos *stricto sensu* conforme recomendado pelo art. 66 da LDB. Com isso houve a necessidade de pesquisar todos os cursos *stricto sensu*, mestrado e doutorado, de administração no Brasil para verificar como estava sendo trabalhado a formação pedagógica do professor para a docência universitária.

3.2. A realidade dos cursos *stricto sensu* em Administração no Brasil

Dentre as 75 (setenta e cinco) instituições de ensino superior no Brasil que ofertam *stricto sensu* em Administração, duas estão na região norte o que corresponde a 2% do total, quatorze no nordeste, representando 19%, três no centro-oeste, ou seja, 4% do total, trinta e três no sudeste, que condiz a 44% e vinte e três no sul que representa 31%.



Fonte: Pesquisa Direta

Observa-se no gráfico acima que a ordem de regiões em programas de mestrado e doutorado em Administração são Sudeste, Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte do Brasil. 75% dos cursos *stricto sensu* em Administração estão na região sul e sudeste. As regiões Norte e Centro-Oeste são as mais carentes, não chega a 10% dos cursos.

Quadro 1

IES que trabalham disciplinas pedagógicas nos cursos *stricto sensu* no Brasil. Fonte: Pesquisa Direta. DOBT: Disciplina Pedagógica Obrigatória Teórica. DOBP: Disciplina Pedagógica Obrigatória Prática. DOPT: Disciplina Pedagógica Optativa Teórica. DOPP: Disciplina Pedagógica Optativa Prática.

Q	Instituição de Ensino Superior	UF	ME	DO	ME/DO	MESTRADO				DOUTORADO			
						DOBT	DOBP	DOPT	DOPP	DOBT	DOBP	DOPT	DOPP
1	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS	MG	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
2	CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPO LIMPO PAULISTA	SP	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	CENTRO UNIVERSITARIO DA FEI	SP	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
4	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES	MG	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
5	ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING	SP	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
6	FACULDADE MERIDIONAL	RS	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
7	FUCAPE PESQUISA ENSINO E PARTICIPAÇÕES LIMITADA	MA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS	SP	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
9	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS	SP	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
10	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS	RJ	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
11	FUNDAÇÃO INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISAS EM CONTABILIDADE, ECONOMIA E FINANÇAS	ES	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
12	FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (ESCOLA DE GOVERNO)	MG	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	RS	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
14	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	MS	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0
15	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (FUFSE)	SE	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
16	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA)	RS	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
17	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	MG	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0
18	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	SP	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0
19	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PR	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
20	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	RJ	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
21	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUC/RS)	RS	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
22	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUC/RS)	RS	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	SC	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
24	UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA	PA	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0
25	UNIVERSIDADE DE BRÁSILIA	DF	1	1	1	0	0	1	0	0	0	2	0
26	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	RS	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
27	UNIVERSIDADE DE FORTALEZA	CE	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
28	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0
29	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	1	1	1	1	1	0	0	1	2	0	0
30	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA "LUIZ DE QUEIROZ"	SP	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	SC	1	1	1	0	1	1	0	0	2	2	0
32	UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO	RJ	1	1	1	0	2	0	0	0	3	0	0
33	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	SC	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
34	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	SC	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
35	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAIAÍ	SC	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
36	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	RS	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1
37	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	SP	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0
38	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PR	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
39	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	PR	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
40	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	CE	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0
41	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	BA	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0
42	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	PB	1	1	1	0	2	0	1	0	2	1	1
43	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	PB	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
44	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	PB	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
45	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	GO	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
46	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	RO	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
47	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
48	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	MG	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
49	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MG	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1
50	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	PE	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0
51	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	SC	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
52	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	RS	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1
53	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	MG	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
54	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	MG	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
55	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	CE	1	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0
56	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	ES	1	1	1	0	0	2	0	0	2	0	0
57	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	PR	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1
58	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	RJ	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
59	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	RS	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
60	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	RN	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0
61	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
62	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	RJ	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
63	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	PE	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
64	UNIVERSIDADE FUMEC	MG	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
65	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	SP	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	SP	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
67	UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL	SP	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
68	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	SP	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
69	UNIVERSIDADE PAULISTA	SP	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
70	UNIVERSIDADE POSITIVO	PR	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
71	UNIVERSIDADE POTIGUAR	RN	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0
72	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	SP	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
73	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	SC	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
74	UNIVERSIDADE SALVADOR	BA	1	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0
75	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	PR	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total de disciplinas pedagógicas nos cursos de Mestrado e Doutorado			71	50	46	11	20	22	14	6	19	11	9
Total de Cursos Stricto Sensu que trabalham com disciplinas pedagógicas						11	16	20	14	6	12	9	9

Ao analisar o Quadro 1, observa-se que dos 71 (setenta e um) cursos de mestrado no Brasil, 11 (onze) cursos possuem disciplinas obrigatórias teóricas que trabalham a formação do professor para a docência do ensino superior, o que corresponde a 15,49% do total, 16 (dezesesseis) cursos possuem disciplinas obrigatórias práticas que trabalham a formação do professor para a docência do ensino superior, ou seja, 22,54% dos cursos, 20 (vinte) têm disciplinas pedagógicas optativas teóricas, o que representa 28,17%, e 14 (quatorze) cursos ou 19,72% possuem disciplinas pedagógicas optativas práticas nas matrizes curriculares que trabalham a formação do bacharel na docência universitária. Nota-se que nas disciplinas obrigatórias há mais prática do que teóricas. Já nas disciplinas optativas há mais teóricas do que práticas.

As disciplinas pedagógicas trabalhadas nos mestrados são: metodologia do ensino superior, didática, ensino e aprendizagem em Administração, formação para o ensino em Administração, ensino superior em Administração, pesquisa e didática no ensino em Administração, didática no ensino superior, ensino em Administração, metodologia e didática no ensino superior, estágio docente, estágio de docência I, estágio de docência II, monitoria didática I, estágio docente em Administração, prática de ensino em gestão pública e cooperação internacional, laboratório de ensino, docência do ensino superior em Administração, teoria e prática docente em Administração, tecnologias aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem, formação docente em Administração, capacitação em pesquisa e ensino superior, casos para o ensino em Administração, tecnologia ativa de ensino e sociedade, tecnologia e Educação a Distância-EaD.

Dos 11 (onze) cursos de mestrado que possuem disciplinas pedagógicas obrigatórias teóricas, 4 (quatro) também possuem disciplinas pedagógicas obrigatórias práticas. Dos quatro cursos que ofertam ambas disciplinas pedagógicas obrigatórias não ofertam disciplinas optativas. Dos 16 (dezesesseis) cursos de mestrado que ofertam disciplinas pedagógicas obrigatórias práticas, 4 (quatro) cursos ofertam duas disciplinas pedagógicas obrigatórias práticas, um curso oferta uma disciplina pedagógica optativa teórica e dois cursos ofertam uma disciplina pedagógica optativa prática. 20 (vinte) cursos ofertam disciplina pedagógica optativa teórica. Desses cursos, dois possuem até duas disciplinas, cinco cursos oferecem também disciplina pedagógica optativa prática. É importante ressaltar que nenhum curso oferta os quatro tipos de disciplinas na matriz curricular, que são Disciplina Pedagógica Obrigatória Teórica, Disciplina Pedagógica Obrigatória Prática, Disciplina Pedagógica Optativa Teórica e Disciplina Pedagógica Optativa Prática.

Os dados revelam que os cursos de mestrado em Administração do Brasil precisam explorar mais a formação do professor para a docência do ensino superior nos cursos de administração, ou seja, os professores com bacharelado em Administração que não tiveram formação docente precisam de uma formação pedagógica docente mais contundente nos mestrados para que possam desenvolver um melhor processo de ensino e aprendizagem nas faculdades, universidades e centros universitários. Conforme Nóvoa (1995, p. 27):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas

Assim, percebe-se a necessidade da formação para estes profissionais bacharéis que vão adentrar no contexto docente universitário. Entendendo a formação não apenas com a obrigatoriedade de disciplinas, mas sim partindo das hipóteses que estas disciplinas cocontribuem para a formação do bacharel, entendendo pois que esses professores não são provenientes de uma formação inicial nos cursos de licenciatura e entendemos também que a formação está para além cursos ou disciplinas, está no seu “fazer-se docente” e no seu “constituir-se”, porém percebemos a relevância formativa através das disciplinas pedagógicas na contribuição da formação do professor bacharel.

Do total dos cursos que ofertam disciplinas pedagógicas, sejam elas obrigatórias teóricas, obrigatórias práticas, optativas teóricas e optativas práticas, pelo menos 50% são do Sul e Sudeste, ou seja, os programas de mestrado em Administração dessas regiões contemplam mais disciplinas pedagógicas, que contribuem para a formação de professores na docência universitária, do que o restante do país. No Ceará existem três cursos de mestrado em Administração e a Universidade Estadual do Ceará (UECE) é a única que oferta uma disciplina pedagógica optativa teórica com o título ensino e pesquisa em administração. Dos cursos da região norte nenhum contempla disciplina obrigatória teórica ou obrigatória prática. Somente uma instituição oferta uma disciplina optativa teórica, ou seja, o aluno só escolhe a disciplina se tiver interesse. Malgrado as informações, percebe-se que os programas de mestrado em Administração da região Norte podem aprimorar o processo de formação de professores para aqueles que desejam seguir a docência do ensino superior.

Ao analisar os cursos de doutorado a situação é ainda mais preocupante porque o número de cursos é menor e a quantidade de programas que trabalham com disciplinas pedagógicas também é inferior. Consta-se que dos 50 (cinquenta) cursos de doutorado no Brasil, 6 (seis) cursos possuem disciplinas pedagógicas obrigatórias teóricas, o que corresponde a 12% do total, 12 (doze) cursos possuem disciplinas pedagógicas obrigatórias práticas, ou seja, 24% dos cursos, 9 (nove) cursos têm disciplinas pedagógicas optativas teóricas, o que representa 18% e 9 (nove) cursos ou 18% possuem disciplinas pedagógicas optativas práticas nas matrizes curriculares. Nota-se que nos cursos de doutorado também há mais disciplinas pedagógicas obrigatórias práticas do que teóricas. Já nas disciplinas optativas há a mesma quantidade de disciplinas teóricas e práticas.

As disciplinas pedagógicas trabalhadas nos doutorados são: didática, didáticas e estratégias de ensino e aprendizagem, didática no ensino superior, ensino e aprendizagem em administração, metodologia de ensino, metodologia do ensino superior, estágio em docência, monitoria de regência de disciplina, monitoria de didática I, monitoria de didática II, estágio em docência na graduação, estágio em docência na pós-graduação, estágio de docência I e estágio de docência II, monitoria em docência I e monitoria em docência II.

Dos 6 (seis) cursos de doutorado que possuem disciplinas pedagógicas obrigatórias teóricas, 4 (quatro) também possuem disciplinas pedagógicas obrigatórias práticas. Dos quatro cursos que ofertam ambas disciplinas pedagógicas obrigatórias não ofertam disciplinas optativas. Dos 12 (doze) cursos de doutorado que ofertam disciplinas pedagógicas obrigatórias práticas, 5 (cinco) cursos ofertam duas disciplinas pedagógicas obrigatórias práticas e um curso chega a oferecer três disciplinas pedagógicas obrigatórias práticas, dois cursos ofertam até duas disciplinas pedagógicas optativas teóricas e um curso oferta uma disciplina pedagógica optativa prática. 9 (nove) cursos ofertam disciplina pedagógica optativa teórica. Desses cursos, dois possuem até duas disciplinas, dois cursos oferecem também disciplina pedagógica optativa prática. No doutorado também não existem cursos que ofertam os quatro tipos de disciplinas na matriz curricular. Os dados revelam que os cursos de doutorado em Administração do Brasil precisam priorizar mais a formação do professor bacharel no ensino.

Do total dos cursos que ofertam disciplinas pedagógicas sejam elas obrigatórias teóricas, obrigatórias práticas e optativas práticas, pelo menos 50% são do sul e sudeste, ou seja, os programas de doutorado em administração dessas regiões contemplam mais disciplinas pedagógicas, que contribuem para a formação de professores bachareis na docência universitária, do que o restante do país.

No Ceará existem três cursos de doutorado em administração sendo que a Universidade Estadual do Ceará (UECE) oferta uma disciplina pedagógica optativa teórica com o título ensino e pesquisa em administração e a Universidade Federal do Ceará (UFC) oferece duas disciplinas obrigatórias práticas, a saber: estágio docente I e estágio docente II. Vale ressaltar que a UFC não oferta disciplinas pedagógicas no mestrado, mas no doutorado o discente precisa cursar duas obrigatórias. Na região norte a única instituição que tem curso de doutorado em administração oferta somente uma disciplina optativa teórica relacionada a docência universitária o que caracteriza uma fragilidade na formação de administradores bacharéis na docência universitária.

Dessa forma há necessidade de formar profissionais que irão trabalhar na docência universitária com aportes teóricos e práticos necessários para o ato de ensinar constituindo a formação, saberes e práticas dos professores.

4. Conclusões

A pesquisa demonstrou que os cursos de mestrado e doutorado em Administração sinalizam a inserção da formação pedagógica através de disciplinas nos cursos, porém acreditamos que esta aproximação precisa ser feita de maneira transversal (“com e para além” das disciplinas pedagógicas), oportunizando constituir em formação a docência dos professores da Educação Superior. Oportunizando o diálogo entre ensino e pesquisa, além de demais componentes do magistério superior.

Os profissionais administradores que adentram nos cursos *stricto sensu* e que escolhem ser professores na Educação Superior, precisam constituir em formação conhecimentos e saberes norteadores do trabalho docente. A profissão professor possui particularidades específicas que necessitam de saberes, práticas e formação adequada e os profissionais bachareis que não tiveram uma formação para a docência do ensino superior podem ter dificuldades em ministrar disciplinas.

O constituir-se docente é uma caminhada para além de disciplinas isoladas e de estágio docente de mestrado e doutorado. Fazer-se docente é uma atividade contínua, diária, que a cada experiência, momento, turma por semestre e troca com o outro, o professor se constroi, descontrola e se ressignifica.

Quanto ao professor é necessário a articulação entre os saberes, práticas e formação que fazem parte de um amálgama complexo que permanece em constante mutação e que o limiar entre eles é indefinido, pois não há como delimitar as fronteiras, onde um termina e o outro inicia.

Futuras pesquisas podem ser realizadas em outros programas e cursos *stricto sensu* para estudar como estão trabalhando a formação de professores para o exercício da docência universitária. Essa discussão se faz necessária para que tenhamos um aperfeiçoamento na formação dos profissionais que desejam atuar para além da pesquisa e se constituir um professor com formação, saberes e práticas de ensino aptos a exercer um bom processo de ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Almeida, M. I. (2012). Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez.
- Brasil. Ministério da Educação. (2016). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Corrêa, A. K. et. al., (2011). Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: Pimenta, S. G., Almeida, M. I., (Orgs.). Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez.
- Farias, I. M.S., Nóbrega-Therrien, S. M. & Moraes, L. C. S., (Orgs). (2017). Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação. 1 ed. São Luís: EDUFMA.
- Farias, I. M. S. et al (2014). DIDÁTICA E DOCÊNCIA aprendendo a profissão. 4 ed., nova ortografia – Brasília: Liber Livro.

- Franco, M. A. S. (2014). Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: Pimenta, S. G., Almeida, M. I., (Orgs.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, (Coleção Ciências da Educação Século XXI)
- Gauthier, C. et al. (2013). *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3 ed. Ijuí: Ed Unijuí, (Coleção fronteiras da educação)
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Imbernón, F. (2010). *Formação Continuada de Professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed.
- Libâneo, J. C. (2011). *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. 13 ed. São Paulo: Cortez.
- Minayo, M. C. (org.). (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28ª Ed. Petrópolis -RJ: Vozes.
- Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente*. In: _____. *Os Professores e sua Formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.
- OGAWA, Mary N.; VOSGERAU, Dilmeire S. R. (2019). *Formação docente do ensino superior: o papel das instituições*. *Revista Espacios*. Volume (40), p.7. Retrieved from: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n05/19400507.html>
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. C. (2014). *Docência no ensino superior*. 5ed. São Paulo: Cortez.
- Secchi, L. (2016). *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 2º ed. São Paulo: Cengage Learning.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoCommercial 4.0 International

