

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

FABIANA FERREIRA SILVA

**CONTRIBUTOS DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
ADMINISTRAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE
DE ESTUDANTES E PROFESSORES EM PERNAMBUCO**

Recife

2018

FABIANA FERREIRA SILVA

**CONTRIBUTOS DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
ADMINISTRAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE
DE ESTUDANTES E PROFESSORES EM PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Área de concentração: Formação de professores e prática pedagógica

Orientadora: Professora Dra. Kátia Maria da Cruz Ramos

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

S586c Silva, Fabiana Ferreira.
Contributos de programas de pós-graduação stricto sensu em administração para a construção da profissionalidade docente de estudantes e professores em Pernambuco / Fabiana Ferreira Silva. – Recife, 2018.
305 f. : il.

Orientador: Ramos, Kátia Maria da Cruz.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.
Inclui Referências e apêndices.

1. Professores – Formação. 2. Professores e alunos. 3. Ensino superior - Administração. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Ramos, Kátia Maria da Cruz. II. Título.

370.711 CDD (22. ed.) UFPE (CE2018-62)

FABIANA FERREIRA SILVA

**CONTRIBUTOS DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
ADMINISTRAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE
ESTUDANTES E PROFESSORES EM PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 25/09/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Kátia Maria da Cruz Ramos (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Telma Lúcia de Andrade Lima (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Laêda Bezerra Machado (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedicatória

Dedico este trabalho a um menino que nasceu no Sítio Cacimbinha, no pé da Serra do Pará, distrito de Santa Cruz do Capibaribe-PE.

Ele costuma contar que entrou na escola com 9 anos e saiu com 10, estudando com crianças de diferentes idades na mesma sala. Da janela elas viam o terreiro e uma barragem seca naquele cariri. Na hora do recreio, sem lanche, faziam a bola com uma meia cheia de molambos e brincavam felizes de futebol. Mesmo diante daquela precária situação de ensino e aprendizagem, em um espaço escolar simples, com piso de barro batido, tijolos à vista, sem cadeiras para todos, nem material escolar, uma professora ensinou-o a ler, a escrever e a fazer as quatro operações matemáticas.

A vida no sítio não era fácil e as crianças precisavam trabalhar. Logo cedo, esse menino aprendeu a dirigir observando um dos 13 irmãos a conduzir um caminhão velho que transportava cargas do sítio para as feiras nas cidades próximas. Quando completou 18 anos, com a ajuda de um amigo que lhe deu dicas sobre o exame do Departamento de Trânsito (DETRAN), tirou sua habilitação e foi para São Paulo em busca de uma vida melhor. Chegando lá, conseguiu um emprego em uma metalúrgica onde perdeu um dos dedos e depois foi trabalhar em uma empresa como manobrista.

À medida que conhecia a cidade grande, teve a oportunidade de trabalhar como motorista em uma empresa de táxi. Certo dia, um cliente muito apressado entrou no táxi e perguntou se ele conhecia bem a cidade a fim de driblar o trânsito e chegar a um Banco que fecharia em alguns minutos. Ele disse que sim e fez a viagem na metade do tempo que o cliente previa. Admirado com o taxista, esse cliente disse que tinha o contato de um dos diretores do Autódromo de Interlagos que podia contratá-lo para fazer testes nos carros de corrida dos pilotos de Fórmula 1 e perguntou qual o grau de instrução do taxista. Infelizmente, como ele não tinha qualquer diploma, perdeu uma grande oportunidade.

Esse fato foi marcante em sua vida fazendo com que ele promettesse a si mesmo que poderia faltar comida em seu prato, mas jamais faltariam estudos para os filhos que viesse a ter. Ainda na capital paulistana, ele conheceu sua atual esposa, uma costureira que também tinha saído de Pernambuco em busca de uma vida melhor. Dessa união nasceu uma menina e a primeira palavra que ele ensinou à filha a dizer não foi “papai”, mas “doutora”. Ele repetia sempre: quando crescer, você vai ser “doutora”. Quando as pessoas iam visitar a menina, não entendiam por que ela falava tanto a palavra “gotora” e ele explicava sua história dizendo que ia fazer de tudo para que seus filhos pudessem estudar.

Em 1982, quando souberam do apogeu da Feira da Sulanca em Santa Cruz do Capibaribe-PE, eles decidiram retornar ao Nordeste. Ao chegarem naquela cidade, foram morar em uma casa com outras famílias em um bairro afastado e muito simples. Com o pouco que trouxeram, começaram a fabricar peças para vender na feira e, cumprindo a promessa que fez a si mesmo, aquele menino do sítio, agora pai de família, conseguiu matricular a filha na

melhor escola particular que havia na cidade. Essa menina cresceu ouvindo o ruído das máquinas de costura que sua mãe costurava durante o dia e também pelas madrugadas, juntamente com o barulho das tesouras cortando várias camadas de tecido, que deixavam as mãos de seu pai cheias de calo. Esse esforço era para que seus filhos tivessem uma vida melhor do que a deles, estudassem e construíssem um futuro promissor.

Todos os filhos tiveram a oportunidade de estudar na melhor escola do município, mas sabiam que os pais não teriam condições de pagar uma faculdade. Por esse motivo, aumentava a responsabilidade para passar no vestibular de uma instituição pública. Quando a menina concluiu a 8ª série do Ensino Fundamental, tinha que escolher entre cursar, à época, o Normal Médio ou o Científico. Seus pais nunca determinaram quais caminhos os filhos deveriam seguir, desde que escolhessem algo honesto e que lhes trouxesse felicidade. Então a menina decidiu que ia fazer o Normal Médio, mas a diretora da escola foi à sua casa dizer aos pais que não permitissem que uma jovem estudiosa escolhesse ser professora, que seria um “desperdício”. A diretora foi enfática ao falar para os pais que eles moravam em uma cidade com muitas empresas, um local empreendedor e que a menina deveria fazer um curso de Administração.

Quando a diretora foi embora, os pais perguntaram àquela menina com 13 anos o que ela gostaria de fazer e deixou-a à vontade para decidir. Pensando que o conselho da diretora era o mais apropriado, a menina optou pelo Científico, atual Ensino Médio. Em seguida fez vestibular e ingressou no curso de Administração na Universidade Estadual da Paraíba. Aquele curso foi só o início para os outros que vieram, posteriormente, ratificar o seu desejo de atuar profissionalmente na docência, levando-a a uma licenciatura, ao mestrado e agora concluindo o doutorado. Ela não fez Medicina, mas considerando o que consta no Manual da Redação da Presidência da República (BRASIL, 2002), elaborado em atendimento ao Decreto nº 100.000, de 11/01/1991: doutor não é forma de tratamento e, sim, título acadêmico. A obtenção desse título está condicionada ao cumprimento de créditos de disciplinas cursadas e ao desenvolvimento de uma tese proveniente de muito estudo.

Por essa razão, dedico esta tese àquele menino do sítio, o meu pai, que não tem qualquer grau acadêmico, mas que sonhou e investiu tudo o que tinha na educação dos seus filhos. Aquela menina que fazia seus olhos brilharem ao falar “gotora” está prestes a se tornar “doutora” e, ainda este ano, um segundo filho também estará terminando o doutorado. Tudo isso só foi possível porque Deus possibilitou àquele menino do sítio, quando adulto, conhecer uma grande mulher, a nossa mãe, que por Amor à família abriu mão de seu emprego para investir no sonho do esposo e juntos construírem uma vida melhor. Esta mulher forte, guerreira e doce, todos os dias esperava os filhos chegarem da faculdade com um prato de refeição temperado com imenso carinho. Ela que, com sua grandiosa Fé, esteve sempre conosco em suas orações, fazendo-nos sentir o Amor de Deus fortalecendo-nos em todos os desafios desta caminhada. Sem vocês este trabalho não existiria...

*Aos nossos pais, com muito amor,
dedicamos todas as nossas conquistas...*

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por permitir que tudo aconteça em minha vida no tempo certo e ao lado de pessoas maravilhosas que ajudaram a tornar este sonho realidade;

À minha **Família**, especialmente aos meus pais, que mesmo estando distantes geograficamente, sempre se fizeram presentes nos momentos mais importantes da minha vida, compreendendo as ausências e rezando para que eu tivesse sabedoria e êxito no desenvolvimento dos meus estudos;

À professora **Kátia Ramos**, por ter aceitado ser orientadora de uma pessoa proveniente de outra área de formação e por sua grandiosa atenção e cuidado com o desenvolvimento da pesquisa. Minha eterna gratidão por ter compartilhado seus conhecimentos comigo fazendo com que as nossas reuniões ultrapassassem a correção do trabalho e constituíssem aulas sobre diversos aspectos da docência. Obrigada por sempre perguntar como eu e minha família estávamos antes de falarmos da tese. Hoje sou uma pessoa e professora melhor a partir de tudo que aprendi com a minha orientadora;

Às professoras **Carla Guaraná, Laêda Machado, Conceição Carrilho e Tema Lima**, por terem aceitado o nosso convite para participar das bancas de qualificação e defesa, cujos comentários e orientações contribuíram para o desenvolvimento e aperfeiçoamento deste trabalho. Às examinadoras internas, também agradeço por tudo que aprendi quando tive a oportunidade de cursar as disciplinas que vocês ministram no PPGE, por me atenderem durante todo o curso, esclarecendo alguma dúvida ou disponibilizando textos que contribuíram não só com o desenvolvimento deste trabalho, mas com a minha formação;

A todos os professores do PPGE, especialmente, **Eliete Santiago e Batista Neto**, pelos conhecimentos compartilhados, respectivamente sobre a técnica de análise de conteúdo e a formação de professores no contexto da pós-graduação *stricto sensu*. Obrigada por me atenderem em tempos e espaços para além da sala de aula, concedendo-me entrevistas que ampliaram não só o meu olhar sobre o objeto em estudo, mas constituíram exemplos de disponibilidade e abertura ao diálogo no sentido apresentado por Paulo Freire;

Ao professor **Pedro Lincoln**, meu orientador do estágio de docência na época do mestrado, por novamente compartilhar comigo seus conhecimentos e experiências, agora sobre a pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração. Obrigada por me atender com prontidão e de forma tão atenciosa, tanto nos e-mails enviados, como na entrevista concedida;

Aos professores do **Departamento de Administração da UFRPE**, que compõem a área de Organizações e Sociedade, pela disponibilidade e solidariedade, possibilitando que eu me dedicasse plenamente às atividades do doutorado;

Ao **professor da disciplina de Didática do Ensino Superior**, por intermediar o meu contato com alguns participantes da pesquisa de forma que eu pudesse realizar a observação da disciplina e as entrevistas de todos os estudantes matriculados neste componente curricular do PROPAD no primeiro semestre de 2017. Minha gratidão a sua abertura e disponibilidade em contribuir com a realização desta pesquisa;

A todos os amigos da **Turma14 do Doutorado no PPPGE** que contribuíram com o meu crescimento pessoal e profissional ao socializarem seus conhecimentos e experiências nos anos que passamos juntos. Minha gratidão, em particular, a **Nayanne Nayara Torres da Silva** e a **Maria das Graças Soares da Costa**, amigas e irmãs de coração, obrigada pelos conselhos sobre a vida dentro e fora do ambiente acadêmico;

A todos os meus amigos de Santa Cruz do Capibaribe-PE e também de Recife-PE, especialmente **Aline Kelly, Ana Regina e Anna Christina**, por entenderem a minha ausência nos anos que dediquei plenamente ao doutorado e por sempre me convidarem para ir a suas casas ou para tomar um café, mesmo diante de tantas negativas da minha parte. Prometo, a partir de agora, não faltar aos encontros sociais que tornam a vida mais alegre e bela;

À minha professora do pilates, **Izabel Cristina**, por aliviar minhas dores provenientes de horas à frente do computador. Obrigada pelos exercícios desenvolvidos no estúdio e recomendados para fazer em casa visando à saúde do corpo, mas também da mente;

À psicóloga e professora **Rosa Bacelar** que, por meio de sua escuta atenciosa e de palavras empoderadoras, fez com que eu me sentisse menos tensa e mais forte durante os meses que antecederam a conclusão do doutorado;

A todos os **professores e estudantes do PADR e do PROPAD** por aceitarem participar desta pesquisa mesmo imersos nas altas demandas da pós-graduação. Minha gratidão a todos vocês pela concessão das entrevistas que possibilitaram a realização do nosso estudo;

A todos os **funcionários, estagiários e colaboradores do PPGE**, pelo suporte administrativo imprescindível ao desenvolvimento das nossas atividades acadêmicas;

À **FACEPE**, Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco, pelo fomento à pesquisa por meio da concessão da bolsa de doutorado;

A **todos** aqueles cujos nomes não foram citados mas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo partiu da compreensão de que sendo os programas de pós-graduação *stricto sensu*, legalmente responsáveis pela formação de professores para atuar no magistério superior, constituem-se em espaços privilegiados de formação docente. Nesse âmbito, buscamos analisar os principais contributos de programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração no processo de construção da profissionalidade docente de estudantes e professores em Pernambuco. Para tanto, foram consideradas as contribuições teóricas de diferentes autores para tratar de docência na Educação Superior e profissionalidade docente. Em termos metodológicos, recorreremos à abordagem qualitativa, tendo como campos empíricos dois programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos, cujos professores e pós-graduandos constituíram um grupo de 39 participantes do estudo. Quanto aos procedimentos, foram analisados documentos institucionais dos dois programas, realizadas entrevistas com 6 professores e 33 estudantes, bem como a observação das aulas de Didática do Ensino Superior e de outras atividades relacionadas à docência. O tratamento das informações foi respaldado na análise de conteúdo temática, cujos resultados foram sistematizados em quatro eixos temáticos: elementos relacionados à construção da profissionalidade docente em propostas e atividades acadêmicas; motivações que se encontram na base da procura por cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração; concepções de docência; e experiências de estudantes e professores em termos de contributos no processo de construção da profissionalidade docente. Dentre os resultados, o conhecimento disciplinar fundamentado na pesquisa e o conhecimento didático-pedagógico em uma perspectiva instrumental foram os elementos que se sobressaíram, respectivamente, na análise documental e nas atividades observadas. Por sua vez, na dinâmica estabelecida nas atividades emergiram questões referentes à relação entre pares, professores e estudantes e, notadamente, entre orientador e orientandos. No segundo eixo identificamos que a busca pela pós-graduação *stricto sensu* almejando atuar no magistério superior foi a motivação que se sobressaiu nas respostas, tanto dos professores como dos estudantes. No que se refere às concepções de docência, a maioria dos participantes destacou o domínio do conhecimento disciplinar, bem como a docência como profissão de relações. Quanto às experiências, os professores relataram: disciplinas do campo didático-pedagógico; estágio de docência; interações com os pares e estudantes; e a relação com seus orientadores. Já os pós-graduandos destacaram suas experiências no estágio de docência, na disciplina de Didática do Ensino Superior, no desenvolvimento da pesquisa, nas demais disciplinas do programa e na relação estabelecida com os colegas e professores. Nos dois casos, dentre os contributos à construção da profissionalidade docente, destacamos: o aprofundamento do conhecimento disciplinar no campo da Administração mediante, prioritariamente, as atividades de pesquisa; a aproximação com conhecimentos didático-pedagógicos, com ênfase em aspectos operacionais da docência (métodos e técnicas de ensino); e, principalmente, reflexões sobre as interações na pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, concluímos que, para além do incontestável contributo à formação de pesquisadores fundamentada no conhecimento disciplinar, o processo de construção da profissionalidade docente nos programas analisados é marcadamente definido pelas relações estabelecidas no âmbito das experiências neste espaço de formação de professores para a Educação Superior, com destaque para a relação orientador-orientando.

Palavras-chave: Administração. Estudantes e Professores da Educação Superior. Pós-graduação *stricto sensu*. Profissionalidade Docente.

ABSTRACT

The present study has started from the comprehension that the *stricto sensu* post-graduation programs are legally led by the shaping of teachers to work in the higher education, constituting in privileged spaces of teacher formation. In this context, we sought the main contributions of *stricto sensu* post-graduate programs in the Administration area in the process of building the teacher professionalism of students and teachers in Pernambuco. Therefore, the theoretical contributions of different authors were considered to deal about the teaching in Higher Education and teacher professionalism. In methodological terms, we used the qualitative approach, having as empirical fields two graduate programs *stricto sensu* academic, whose teachers and students constituted a group of 39 participants of the research. As for the procedures, institutional documents of the two programs were analyzed, interviews were carried out with 6 teachers and 33 students, as well as the observation of Higher Education Didactics classes and other activities directly related to teaching. The treatment of information was supported in the analysis of thematic content, whose results were systematized in four thematic axes: elements related to the construction of teacher professionalism in proposals and academic activities; motivations that are in the base of the search for graduate courses *stricto sensu* in Administration; teaching conceptions; and experiences of students and teachers in terms of contributions in the process of building a teacher professionalism. Among the results, disciplinary knowledge based on research and didactic-pedagogical knowledge in an instrumental perspective were the elements that stood out, respectively, in the documental analysis and observed activities. On the other hand, in the established dynamics of the activities has emerged questions related to the relationship between pairs, teachers and students and, especially, between advisers and students. In the second axis, we identified that the search for the *stricto sensu* post-graduation aiming to work in the higher education was the motivation that stood out in the answers, both of the teachers and of the students. In regard to conceptions of teaching, most of the participants highlighted the domain of disciplinary knowledge, as well as teaching as a relationship profession. As for the experiences, the teachers reported: disciplines of the didactic-pedagogical field; teaching internship; interactions with peers and students; and the relationship with their advisors. On the other hand, the postgraduate students emphasized their experience in teaching, in the discipline of Higher Education Didactics, in the research development, in the other disciplines of the program and in the established relationship with colleagues and teachers. In both cases, among the contributions to the construction of teacher professionalism, stood out: the deepening of disciplinary knowledge in the field of Administration, primarily through research activities; the approach with didactic-pedagogical knowledge, with emphasis on operational aspects of teaching (teaching methods and techniques); and, mainly, reflections on the interactions in the *stricto sensu* graduate course. In this regard, we conclude that, in addition to the indisputable contribution to the training of researchers based on disciplinary knowledge, the process of building teacher professionalism in the analyzed programs is markedly defined by the relationships established in the scope of the experiences in this space of teacher professionalization for Higher Education, with emphasis on the relation academic orientation.

Keywords: Administration. Students and Teachers in Higher Education. Post-graduation *stricto sensu*. Teacher professionalism.

RESUMEN

El presente estudio partió de la comprensión de que siendo los programas de postgrado *stricto sensu* legalmente responsables por la formación de profesores para actuar en el magisterio superior, se constituyen en espacios privilegiados de formación docente. En este ámbito, buscamos analizar las principales contribuciones de programas de postgrado *stricto sensu* en el área de Administración en el proceso de construcción de la profesionalidad docente de estudiantes y profesores en Pernambuco. Para tanto, se consideraron las contribuciones teóricas de diferentes autores para tratar de docencia en la Educación Superior y profesionalidad docente. En términos metodológicos, recurrimos al enfoque cualitativo teniendo como campos empíricos dos programas de postgrado *stricto sensu* académicos, cuyos profesores y estudiantes constituyeron un grupo de 39 participantes de la investigación. En cuanto a los procedimientos, se analizaron documentos institucionales de los dos programas, realizadas entrevistas con 6 profesores y 33 estudiantes, así como la observación de las clases de Didáctica de la Enseñanza Superior y de otras actividades directamente relacionadas a la docencia. El tratamiento de las informaciones fue respaldado en el análisis de contenido temático, cuyos resultados fueron sistematizados en cuatro ejes temáticos: elementos relacionados a la construcción de la profesionalidad docente en propuestas y actividades académicas; las motivaciones que se encuentran en la base de la demanda por cursos de postgrado *stricto sensu* en Administración; concepciones de docencia; y experiencias de estudiantes y de profesores en términos de contribuciones en el proceso de construcción de la profesionalidad docente. Entre los resultados, el conocimiento disciplinario fundamentado en la investigación y el conocimiento didáctico-pedagógico en una perspectiva instrumental fueron los elementos que sobresalieron respectivamente en el análisis documental y en las actividades observadas. Por su parte, en la dinámica establecida en las actividades surgieron cuestiones referentes a la relación entre pares, profesores y estudiantes y, especialmente, entre orientadores y orientandos. En el segundo eje identificamos que la búsqueda por el postgrado *stricto sensu* anhelando actuar en el magisterio superior fue la motivación que se sobresalió en las respuestas, tanto de los profesores y de los estudiantes. En lo que se refiere a las concepciones de docencia, la mayoría de los participantes destacó el dominio del conocimiento disciplinario, así como la docencia como profesión de relaciones. En cuanto a las experiencias, los profesores relataron: disciplinas del campo didáctico-pedagógico; prácticas de docencia; interacciones con los pares y los estudiantes; y la relación con sus orientadores. Los postgraduados destacaron sus experiencias en el estadio de docencia, en la disciplina de Didáctica de la Enseñanza Superior, en el desarrollo de la investigación, en las demás disciplinas del programa y en la relación establecida con los colegas y profesores. En los dos casos, entre las contribuciones a la construcción de la profesionalidad docente, destacamos: la profundización del conocimiento disciplinario en el campo de la Administración, mediante prioridad las actividades de investigación; la aproximación con conocimientos didáctico-pedagógicos, con énfasis en aspectos operacionales de la docencia (métodos y técnicas de enseñanza); y, principalmente, reflexiones sobre las interacciones en el postgrado *stricto sensu*. En este sentido, concluimos que, además de la incontestable contribución a la formación de investigadores fundamentada en el conocimiento disciplinario, el proceso de construcción de la profesionalidad docente en los programas analizados está marcadamente definido por las relaciones establecidas en el ámbito de las experiencias en este espacio de formación de profesores para la Educación Superior, con destaque para la relación orientador-orientando.

Palabras clave: Administración. Estudiantes y Profesores en la Educación Superior. Postgrado *stricto sensu*. Profesionalidad Docente.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
AEB	Agência Espacial Brasileira
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
C&I	Ciência e Inovação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CNEN	Comissão Nacional de Energia Nuclear
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ES	Ensino Superior
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
DADM	Departamento de Administração
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MC	Ministério das Comunicações
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
PADR	Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROAP	Programa de Apoio à Pós-graduação
PRONAP	Programa Nacional de Apoio ao Ensino e à Pesquisa em Áreas Estratégicas
PROPAD	Programa de Pós-Graduação em Administração
ProUni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de construção da Profissionalidade Docente (PD)	102
Figura 2 – Elementos de profissionalidade docente em documentos de PPGA-PE	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do percurso metodológico da pesquisa	35
Quadro 2 – Dimensões de profissionalidade x Modelos de Professores	93
Quadro 3 - Elementos constituintes da profissionalidade	100
Quadro 4 - Elementos constituintes da profissionalidade docente	100
Quadro 5 - Conhecimentos, saberes e competências que devem compor a profissionalização docente	103
Quadro 6 – Professores dos PPGA-PE que participaram da segunda etapa da pesquisa.....	135
Quadro 7 – Estudantes matriculados na disciplina de Didática do Ensino Superior no PROPAD (2017.1).....	137
Quadro 8 – Outros Estudantes dos PPGA-PE que participaram da segunda etapa da pesquisa	138
Quadro 9 – Disciplinas eletivas do PADR	170
Quadro 10 – Disciplinas ofertadas pelo PADR de 2015.1 a 2018.1.....	171
Quadro 11 – Disciplinas ofertadas pelo PROPAD de 2015.1 a 2018.1.....	173
Quadro 12 – Tipos de profissionalidade docente que se destacam nos documentos analisados	182
Quadro 13 – Expectativas dos estudantes para a disciplina de Didática do Ensino Superior	198
Quadro 14 – Síntese dos assuntos discutidos na disciplina de Didática do Ensino Superior	202
Quadro 15 – Textos disponibilizados no AVA da disciplina Didática do Ensino Superior ..	205
Quadro 16 – Síntese dos elementos e tipos de profissionalidade docente que se destacam nas atividades promovidas pelos PPGA-PE analisados	212
Quadro 17 – Motivações de professores e estudantes para ingressar em PPGA-PE.....	224
Quadro 18 – Concepções de docência de professores e estudantes em PPGA-PE	232
Quadro 19 – Contributos dos PPGA-PE analisados a partir das experiências dos professores entrevistados	249
Quadro 20 – Contributos dos PPGA-PE na construção da profissionalidade docente a partir da experiência dos estudantes	272

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese da produção acadêmica com os descritores da pesquisa (2000-2015)	31
Tabela 2 – Número de Docentes vinculados a IES em 1991, 2008 e 2016	73
Tabela 3 – Total de concluintes em cursos presenciais de graduação em 2008.....	73
Tabela 4 – Emprego formal de mestres e doutores.....	78
Tabela 5 – Crescimento da área de Administração no Brasil nas últimas décadas	125

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	37
2.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA	37
2.2	CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA: DA ANTIGUIDADE AOS DIAS ATUAIS.....	42
2.3	ATRIBUIÇÕES E ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	47
2.4	PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL: ESPAÇO FORMAL DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR EM IES	57
2.4.1	Surgimento e consolidação dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil: a influência do Parecer n. 977/65	58
2.4.2	A formação de professores nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) ..	64
2.4.3	Titulação dos professores das IES brasileiras, dados da pós-graduação <i>stricto sensu</i> e ocupação de mestres e doutores do Brasil	72
3	PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	81
3.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E NOÇÕES SOBRE PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	81
3.2	ELEMENTOS CONSTITUINTES DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	103
3.2.1	Conhecimentos específicos da docência	103
3.2.2	Experiências pessoais e profissionais	109
3.3	PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO EM QUESTÃO.....	119
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	128
4.1	PRIMEIRA ETAPA – PESQUISA EXPLORATÓRIA	129
4.2	SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA	133
4.2.1	Participantes da pesquisa	134
4.2.2	Procedimentos e instrumento de coleta	140
4.2.3	Procedimentos para análise dos dados	144
5	ELEMENTOS RELACIONADOS À CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM PPGA-PE	147
5.1	SOBRE PROFISSIONALIDADE DOCENTE NOS DOCUMENTOS DE PPGA-PE ...	147
5.1.1	Regimentos Internos	149
5.1.2	Propostas dos Programas	158
5.1.3	Horários Acadêmicos	169
5.1.4	Planos de ensino de disciplinas diretamente relacionadas à docência	176
5.1.5	Síntese dos elementos de profissionalidade docente em documentos de PPGA-PE	180

5.2	SOBRE PROFISSIONALIDADE DOCENTE NAS ATIVIDADES ACADÊMICAS DE PPGA-PE	184
5.2.1	Reuniões de boas-vindas aos ingressantes nos programas	184
5.2.2	Workshops realizados no PROPAD	187
5.2.3	Disciplina de Didática do Ensino Superior no PROPAD	191
5.2.4	Síntese dos elementos de profissionalidade docente nas atividades de PPGA-PE	211
6	CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE ESTUDANTES E PROFESSORES EM PPGA-PE: DAS MOTIVAÇÕES E CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA ÀS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS	215
6.1	MOTIVAÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES PARA INGRESSAR EM PPGA E SUA RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	215
6.2	CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA DE ESTUDANTES E PROFESSORES VINCULADOS A PPGA-PE	225
6.3	EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES E PROFESSORES EM PPGA-PE EM TERMOS DE CONTRIBUTOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	233
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	274
	REFERÊNCIAS	280
	APÊNDICES	298
	APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	299
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO ESTUDO PILOTO	300
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO	302
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES	303
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES ..	304
	APÊNDICE F – GUIA PARA ANÁLISE DOCUMENTAL	305

1 INTRODUÇÃO

A docência é considerada uma atividade complexa por diferentes autores (ZABALZA, 2004; TARDIF, 2008; CUNHA, 2010, 2012; VEIGA, 2014, dentre outros) e exercê-la constitui um desafio, principalmente, para a maioria dos bacharéis que atua na Educação Superior¹. Para muitos desses profissionais, os cursos de mestrado e doutorado constituem um ambiente de aprendizagem que pode contribuir com a formação de professores para o magistério superior, tal como recomenda o Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Ao mesmo tempo, documentos norteadores de cursos de mestrado e doutorado no Brasil, a exemplo do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), trazem a docência como uma das finalidades da formação desses programas.

Nesse âmbito, o presente estudo propôs-se a analisar os principais contributos de programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos na área de Administração no processo de construção da profissionalidade docente de estudantes e professores em Pernambuco. As inquietações para a realização desta pesquisa partem da minha formação e atuação no magistério superior na área de Administração, além da preocupação com a formação de professores para atender à demanda de docentes oriunda da expansão dos cursos de graduação no Brasil.

Tal expansão deveu-se, principalmente, a programas do Governo Federal voltados à inserção e à permanência de estudantes em Instituições de Ensino Superior (IES), a exemplo do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e da ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). É de ressaltar que, de 2000 a 2013, houve um aumento de 130% nas matrículas em cursos de graduação no país (BRASIL, 2015a). Conseqüentemente, políticas de democratização e interiorização da Educação Superior, ao elevarem o número de estudantes na graduação, bem como ao criarem novos cursos, também ampliaram a busca de profissionalização para atuação no magistério superior.

Esses fatores desencadearam o aumento do número de mestres e doutores que vêm se formando no Brasil. Ao mesmo tempo em que eles são considerados habilitados para atuar no magistério superior, faz parte das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE)² formar 60 mil mestres e 25 mil doutores por ano. A título de exemplo, no ano de 2016 foram

¹ Educação Superior - Denominação que consta no Art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 para cursos no âmbito da educação escolar após a Educação Básica (BRASIL, 1996).

² Meta 14 do PNE: elevar, gradualmente, o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2014a).

diplomados no país 49.002 mestres (modalidade acadêmica), 10.612 mestres (modalidade profissional) e 20.603 doutores (GEOCAPES, 2018).

Sobre o quantitativo de pós-graduandos titulados no Brasil, apesar de 1996 a 2014 ter acontecido um crescimento de aproximadamente 380% no número de mestres e 500% no número de doutores, em 2016 o país tinha apenas 7,6 doutores para cada 100 mil habitantes. Trata-se de um resultado pequeno quando comparado, por exemplo, ao Reino Unido e aos Estados Unidos que têm, respectivamente, 41 e 20 doutores para cada 100 mil habitantes (CGEE, 2016).

Tal situação fica ainda mais evidente ao considerarmos o contexto atual do Brasil nesta segunda década do século XXI. Isto porque devido à crise econômica, que emergiu no país a partir de 2014, os governantes começaram a cortar “gastos” em vários setores. Um exemplo de autorização desses cortes, em esfera nacional, foi a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional – PEC 55 (BRASIL, 2016a), que atinge principalmente as áreas de Saúde e Educação.

Além disso, investimentos em pesquisa foram comprometidos a partir da fusão, no ano de 2016, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) ao Ministério das Comunicações (MC). A junção dessas duas pastas do governo fez com que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), a Agência Espacial Brasileira (AEB) e a Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN) fossem rebaixados ao 4^a nível na organização administrativa do atual ministério.

Esse retrocesso foi criticado pela comunidade científica visto que tais órgãos ficaram subordinados a uma “Coordenação Geral de Serviços Postais, de Governança e Acompanhamento de Empresas Estatais e Entidades Vinculadas”, pertencente a uma Diretoria com a mesma nomenclatura e que ainda responde à Secretaria Executiva do Ministério. Tal reestruturação do organograma ministerial revela a falta de reconhecimento da importância da ciência no país (SBPC, 2016; SBF, 2016).

Nesse âmbito, o sentimento de desmotivação vem permeando o discurso de pesquisadores do Brasil que já pensam em deixar o país devido a melhores propostas profissionais no exterior. Sobre esse aspecto, Débora Foguel, pesquisadora da Academia Brasileira de Ciências, disse que pesquisadores e jovens professores estão desiludidos e vão buscar novos rumos em outros caminhos. Para ela, tal cenário não é atrativo para as novas gerações de professores brasileiros (ABC, 2017).

Outro fato que preocupou as pessoas que fazem parte de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil foi o comunicado da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior), em 2015, sobre a redução de 75% no repasse do PROAP (Programa de Apoio à Pós-Graduação)³. Todavia, após pressão da comunidade acadêmica, o Ministério da Educação (MEC) recuou e reduziu o corte para 10%, percentual ainda considerado alto em virtude da atual situação financeira das universidades. Tais cortes impactaram, dentre outros aspectos, na diminuição do quantitativo de bolsas concedidas aos cursos de mestrado e doutorado, impossibilitando que pós-graduandos sejam atraídos e dediquem-se, exclusivamente, à formação acadêmica. Esse corte de verbas compromete a qualidade das pesquisas realizadas no país e pode dificultar o alcance da meta de formação de mestres e doutores prevista no PNE.

Enquanto há a necessidade de ampliar o número de mestres e doutores no Brasil, também se faz necessário pensar na qualidade dessa formação, cujos egressos são potenciais professores que possivelmente atuarão na Educação Superior. De acordo com Cunha (2009), não só o governo, por meio de políticas públicas que viabilizam investimentos para a Educação, a exemplo do PROAP, mas também as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam sistematizar ações de formação profissional para os atuais e futuros professores universitários.

Essa autora, quando utiliza a expressão “formação profissional”, assinala que desenvolver saberes para a docência exige uma formação acadêmica específica a partir de perspectivas teórica e prática. Ao analisar o lugar da formação do professor universitário, ela ressalta que muitos docentes que já atuam no magistério superior estão procurando cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação como um espaço de profissionalização, foi o meu⁴ caso!

Nesse sentido, as inquietações que se encontram na base da realização desta pesquisa surgiram enquanto estudante do curso de Administração de Empresas ao sentir o desejo de lecionar. Todavia, consciente de que esse curso não tratava de questões relacionadas ao exercício da docência, optei por ter como segunda graduação o curso de Licenciatura em Letras. Esse curso, além de possibilitar a proximidade com questões docentes, viabilizou a primeira experiência como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola particular situada no Agreste pernambucano.

³ O PROAP é uma importante fonte de custeio para várias despesas dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) brasileiros, como: passagens e diárias para professores externos participarem de bancas; manutenção de equipamentos; produção, revisão, tradução, editoração, confecção e publicação de conteúdos científico-acadêmicos e de divulgação das atividades desenvolvidas no âmbito dos PPGs; entre outros (BRASIL, 2014b).

⁴ Optamos pela utilização da primeira pessoa do plural no decorrer do texto, exceto quando forem mencionadas experiências específicas da autora.

Essa experiência contribuiu tanto para ratificar a identificação com a docência, como para ingressar, posteriormente, em uma instituição de ensino profissionalizante para lecionar disciplinas na área de Administração. Com o passar dos anos, ao almejar o magistério superior, decidi fazer o mestrado em Administração na expectativa de obter a titulação para fins de concurso público, mas também para ter acesso a conhecimentos relativos à compreensão da docência na Educação Superior. Durante o mestrado percebi que as duas ações do programa diretamente relacionadas à docência eram a disciplina de Didática do Ensino Superior (eletiva) e o estágio de docência (à época obrigatório apenas para quem era bolsista e não atuava no magistério superior). Apesar de não serem obrigatórias, devido ao meu desejo de lecionar, participei dessas duas atividades.

As reflexões proporcionadas pela disciplina de Didática do Ensino Superior desencadearam uma maior aproximação com o meu orientador, responsável pela disciplina no ano de 2009, bem como despertaram o interesse pela busca de mais conhecimentos que fundamentassem a minha atuação no magistério superior. Isto porque a referida disciplina contemplou mais temas voltados a técnicas de ensino porém, na minha atuação enquanto professora, já enfrentava desafios relacionados à pesquisa, à extensão e à atuação em cargos de gestão.

Tais fatores também me motivaram a realizar o estágio de docência de forma voluntária e pedi autorização ao meu orientador para ter essa experiência com outro professor muito admirado na instituição. Lembro-me bem do que ele me disse: “eu queria que você fizesse o estágio de docência comigo mas, como escolheu outro, fique à vontade. Só não vou ficar chateado porque ele é meu amigo e você vai aprender muito com ele”. Fiquei aliviada com o consentimento, mas aprendi que na pós-graduação é comum mestrandos e doutorandos realizarem o estágio de docência com seus orientadores.

Sobre essa atividade, é pertinente salientar que essa minha experiência foi muito diferente do que era relatado pelos colegas do curso. Muitos diziam que durante o estágio apenas acompanharam algumas aulas dos seus orientadores ou os substituíram várias vezes sem supervisão. No meu caso foi diferente e considero o estágio de docência realizado no mestrado uma das principais contribuições do curso no processo de construção da minha profissionalidade docente. Em virtude de ter sido uma experiência positivamente marcante na pós-graduação *stricto sensu*, faz-se necessário apresentar alguns detalhes sobre a sua realização.

Esse estágio aconteceu no 2º semestre de 2009, juntamente com outra colega do mestrado que acompanhou o professor na turma da manhã, enquanto eu fiquei na turma da noite. Por se tratar de uma disciplina do 1º período (Ética e Filosofia para o Administrador), o professor chamou nossa atenção para a docência em uma turma que estava ingressando no curso, o que demandou mais tempo de planejamento e reflexões sobre as atividades. Nesse sentido, antes do início do semestre letivo, fizemos reuniões para preparar o plano de ensino da disciplina e as aulas das duas primeiras semanas. Após o início das aulas, que aconteciam às segundas e quartas-feiras no Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA/UFPE), passamos a nos reunir uma vez por semana, geralmente na quinta ou na sexta-feira, tanto para avaliar as aulas que aconteceram, como para planejar as próximas atividades.

Além desse trabalho extraclasse, durante as aulas observávamos a atuação do professor e também tínhamos autonomia para contribuir a qualquer momento. Ele sempre se preocupava em ouvir a nossa opinião e levava-nos a refletir sobre cada conteúdo e as metodologias utilizadas na sala de aula, inclusive, para avaliação da turma. Lembro-me bem do processo de definição dos critérios que deveriam ser considerados nas avaliações dos exercícios, dos seminários e das provas. Eu nunca tinha visto um professor na área de Administração fazer na sala de aula uma avaliação 360º (professor avaliar os estudantes e vice-versa, além dos estudantes avaliarem os seus pares e nós, estagiárias, sermos avaliadas pelo professor, pelos estudantes e também fazermos esta avaliação). Tivemos muito trabalho para construir as planilhas com todas as avaliações, mas o professor alertava-nos de que era necessário para que pudéssemos aprender com os comentários que justificavam cada nota.

Essa preocupação com o processo de planejamento, condução e avaliação das atividades acadêmicas, bem como o *feedback* constante que ele nos dava, ratificava seu compromisso e cuidado com a nossa formação para o magistério superior. Ele não nos via como estagiárias que estavam auxiliando um professor, mas como pós-graduandas em processo de formação que já atuavam ou atuariam na docência. Muito do que aprendi com essa experiência tocou-me e transformou a minha atuação no magistério superior.

Apesar de o estágio de docência ter contribuído com a construção da minha profissionalidade docente, o foco desta atividade é a atividade de ensino. Por sua vez, quando ingressei no magistério superior na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), continuei sentindo falta de conhecimentos didático-pedagógicos que tratassem da docência universitária também no âmbito da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

Tal inquietação mobilizou a procura por disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E assim, em 2014, na condição de aluna especial, cursei as disciplinas “Profissionalidade e Saberes Docentes” e “Identidade e Profissionalização Docente”, nas quais tive a oportunidade de refletir sobre as especificidades de ser e tornar-se professora no magistério superior.

Essas disciplinas constituíram um divisor de águas em minha formação e atuação profissional possibilitando reconfigurações no âmbito da profissionalidade docente. Ao mesmo tempo em que havia o desejo de compartilhar com os colegas o que estava aprendendo, surgiam inquietações acerca da formação no campo da Administração, principalmente no que se refere ao papel da pós-graduação *stricto sensu* em termos de dar conta da sua explícita missão de formar professores e pesquisadores para IES.

Tal missão, notadamente, a formação de professores para atuar na Educação Superior está prevista em todas as edições do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Atualmente, o PNPG que norteia as ações da pós-graduação até o ano de 2020 explicita o compromisso dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos com a formação de professores para o magistério superior. Sobre esse aspecto, o PNPG é claro ao determinar que “a formação de recursos humanos no campo científico através da pós-graduação deve estar voltada para diversos segmentos, como: **formação de pessoal para o ensino superior**, inovação tecnológica, aperfeiçoamento de profissões, melhoria do ensino [...]” (BRASIL, 2010b, p.32, grifo nosso).

Nesse âmbito, o debate acerca do desenvolvimento da profissionalidade docente já se faz presente nas políticas de formação de professores. Entretanto, ao conversar com colegas professores que lecionam em diferentes IES, ratificamos que é notório o fato de os cursos de mestrado e doutorado ainda privilegiarem a formação do pesquisador em uma determinada área de conhecimento. Consequentemente, fica comprometida a formação para a docência considerando a especificidade de atividades (ensino, pesquisa, extensão e gestão) que são requeridas dos professores quando atuam no magistério superior. Por essa razão, Barreto e Martínez (2007) afirmam que programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros voltam-se, prioritariamente, para formação de pesquisadores em suas respectivas áreas de trabalho.

Essa visão é corroborada por Pimenta e Anastasiou (2010, p. 190), as quais salientam que “a formação, atualmente oferecida aos pós-graduandos, os separa de qualquer discussão sobre a dimensão didático-pedagógica da formação para a docência no ensino superior”. Assim, ao terminarem seus cursos de pós-graduação, bacharéis com mestrado e doutorado

podem ingressar em salas de aulas, na maioria das vezes, sem uma aproximação com conhecimentos formativos sobre a docência, especialmente, na Educação Superior.

Por sua vez, essa possibilidade sinaliza uma lacuna formativa no que diz respeito a conhecimentos específicos do exercício da docência, como: organização curricular; planejamento de aulas e atividades; metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação; relações institucionais internas e externas; perfil do corpo discente (geralmente mais adulto, conciliando estudo e trabalho), dentre outros aspectos específicos da docência em IES.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Soares e Cunha (2010) afirmam que os cursos de mestrado e doutorado configuram-se como responsáveis pela formação do professor do magistério superior. Todavia, seus currículos enfatizam a formação do pesquisador como um elemento preponderante de uma formação nesse nível. Por sua vez, no magistério superior, é requerido que as atividades de pesquisa somem-se às atividades de ensino e de extensão, exigindo do corpo docente que as realizem de forma indissociável, além das demandas para assumir cargos de gestão. Trata-se de alguns exemplos de fatores que constituem especificidades relacionadas à docência no magistério superior que requerem mais do que o conhecimento de determinado assunto.

Sob essa perspectiva, no que se refere à formação de professores, concordamos com Morosini (2000) e Veiga (2014) ao apontarem a limitada contribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na construção da profissionalidade docente para além do domínio disciplinar. Dentre essas contribuições, destacam-se o estágio de docência e a existência de disciplinas de Didática ou Metodologia do Ensino Superior, sendo pertinente refletirmos sobre a forma como são vivenciadas. Isto porque tais ações, a depender da orientação teórico-metodológica (por exemplo, uma abordagem mais instrumental), podem trazer implicações para o processo de construção da profissionalidade docente.

No meu caso, conforme relatado anteriormente, durante o mestrado em Administração, participei da disciplina de Didática do Ensino Superior e também fiz estágio de docência. No que se refere a essas duas atividades, considero que as experiências e os conhecimentos compartilhados com os professores, bem como as relações estabelecidas com os colegas, constituíram elementos que contribuíram com o processo de construção da minha profissionalidade docente.

Por outro lado, nem todos os pós-graduandos fazem o referido estágio (obrigatório apenas para quem é bolsista) e a disciplina voltada ao magistério superior. Mas, pelo fato de a docência ser uma atividade permeada por múltiplas relações (SOUZA, 2006; CUNHA, 2009;

VEIGA, 2014), esses estudantes são influenciados, tal e qual os demais, pelo o que é vivenciado tanto na relação com os professores que tiveram na Educação Básica como, principalmente, na Educação Superior.

Dessa forma, os pós-graduandos têm referências sobre a docência a partir da relação com seus professores ao longo da trajetória escolar e tendem a reproduzir modelos que fizeram parte da sua formação, conforme constatado em estudos realizados por diferentes autores, a exemplo de Cunha (1989), Araújo (2003), Pimenta e Anastasiou (2010) e Rocha (2014).

Face ao exposto, no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, consideramos que as interações dos estudantes com os professores em geral e com o orientador em particular, constituem um elemento fundamental no processo de construção da profissionalidade docente no magistério superior. Isto porque, nos cursos de mestrado e doutorado, os pós-graduandos relacionam-se com professores que também lecionam na graduação e podem ser considerados uma referência para atuação nesse nível de ensino.

Ao mesmo tempo, é possível inferir que quanto mais próximo e duradouro for o vínculo com essa referência, maior poderá ser a sua influência. Logo, na pós-graduação destaca-se a relação orientador-orientando visto que todo mestrando e doutorando precisa de um orientador. Nesse âmbito, é comum os pós-graduandos cursarem a disciplina ofertada por seu orientador, geralmente participam de grupos de pesquisas com outros orientandos, bem como podem interagir em vários encontros de orientação para o desenvolvimento da dissertação ou da tese. Tais interações e experiências, a nosso ver, possuem um estatuto formativo-relacional na construção da profissionalidade docente que requerem um olhar investigativo acerca de suas influências.

Sobre o aspecto relacional, Gauthier et al. (2006) salientam que se trata de um elemento importante na docência visto que o ensino constitui um trabalho interativo e tem natureza comunicacional. Esses autores reconhecem a mobilização de diferentes saberes (disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica e experienciais) no processo de construção da profissionalidade docente, inclusive, enfatizam a importância dos saberes da ação pedagógica oriundos de experiências formativas.

No que se refere a experiências formativas, vale ressaltar que, em nosso estudo, a noção de experiência não está associada à repetição de ações no decorrer do exercício profissional. Por sua vez, tendo como base notadamente Dubet (1994) e Larrosa (2002), compreendemos a experiência como um processo de aprendizagem que possibilita refletir, aperfeiçoar e transformar as nossas ações.

No âmbito dos cursos de mestrado e doutorado, tais experiências podem ser advindas de uma rede de relações estabelecidas durante as atividades nos programas de pós-graduação. Assim, para além dos aspectos formais (as disciplinas, o estágio, as pesquisas, dentre outras ações institucionais) que compõem as atividades dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, diferentes fatores podem contribuir com a construção da profissionalidade docente. Nessa direção, além do conhecimento socializado e construído, ampliamos nosso olhar para as experiências compartilhadas nos programas de pós-graduação e para as relações estabelecidas com diferentes atores envolvidos nesta formação.

Diante do exposto, tendo como base as diretrizes legais que versam sobre os programas de pós-graduação, bem como o caráter formativo-relacional da docência, consideramos pertinente refletir sobre possíveis contributos de cursos de mestrado e doutorado na formação de professores que atuam ou poderão atuar no magistério superior. Para tanto, delimitamos o nosso campo de análise para cursos de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos em Administração, não somente por se tratar do meu campo de atuação mas, principalmente, pela representatividade e singularidade dessa área.

No que se refere à representatividade, os cursos de graduação e pós-graduação em Administração apresentam elevada demanda. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2013, a graduação em Administração ocupou o 1º lugar no *ranking* dos cursos mais procurados e, em 2014, foi o 2º curso com mais matrículas no Brasil (INEP, 2013, 2014).

Em âmbito local, a graduação em Administração também se destaca. De acordo com a Coordenadoria de Planejamento de Ensino (CPE) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE, 2018a), das 44.925 inscrições realizadas no Sistema de Seleção Unificada (SISU) em 2017, 4.205 foram no bacharelado em Administração, constituindo o curso com mais inscrições. Já na UFPE, em 2017, o curso de Administração foi o que teve mais inscritos (3.957) no SISU no Centro Acadêmico do Agreste e em Recife foi o terceiro curso com mais inscrições (6.144), ficando atrás apenas dos cursos de Pedagogia (6.523) e Direito (6.496). Esses dados, fornecidos pela Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação (UFPE, 2018a), mostram que o curso de Administração está sendo mais procurado do que outros considerados tradicionais, como Medicina e Engenharia, que em 2017 tiveram, respectivamente, 3.568 e 4.525 inscritos.

Em relação aos cursos de mestrado e doutorado, existem 189 programas de pós-graduação na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo⁵. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2018), trata-se da terceira área com mais cursos de mestrado e doutorado no Brasil, ficando atrás apenas dos programas Interdisciplinares (341) e de Ciências Agrárias I (223).

Essa representatividade também se destacou nas duas universidades públicas que possuem cursos de mestrado e doutorado em Administração em nosso estado. De acordo com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE, 2018b), o programa de pós-graduação em Administração e Desenvolvimento Rural está entre os cinco com maior número de inscritos nos últimos quatro anos. Ao mesmo tempo, na UFPE, os cursos de mestrado e doutorado em Administração ocupam a 6ª posição entre os programas de pós-graduação que tiveram mais formandos em 2017 (UFPE, 2018a).

Esses dados estão diretamente relacionados às singularidades da área em estudo. A alta demanda para os cursos de graduação pode ser inferida devido ao curso de Administração apresentar um currículo que possibilita a esse bacharel atuar em diferentes áreas, nos mais variados contextos organizacionais e sociais⁶. Essa alta empregabilidade faz com que o curso de Administração apareça entre os 10 mais procurados no país e tenha registrado um aumento de 51,9% entre o 1º semestre de 2015 e o 1º semestre de 2016, de acordo com o mapa do ensino superior no Brasil (SEMESP, 2016).

Trata-se de algumas singularidades deste campo que inclui um perfil discente e docente bem heterogêneo, além da existência de um currículo que visa atender às demandas de diferentes tipos de organizações, seja do primeiro setor (instituições públicas), do segundo (empresas com fins lucrativos) ou do terceiro (organizações sem fins lucrativos). Para tanto, os cursos de graduação apresentam um currículo generalista, mas que também possibilita o aprofundamento em diferentes funções gerenciais (finanças, produção, marketing, gestão de pessoas, etc.), fazendo com que os professores que lecionam na área de Administração também tenham uma formação bem diversificada, em sua maioria proveniente de bacharelados.

São administradores, contadores, economistas, advogados, engenheiros, cientistas da computação, dentre outros que atuam na docência na área de Administração. É de se ressaltar que muitos desses profissionais, sem formação em Administração, após ingressar na docência

⁵ Dos 189 programas existentes nesta grande área, predominam os cursos de mestrado e doutorado em Administração distribuídos em mais de 100 programas (CAPES, 2018).

⁶ Conforme Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (BRASIL, 2005).

nessa área buscam tal qualificação, seja fazendo uma segunda graduação, seja optando pela pós-graduação na área em que atua. Isso explica a presença de profissionais com mais de uma formação, inclusive, com registro profissional de administrador, conforme pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Administração (CFA, 2015). Talvez por isso os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração também tenham um perfil tão diverso (estudantes de várias áreas) e estejam entre os mais procurados do Brasil (CGEE, 2016).

Acerca do perfil heterogêneo dos pós-graduandos na área de Administração, é pertinente salientar que algo comum entre eles é que a maioria é proveniente de bacharelados. Diferentemente dos estudantes oriundos de licenciaturas, que tiveram uma aproximação com conhecimentos formais de ordem didático-pedagógica, a partir dos quais é suposto embasar uma atuação docente, os estudantes procedentes de bacharelados têm na sua experiência, enquanto discentes, uma das principais referências para atuação docente. Por essa razão, para além da exigência da titulação que habilita a inserção no magistério superior, muitos bacharéis buscam cursos de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos com a expectativa de que estes formem professores para atuar no magistério superior.

Além disso, é pertinente ressaltar que a complexidade da docência aumenta para os professores da área de Administração visto que ministram aulas em diferentes cursos da graduação (Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Secretariado), incluindo cursos não relacionados à sua área de atuação, como: Engenharia de Pesca, Gastronomia, Agronomia, Ciência da Computação, Hotelaria, Turismo, Sistemas da Informação, dentre outros. Essa amplitude de atuação para o docente constitui mais uma característica da área de Administração, cujo currículo possibilita aos estudantes ter uma formação generalista, mas também exige dos professores um conhecimento específico, global e situado em diferentes contextos de formação.

Assim, a diversidade dos estudantes, a heterogeneidade do perfil do corpo docente, a amplitude do currículo, bem como a alta demanda desses profissionais são exemplos de singularidades que fazem emergir uma rede de relações e experiências que reverberam na construção da profissionalidade dos professores que atuam na área de Administração. Para além de ser nosso campo de formação e atuação, tais especificidades também justificam a relevância de ter essa área como objeto de estudo.

Diante do exposto, considerando o caráter formador da experiência em espaços formais de profissionalização, bem como a legislação (BRASIL, 1996) que estabelece sobre a formação de professores para o magistério superior, questionamos: quais os principais

contributos de programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos em Administração no processo de construção da profissionalidade docente de estudantes e professores em Pernambuco?

Tendo como base essa questão de partida, nosso objetivo geral consiste em analisar os principais contributos de programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos na área de Administração no processo de construção da profissionalidade docente de estudantes e professores em Pernambuco. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar elementos relacionados à construção da profissionalidade docente em propostas e atividades acadêmicas de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração;
- b) Caracterizar motivações que se encontram na base da procura por programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração na sua relação com a construção da profissionalidade docente;
- c) Apreender concepções de docência de estudantes e professores vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração;
- d) Analisar experiências de estudantes e professores no âmbito da formação em PPGA-PE em termos de contributos no processo de construção da profissionalidade docente.

A partir da questão norteadora e dos objetivos do estudo, utilizamos duas categorias teóricas para fundamentar a pesquisa: docência na Educação Superior, com ênfase na pós-graduação *stricto sensu*; e profissionalidade docente.

No que se refere à primeira categoria, na fundamentação contemplamos aspectos relacionados: à complexidade da docência (PAOLI, 1988; ZABALZA, 2004; TARDIF E LESSARD, 2005; SOUZA, 2006; TARDIF, 2008; CUNHA, 2010); a concepções de docência (ARANHA, 1996; NÓVOA, 1999; HYPOLITO, 1999; NEGRÃO, 2000; ALVES, 2006; IBIAPINA, 2004; MELO, 2007; COSTA et al., 2014); a especificidades da docência na Educação Superior (ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2003; ZABALZA, 2004; SOARES; CUNHA, 2010; WARDE, 2011; BRASIL, 2012; VEIGA, 2014; MELLO, 2015); à origem e à finalidade da pós-graduação *stricto sensu* no país tendo como base políticas nacionais e estudos que tratam desse espaço de formação (BRASIL, 1965, 1975, 1981, 1985, 2004, 2010a, 2010b; CGEE, 2016), além de pesquisas realizadas por alguns autores, como:

Spagnolo e Gunther (1986), Santos (2003), Balbachevski (2005), Cunha (2009), Corrêa e Ribeiro (2013).

Já a segunda categoria trata da profissionalidade docente contemplando aspectos relacionados à contextualização da temática, noções e elementos constituintes (HOYLE, 1980; BARISI, 1982; DUBAR, 1987; DEMAILLY, 1987; BOURDONCLE, 1991; GIMENO SACRISTÁN, 1995; BRAEM, 2000; CONTRERAS, 2002; ROLDÃO, 2005, RAMOS, 2008; JORRO, 2011), bem como situa historicamente a gênese do ensino e da construção da profissionalidade docente na área de Administração (BRASIL, 1993; NICOLINI, 2003; BERTERO, 2007; ALCADIPANI, 2011; ROMUALDO, 2012; COELHO, 2008a; PINTO; MOTTER JÚNIOR, 2012; OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2015; BARROS, 2017; CFA, 2017; INEP, 2017).

É pertinente justificar previamente que no decorrer do estudo optamos pela utilização de alguns termos em detrimento de outros. Por exemplo: apesar de tomarmos como referência autores que realizaram estudos sobre “docência universitária”, não utilizamos essa expressão porque não excluímos da nossa pesquisa a docência em IES privadas, a exemplo das faculdades. Portanto, optamos por relacionar docência às expressões “magistério superior” e “Educação Superior” por se tratar de denominações oficiais que constam na LDB (BRASIL, 1996). Assim, com respaldo legal, também utilizamos a expressão “Instituições de Ensino Superior” referindo-nos a instituições públicas e privadas cujos cursos e programas visam atender às finalidades da Educação Superior.

Sobre profissionalidade, tomando por referência Barisi (1982) e Braem (2000), neste trabalho esta categoria é considerada no âmbito de noções em razão do ainda recente trato epistemológico do termo. Assim, compreendemos profissionalidade como um processo contínuo de construção pessoal-profissional que, no âmbito da dinâmica qualificação-competência, requer atitudes e experiências respaldadas em conhecimentos específicos, ética, partilha e compromisso com os membros da profissão e da sociedade.

Dessa forma, a construção da profissionalidade constitui um movimento dinâmico, contextualizado, individual e coletivo, demandando reflexão e justificativa dos porquês de cada ação profissional. Seguindo esse raciocínio, o processo de construção da profissionalidade docente acontece fundamentado, especialmente, na interação com conhecimentos específicos da docência e experiências pessoais e profissionais.

Na intenção de identificar a pertinência e a relevância científica deste estudo, procedemos ao levantamento do estado do conhecimento a partir dos Bancos de Teses e

Dissertações da CAPES, da UFPE e da UFRPE, bem como recorremos a publicações divulgadas nos principais eventos das áreas de Educação e Administração, a saber:

- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente, o GT-04 (Grupo de Trabalho - Didática), o GT-08 (Grupo de Trabalho - Formação de Professores) e o GT-11 (Grupo de Trabalho - Política da Educação Superior);
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), especificamente, trabalhos vinculados ao Grupo de Interesse EPQ (Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade).

Para a realização da pesquisa, utilizamos como descritores os seguintes termos: Administração; profissionalidade docente⁷; pós-graduação *stricto sensu*; mestrado e doutorado⁸. A consulta iniciou com a busca desses termos no título, no resumo, no assunto e nas palavras-chave. Após esse mapeamento, procedemos à leitura de estudos que se relacionavam à nossa temática, possibilitando identificar trabalhos publicados no período de 2000 a 2015, respectivamente o ano em que aparece a primeira produção sobre a temática até o ano em que se encontravam trabalhos disponibilizados nas referidas bases no momento em que foi realizado o levantamento.

Consideramos esse recorte temporário significativo para o mapeamento da produção acadêmica acerca do nosso objeto, visto que compreende o período em que o tema profissionalidade docente ganha destaque nas pesquisas brasileiras. Além disso, é o período em que a formação de professores para o magistério superior aparece com maior ênfase nas edições do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), em virtude da necessidade de formar pesquisadores em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico do Brasil, mas também para atender à demanda de professores proveniente da expansão e interiorização da Educação Superior no país. Nesse sentido, ratificamos a relevância de analisar a construção da profissionalidade docente para o magistério superior visto que a formação de professores não pode ser limitada ao atendimento de uma meta quantitativa.

⁷ A busca foi realizada considerando a expressão “profissionalidade docente”, bem como as palavras separadas: profissionalidade; docência. Sobre essa última palavra, procedemos à leitura dos resumos que analisavam a docência no ensino superior.

⁸ Achamos pertinente também pesquisar as palavras mestrado e doutorado visando ampliar a identificação de trabalhos que tratassem da pós-graduação *stricto sensu*. Todavia, tivemos o cuidado de não considerar na listagem os estudos já identificados nesse descritor.

A escolha dos bancos de teses e dissertações da UFPE e da UFRPE justifica-se porque o campo empírico⁹ para a análise do nosso objeto de estudo será composto pelo Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural (PADR) da UFRPE e pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD) da UFPE.

Além disso, incluímos o levantamento da produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPE por se tratar do espaço institucional onde nosso estudo encontra-se vinculado e por constituir uma característica da linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica. Acreditamos ser relevante analisarmos a produção acadêmica das instituições com as quais o estudo está relacionado, a fim de verificarmos contribuições de outras pesquisas que possivelmente abordem a problemática analisada.

Para ampliar o mapeamento dos descritores em produções acadêmicas nacionais também consultamos a plataforma CAPES (2016). O levantamento dos trabalhos disponíveis nesta base de dados justifica-se por se tratar do repositório oficial¹⁰ de divulgação das teses e dissertações defendidas no Brasil. Além disso, os anais da ANPEd e da ANPAD também foram consultados, uma vez que seus eventos congregam a divulgação de trabalhos de reconhecida qualidade acadêmica nas respectivas áreas.

Sumariamente, ilustramos na Tabela 1 o quantitativo de estudos identificados nas bases de dados supracitadas contendo os nossos descritores:

Tabela 1 – Síntese da produção acadêmica com os descritores da pesquisa (2000-2015)

DESCRITORES	Teses e Dissertações				Trabalhos (artigos e pôsteres)		Total Geral por descriptor	Trabalhos relacionados ao nosso estudo
	PADR	PROPAD	PPGE	CAPES	ANPEd	ANPAD		
Profissionalidade docente	0	0	8	3	22	0	33	1
Administração	7	15	3	6	3	32	66	2
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> ; mestrado e doutorado	1	2	25	14	17	9	68	5
Total por base de dados	8	17	36	23	42	41	167	8

Fonte: Elaboração própria a partir de PADR (2015), TEDE (2015), PROPAD (2015), BDTD (2015), CAPES (2016), ANPAD (2016) e ANPEd (2016)

⁹ A seção de procedimentos metodológicos explicita os critérios que foram seguidos para elegermos os programas de pós-graduação *stricto sensu* analisados.

¹⁰ As universidades brasileiras, públicas e privadas, são obrigadas a informar a CAPES todos os dados referentes às teses e dissertações defendidas em seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2006a).

A partir dos dados que constam na Tabela 1, chama atenção que em nenhuma das bases consultadas da área de Administração foi localizada pesquisa com o descritor profissionalidade, levando-nos a inferir que esse termo não circula nos debates da área de Administração. Do total de produções científicas (167) com os descritores mapeados, apenas oito pesquisas (6 dissertações e 2 teses) traziam reflexões relacionadas à nossa temática, cujo debate teve como objeto de atenção:

- as contribuições de cursos de mestrado na formação de professores de Administração à luz da aprendizagem experiencial (IGARI, 2010);
- a formação de competências didático-pedagógicas de professores egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu* (RODRIGUES, 2011; TEIXEIRA, 2011; VALDISSER, 2012);
- a realização e a efetividade do estágio de docência de mestrandos e doutorandos em Administração (JOAQUIM, 2011);
- a análise do perfil pessoal e profissional de egressos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração em uma IES de Blumenau-SC (NICHELLATTI, 2011);
- a influência da avaliação da CAPES na reconfiguração da docência universitária (FERRAZ, 2012);
- a prática de orientação em programas de pós-graduação sob a perspectiva da mentoria (SALGUEIRO, 2012).

Essas pesquisas foram consideradas ao longo do nosso estudo, servindo de referência desde a contextualização da temática até às considerações finais. De forma geral, tendo como base o levantamento realizado, podemos afirmar que as reflexões apresentadas por esses autores situam que o debate sobre a temática prioriza a identificação e o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas à luz de abordagens teóricas vigentes nos estudos organizacionais, como aprendizagem experiencial e mentoria, destacando-se uma abordagem pragmática. Apesar de reconhecer que a docência é a principal atividade profissional de mestres e doutores, a maioria dos autores não analisa como acontece o processo da formação de professores nos programas de pós-graduação *stricto sensu* a partir da categoria profissionalidade docente.

Sobre esse aspecto, conforme consta na Tabela 1, nenhuma pesquisa nas bases de dados da área de Administração investigou o papel da pós-graduação *stricto sensu* no que se refere ao seu contributo para a construção da profissionalidade docente no magistério superior. Nesse

âmbito, a formação de professores, como uma responsabilidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, aparece discretamente nas pesquisas que analisaram o estágio de docência. Este, por sua vez, configura-se como uma atividade sem orientação pedagógica e acompanhamento. Nos casos analisados, o estágio acontece com os pós-graduandos substituindo ou assumindo alguma disciplina de seus orientadores nas salas de aula da graduação.

Ainda sobre o estado do conhecimento, averiguamos que a maioria dos trabalhos com o descritor “mestrados e doutorados” cita a pós-graduação *stricto sensu* como um espaço de formação para profissionais que desejam atuar no magistério superior. Esses trabalhos ressaltam que os títulos de mestre e doutor são requisitos para lecionar em faculdades e universidades. Todavia, por apresentarem formação com foco específico na área de atuação, tais estudos alertam que esses profissionais não dispõem de conhecimentos didático-pedagógicos (ênfase em técnicas de ensino) para o exercício da docência no magistério superior.

Outro aspecto que merece ser mencionado é que as pesquisas desenvolvidas e socializadas nos programas da área de Administração são elaboradas, predominantemente, por bacharéis que já começam a se preocupar com a atuação docente. De um lado, tais inquietações são positivas por impulsionarem o debate sobre a formação de professores neste campo; por outro lado, a maioria dessas pesquisas fundamenta-se, teoricamente, em abordagens organizacionais alicerçada na lógica de mercado.

Por estarem enraizadas em uma abordagem pragmática, a maioria dessas pesquisas enfatiza o desenvolvimento de competências técnicas do professor, na direção de contemplar estratégias para “otimizar” a eficiência e a eficácia docente (esses termos são recorrentes nas pesquisas). Face ao exposto, consideramos que realçar apenas esses aspectos limita possíveis reflexões sobre a formação de professores nos cursos de mestrado e doutorado em Administração. Por conseguinte, a nossa pesquisa possibilita uma análise a partir do campo da formação de professores, avançando no debate ao fundamentar-se na categoria profissionalidade docente. Assim, olhamos para os programas de pós-graduação *stricto sensu* como espaços formativos que promovem a construção e socialização de conhecimentos, interações e experiências que permeiam a complexidade da docência, notadamente, na Educação Superior.

Diante do exposto, destacamos a relevância social da nossa pesquisa no intuito de contribuir com o debate da formação de professores do magistério superior, ressaltando que esta missão da pós-graduação *stricto sensu* insere-se no âmbito da “garantia dos direitos

humanos, valorização da cultura e aprofundamento do pensamento sobre o próprio homem e a sociedade” (BRASIL, 2010b, p.32).

Além disso, ao trazermos o papel da pós-graduação *stricto sensu* para o centro do debate, acreditamos que esta pesquisa poderá trazer contribuições para a formação de professores no magistério superior não apenas na área de Administração. Nesse sentido, destacamos a pertinência de as produções acadêmicas terem a própria Universidade como campo de pesquisa. Por conseguinte, concordamos com Alarcão (2001) ao afirmar que precisamos pensar a Universidade como uma organização aprendente, que pensa a si própria e necessita qualificar não somente os que nela estudam, mas também os que nela atuam. Tal compreensão reflete na contribuição e na relevância científica do nosso estudo.

No intuito de viabilizar esta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa uma vez que a questão-problema e os objetivos do estudo demandaram o levantamento de informações permeadas de subjetividades dos participantes sobre o processo de construção da profissionalidade docente. A pesquisa tem como campo empírico dois programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos de Administração em universidades pernambucanas (o PADR e o PROPAD), cujos professores e pós-graduandos constituíram os participantes do estudo. Dentre os procedimentos, instrumentos e materiais para coleta de dados, foram utilizados documentos institucionais dos programas e realizadas as técnicas de observação das aulas de Didática do Ensino Superior e entrevistas com professores e estudantes dos dois programas analisados. O tratamento das informações foi respaldado na análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2002), cujos procedimentos detalhamos em seção específica deste trabalho.

Para tanto, o presente estudo está organizado em sete capítulos. Este primeiro traz a contextualização do tema, as motivações da pesquisa, o problema, os objetivos, as categorias teóricas, uma súmula do estado do conhecimento, uma breve síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa e a estrutura do trabalho.

O segundo e o terceiro capítulos apresentam a fundamentação teórica, respectivamente, sobre docência na Educação Superior (complexidade, concepções e especificidades, com destaque para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil) e profissionalidade docente (contextualização, noções, elementos constituintes e construção da profissionalidade na área de Administração).

O quarto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos delineados para o alcance dos objetivos da pesquisa que sumariamente ilustramos no Quadro 1:

Quadro 1 – Síntese do percurso metodológico da pesquisa

1ª ETAPA - Realização do estudo piloto (fase exploratória) que possibilitou definir o campo empírico, fazer o mapeamento dos documentos dos PPGA-PE, bem como conhecer o perfil de professores que atuam em cursos de graduação da área de Administração em IES pernambucanas, suas motivações para fazer mestrado e/ou doutorado, concepções de docência e contributos da pós-graduação <i>stricto sensu</i> para sua formação docente.			
▼			
2ª ETAPA – Análise dos principais contributos de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> acadêmicos na área de Administração no processo de construção da profissionalidade docente de estudantes e professores em Pernambuco.			
▼			
OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS		MATERIAIS PROVENIENTES DE DOCUMENTOS, ATIVIDADES E/OU PARTICIPANTES
	COLETA	ANÁLISE	
-Analisar elementos relacionados à construção da profissionalidade docente em propostas e atividades acadêmicas de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração;	Pesquisa documental Observação	Análise de conteúdo	Documentos: -Regimentos internos; -Propostas dos programas; -Horários de aulas (2015.1 a 2018.1); -Planos de ensino de disciplinas diretamente relacionadas à docência. Atividades acadêmicas observadas: -Reuniões de boas vindas aos ingressantes nos dois programas em 2017; -Workshops realizados no PROPAD em 2017; -Aulas da disciplina de Didática do Ensino Superior em 2017.1 no PROPAD.
-Caracterizar motivações que se encontram na base da procura por cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração na sua relação com a construção da profissionalidade docente; -Apreender concepções de docência de estudantes e professores vinculados a cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração; -Analisar experiências de estudantes e professores no âmbito da formação em PPGA-PE em termos de contributos no processo de construção da profissionalidade docente.	Entrevistas Narrativas	Análise de conteúdo	Participantes entrevistados: 02 Professores- <u>coordenadores</u> , sendo um de cada programa; 04 Professores, sendo dois de cada programa; e 33 Estudantes, assim distribuídos: 06 mestrandos concluintes do PADR; 04 mestrandos concluintes do PROPAD; 05 doutorandos concluintes do PROPAD; 18 estudantes (15 mestrandos e 03 doutorandos) que cursaram a disciplina de Didática do Ensino Superior no PROPAD em 2017.1.

Fonte: Elaboração própria (2017)

A partir das informações presentes no Quadro 1, antecipamos que o estudo piloto (primeira etapa da pesquisa) possibilitou a exploração e o maior conhecimento do campo desencadeando o refinamento dos objetivos, bem como o redimensionamento dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

Nesse sentido, a decisão de entrevistar, na segunda etapa da pesquisa, professores vinculados aos cursos de mestrado e doutorado analisados, bem como estudantes em formação nesses programas de pós-graduação, ao invés dos egressos (fase exploratória), possibilitou uma maior compreensão do objeto em estudo no processo de construção da profissionalidade docente que se faz nesse movimento dinâmico. As informações presentes no Quadro 1, notadamente os critérios para seleção dos participantes, são explicitadas e detalhadas no quarto capítulo que trata dos procedimentos metodológicos.

Na sequência, o quinto e o sexto capítulos trazem os resultados da pesquisa que, para fins de melhor sistematização das análises dos achados, respectivamente abordam: os elementos relacionados à construção da profissionalidade docente em propostas e atividades acadêmicas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração; e a construção da profissionalidade docente de estudantes e professores nos referidos programas, partindo das motivações e concepções de docência às experiências formativas.

Por último, as considerações finais do estudo sistematizam os principais resultados em torno da questão-problema levantada e aponta sugestões para pesquisas posteriores.

A partir da estrutura supracitada, na sequência trazemos o aporte teórico que fundamenta a nossa pesquisa.

2 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As reflexões acerca da docência na Educação Superior dizem respeito, em nosso estudo, às atividades desenvolvidas pelos professores em instituições públicas ou privadas, sejam elas caracterizadas como faculdades, centros universitários ou universidades. Tendo como base essa área de abrangência, fundamentada no Decreto n. 5.773 (BRASIL, 2006b), reiteramos que estamos fazendo uso das expressões “Educação Superior” e “magistério superior” ao longo do texto para referirmo-nos à docência em IES, visto que são os termos oficiais que constam na Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Além disso, é pertinente esclarecermos que independente da classificação dessas instituições, de acordo com a referida LDB, no âmbito da Educação Superior elas podem desenvolver cursos sequenciais em determinado campo do saber, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão. Por sua vez, quando fazemos alusão à docência na Educação Superior, não estamos generalizando a atuação dos professores nesses diferentes cursos, nem afirmando que todas as instituições possuem essa área de abrangência, apesar de ser mais comum em universidades.

Essas possibilidades de atuação dos professores na Educação Superior (ES), dentre outros aspectos apresentados ao longo deste capítulo, levam-nos a refletir sobre o exercício da docência tanto na graduação como na pós-graduação. Nesse âmbito, este capítulo congrega a contribuição de diferentes autores sobre complexidade da docência, concepções, atribuições e especificidades, bem como sobre a formação de professores para a ES no contexto da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA

Em nosso estudo compreendemos a complexidade da docência a partir de seu reconhecimento como uma atividade humana dinâmica, que envolve relações com diferentes atores visando à aprendizagem dos estudantes.

Tal compreensão vem sendo desenvolvida a partir de reflexões sobre a complexidade da docência na visão de diferentes autores. Dentre eles, iniciamos com Tardif e Lessard (2005, p. 35) que consideram a docência uma ação complexa por se tratar de “um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar

da ação dos professores”. Essa resistência ou participação pode ser influenciada por fatores pessoais e contextuais (institucionais, sociais, históricos, culturais, políticos, econômicos, dentre outros).

A partir dessa concepção, Tardif (2008) destaca que a prática docente demanda saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Nessa perspectiva, inspirada em Tardif e Lessard (2005), mas analisando especialmente o magistério superior, Veiga (2014) salienta que a docência requer saberes específicos, pedagógicos e experienciais. Para ela, a docência na Educação Superior também é complexa porque a sua constituição se faz nas relações sociais e históricas que a circundam. Essa concepção de docência considera aspectos relacionais, sociais e históricos, não se limitando ao saber disciplinar. Trata-se de um processo global, definido pela autora, para destacar a complexidade da docência.

Nesse âmbito, reiterando que o processo de construção da docência compreende um movimento dinâmico, pautado em redes de relações instáveis, Souza (2006) afirma que para a construção da humanidade do ser humano, mediante ações educativas, faz-se necessário entender a complexidade do professor, do estudante, do conhecimento, das inter-relações nas instituições e da diversidade do contexto.

Assim, pensar na globalidade da formação de professores requer refletir sobre todos os atores e os elementos citados por Souza (2006). Para ele, a docência como prática social constitui uma ação coletiva de formação humana. A partir do entendimento da prática pedagógica dentro de um fenômeno social mais amplo (Educação), ele diz que é preciso superar a concepção de que ser educador é viver de vocação. Segundo o autor, estamos diante de uma ação coletiva específica, organizada, com finalidade e objetivos explícitos a serem trabalhados em conjunto. Por conseguinte, trata-se de uma prática educativa argumentada, analisada, sistemática, intencional, refletida e teorizada.

Tal compreensão serve de base para o desenvolvimento da profissionalidade docente, a qual demanda reflexão e justificativa dos porquês de cada ação profissional que precisa ser analisada teoricamente e vice-versa. Para Pimenta (2005), os saberes teóricos articulam-se aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados.

Corroborando com essa forma de pensar, Cunha (2010) também ressalta a importância da relação teoria-prática. Para a autora, só será possível avançar em processos de formação de professores quando for reconhecida a complexidade da docência como uma profissão que exige saberes específicos para o exercício de uma prática que não se repete. Diante disso, ela

reitera que dispor de fundamentação teórica sobre a prática possibilita sua compreensão e renovação. Ao mesmo tempo, reflexões sobre a prática podem gerar avanços teóricos. Assim, a articulação teoria e prática sustentam os alicerces da formação. Tal compreensão já tinha sido advertida por Freire (1996, p. 23) quando ele afirmou que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando *blabláblá* e a prática, ativismo”.

Ao transpormos essas considerações para o magistério superior destacamos a oportunidade que os docentes têm de ensinar embasados em produções científicas mas, sobretudo, de pesquisar e refletir sobre sua própria prática de ensino. Além disso, as atividades de extensão e gestão também podem tornar-se objeto de estudo nesse movimento formativo que faz parte da construção da profissionalidade docente na Educação Superior.

Essa relação teoria-prática pode ser realizada de maneira individual ou coletiva, envolvendo os demais professores e também os estudantes. Estes, por sua vez, têm uma bagagem de conhecimentos e experiências, especialmente na área de Administração, que lhes permitem enriquecer as aulas a partir de exemplos do cotidiano organizacional, seja como clientes, estagiários, funcionários e até empreendedores. Logo, promover o diálogo relacionando teoria e prática pode tornar as atividades acadêmicas mais significativas e contribuir com a aprendizagem de todos os envolvidos.

Nessa mesma direção, Roldão (2007, p. 08) afirma que “o saber profissional tem de ser construído assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da ação profissional docente, sua e observada noutros”. Essa construção é possível porque a formação docente é longitudinal e constitui-se ao longo da carreira, sendo permeada pelas múltiplas relações estabelecidas com diferentes atores do sistema educacional. Por conseguinte, a reflexão fundamentada na dinâmica relação teoria-prática pode reconfigurar a atuação dos professores e a sua profissionalidade docente ao compor uma experiência que transforma suas ações.

Face ao exposto, outro autor que também destaca a importância da prática sem a dissociação teórica é Larrosa (2002, p. 19) ao afirmar que “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. Para o autor, o saber da experiência docente resulta da relação que os professores podem estabelecer com os conhecimentos. Trata-se de um movimento dinâmico e, por essa razão, o saber docente proveniente da experiência não pode ser compreendido como um saber limitado à prática.

Sobre esse aspecto, Pacheco (1995) afirma que o saber da experiência docente não pode ser associado ao senso comum, visto que é resultante da relação entre a prática e os conhecimentos específicos da profissão docente. Nesse âmbito, ter experiência não é acumular informações e repetir práticas ao longo do tempo sem refletir e transformá-las continuamente. Para que a experiência possa vir a constituir um saber consciente para os professores faz-se necessário, segundo Larrosa (2004, p. 160)

[...] parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se mais nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Para esse autor, trata-se de um processo reflexivo a partir da observação consciente sobre tudo “o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21) possibilitando transformar o sujeito e as ações que desenvolve. No caso dos professores, a experiência desenvolve-se, notadamente, a partir das relações estabelecidas durante o exercício profissional, as quais requerem conhecimentos específicos da docência. A experiência, assim compreendida, leva-nos a considerá-la um elemento importante no processo de construção da profissionalidade docente conforme aprofundamos no capítulo subsequente.

Ainda sobre a complexidade da docência no magistério superior, Zabalza (2004) assinala que ensinar requer um conhecimento consistente sobre a disciplina, mas também sobre as atividades, a aprendizagem dos estudantes, o contexto e como conduzir os recursos didático-pedagógicos. Essa compreensão apresenta outros aspectos que envolvem o ensino e vai além do domínio de um campo disciplinar, chamando atenção para a necessidade de conhecimentos sobre aprendizagem, metodologias e relações no ambiente acadêmico. Nesse espaço formativo ainda há professores que pensam que o domínio de um campo disciplinar é suficiente para “dar aula”, mas no exercício da docência eles também são convidados/convocados a assumir diferentes atribuições que requerem outros conhecimentos, experiências e formas de interação.

Todas essas demandas sinalizam a complexidade da docência que, na Educação Superior, apresenta atividades que não se limitam à sala de aula. Nesse âmbito, um dos desafios é promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sem contar com

demandas de gestão acadêmica que também pode ser desenvolvida pelos professores no magistério superior.

Para tanto, esse debate precisa ser considerado nos espaços formais de profissionalização docente para o magistério superior, notadamente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Sobre esse ponto, Paoli (1988) salienta que as atividades de ensino e pesquisa não devem ficar concentradas em disciplinas específicas e isoladas, como Didática do Ensino Superior ou Metodologia da Pesquisa, mas permear todo o programa formativo. Nessa direção, a nosso ver, o debate sobre as atividades desenvolvidas pelos professores na Educação Superior pode ser realizado em grupos de pesquisas, *workshops*, reuniões de orientação, estágios de docência, bem como de forma transversal nas diferentes disciplinas dos cursos de mestrado e doutorado.

Entretanto, a pós-graduação *stricto sensu* prioriza a pesquisa em detrimento dos outros pilares da Educação Superior. Sobre esse aspecto, ressaltamos que as próprias pesquisas realizadas nos cursos de mestrado e doutorado poderiam contemplar questões relacionadas à docência sobre seu objeto de estudo. É nesse sentido que Fávero e Pasinato (2013) afirmam que um dos caminhos para que aconteça a profissionalização docente é tornar o professor do magistério superior um pesquisador da sua prática. Esse tipo de pesquisa possibilita aos professores uma maior compreensão do seu agir profissional frente à complexidade da docência. Esta que, em linhas gerais, constitui uma atividade humana dinâmica, permeada de relações históricas e sociais com diferentes atores e instituições, requerendo dos professores saberes teóricos e práticos que possibilitem a mediação da aprendizagem dos estudantes ultrapassando os conteúdos das “grades” curriculares.

Nesse sentido, concordamos com Souza (2006) ao afirmar que a docência é uma ação coletiva de formação humana. No âmbito da Educação Superior, essa complexidade precisa ser debatida incluindo temas que não fizeram parte da nossa formação, especialmente nos bacharelados, como: a questão da heterogeneidade socioeconômica e cultural em sala de aula; o respeito à diversidade em todas as suas dimensões (questões de gênero, raça, etnia, religião, etc.); o desafio de relacionar-se com gerações digitais, dentre outras temáticas emergentes na contemporaneidade. Esses são alguns exemplos que envolvem, notadamente, relações entre professores e estudantes no magistério superior.

Diante do exposto, ressaltamos o papel dos programas de pós-graduação *stricto sensu* como um espaço privilegiado para refletir sobre a formação do professor que atua ou poderá atuar em IES. Todavia, essa lacuna formativa pode levar egressos de cursos de mestrado e

doutorado a reproduzirem (in)conscientemente concepções de docência que experienciaram e/ou que fazem parte do contexto onde estão inseridos. Tais reflexões são apresentadas no próximo tópico.

2.2 CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA: DA ANTIGUIDADE AOS DIAS ATUAIS

No intuito de entendermos concepções de docência ainda vigentes foi necessário fazermos um breve resgate histórico da gênese da docência na Antiguidade, antes do surgimento das instituições escolares, a fim de tecermos reflexões sobre sua configuração no magistério superior.

No século V a.C, os filósofos já questionavam e professavam conhecimentos levando seus discípulos a refletirem e cultivarem a evolução do pensamento (COÊLHO, 2008b; COSTA et al., 2014). Sócrates, por exemplo, sempre se colocava à disposição de quem quisesse ouvi-lo e questioná-lo. Nesse sentido, o caráter relacional da docência apresenta seus primeiros indícios quando Sócrates abria-se para essa convivência através da interação e (re)construção de pensamentos com outras pessoas.

Do ponto de vista formativo, a metodologia de perguntas e respostas vivenciada por Sócrates configurava-se por meio de um diálogo aberto que considerava seus interlocutores. Não se tinha como objetivo impor verdades acabadas, mas elevar o pensamento e refletir sobre temas voltados ao bem comum. Todavia, a busca pelo entendimento de questões relacionadas à essência deixa de ser o foco principal após o surgimento da democracia na Grécia Antiga. Nesse contexto destacam-se os sofistas, considerados sábios ambulantes com boa oratória, que ensinavam a quem pudesse pagá-los.

Já na Idade Média, com a expansão do cristianismo, os jesuítas atuavam como educadores através de uma prática fundada em princípios e dogmas religiosos estabelecidos pela Igreja Católica. No Brasil, membros da Companhia de Jesus foram trazidos pelos portugueses para alfabetizar os índios com o objetivo de convertê-los ao cristianismo e disseminar a fé católica (ARANHA, 1996; COSTA et al., 2014).

Nesse âmbito emerge a concepção de docência como sacerdócio. Sobre esse aspecto, Alves (2006) diz que a docência associada ao sacerdócio constitui uma concepção historicamente construída. A autora salienta que quando abriram escolas elementares para camadas populares, sem conseguir dar conta da demanda, o clero passou a convocar colaboradores leigos para assumir a função docente.

No intuito de preparar esses colaboradores leigos, os jesuítas elaboraram um método pedagógico, denominado *Ratio Studiorum*, a fim de garantir a uniformidade de procedimentos dos educadores jesuítas e dos alunos para a consecução dos objetivos propostos (NEGRÃO, 2000). Esses colaboradores faziam uma profissão de fé, ou seja, juravam fidelidade aos princípios da instituição e doação sacerdotal aos alunos, independentemente das condições de trabalho e do salário.

Por conseguinte, a concepção de docência, enquanto sacerdócio, passou a constituir um elemento de desvalorização social da profissão que no passado poderia ser desenvolvida por pessoas sem formação didático-pedagógica, desde que realizassem as atividades com amor e doação. Para Alves (2006), isso remete à ideia de docência como vocação (dom a ser doado), desencadeando uma falsa impressão de que o trabalho pode ser desenvolvido sem interesses materiais, como remuneração digna, carga-horária justa, boas condições de trabalho e formação pedagógica.

Todavia, a influência da Igreja Católica na educação do Brasil entra em decadência quando Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do país por achar que eles estavam enriquecendo e diminuindo o poder da Coroa Portuguesa. Em decorrência disso, Costa et al. (2014) destacam que Pombal introduz no Brasil uma educação laica, instituindo um ensino pelo e para o Estado, com objetivos e métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, restringindo a criatividade individual e mantendo a submissão do país aos europeus.

A partir desse cenário, Nóvoa (1999) destaca o papel do Estado ao substituir a Igreja como entidade de tutela da educação. Segundo o autor, o processo de estatização do ensino decorreu da substituição de professores controlados pela Igreja por professores laicos, ou seja, contratados e controlados pelo Estado. Entretanto, apesar dessas mudanças, o trabalho docente ainda resguardava traços da concepção de docência enquanto sacerdócio.

Nessa mesma linha de raciocínio, Hypolito (1999) ressalta que a docência resulta de um processo histórico que inclui elementos do ideário religioso e de natureza liberal. Acerca da laicidade da educação na contemporaneidade, destacamos a forte influência do Estado no direcionamento das ações realizadas pelas instituições educacionais que vão desde a Educação Básica à Educação Superior.

O ensino, atualmente oferecido nas instituições, cada vez mais se distancia do ideal de formação para a cidadania e visa atender às demandas do mercado, representadas pelas empresas que sustentam o Estado. Por sua vez, a escola laica acaba constituindo um dispositivo do Estado, cuja meta de desenvolvimento econômico materializa-se no contexto escolar através da educação

profissional, do produtivismo acadêmico, da inovação, da pesquisa em áreas estratégicas, dentre outros aspectos, com a finalidade de elevar a posição do Brasil em diferentes *rankings* mundiais.

Dessa forma, predomina uma concepção de docência enquanto apropriação de um conhecimento funcional que, segundo Soares e Cunha (2010), preocupa-se mais em dominar do que compreender os fenômenos. Para elas, isso traz implicações para a Educação Superior na medida em que a concepção de docência universitária coloca o professor como porta-voz de um saber dogmatizado que será transferido nas salas de aulas. As autoras destacam que tal perspectiva baseia-se na concepção de docência voltada ao domínio de conteúdos disciplinares que, por si só, não possibilita uma aprendizagem significativa para os estudantes.

No que se refere aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, essas autoras acrescentam que a concepção de docência presente nesses espaços de profissionalização restringe-se à formação para a pesquisa, evidenciando uma concepção restrita de docência no magistério superior. Consequentemente, muitos professores que atuam nas IES, em sua maioria mestres e doutores, não concebem a docência como profissão portadora de conhecimentos do campo educacional.

Nessa perspectiva, o conhecimento é fragmentado em conteúdos especializados e o professor é considerado a figura central da ação pedagógica. De acordo com Masetto (2003), esse paradigma conservador constitui a concepção predominante no magistério superior. Consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem pauta-se em uma organização curricular fechada, estanque, conteudista, centrada em aulas expositivas, avaliações que ressaltam a classificação e objetivam a reprodução de conhecimentos (SILVA et al., 2014). Para esses autores, essa transmissão de conhecimentos voltada ao ingresso dos estudantes no mercado de trabalho faz emergir uma concepção empirista de docência considerando habilitado para ensinar quem sabe determinado assunto.

Tal concepção recentemente foi reforçada pelo Senado Federal ao aprovar, no dia 08 de fevereiro de 2017, a Medida Provisória n. 746 (BRASIL, 2016b), que estabelece a Reforma para o Ensino Médio no Brasil. Para além das alterações curriculares, quem possui “notório saber” em determinada área de conhecimento, mesmo sem licenciatura, poderá lecionar. Apesar de ser uma reforma específica para o Ensino Médio, achamos pertinente mencioná-la no contexto desta discussão porque a referida medida traz impactos para os profissionais que formam e estão em processo de formação na Educação Superior. Além disso, o reconhecimento do “notório saber” reforça a concepção de que “quem sabe, automaticamente

sabe ensinar”, podendo diminuir o estatuto do conhecimento pedagógico e desvalorizar os professores em todos os níveis de atuação.

Por sua vez, essa naturalização da docência, fundamentada na experiência profissional que muitos bacharéis têm a partir da sua área de atuação, constitui uma pseudoideia ainda presente no ensino superior. De acordo com Ferreira et al. (2013), muitas vezes o ensino na graduação surge em decorrência de outras atividades, assumindo uma forma naturalizada no exercício profissional. Conseqüentemente, muitos docentes atuam inspirados em seus professores, concebendo a docência como uma função naturalizada que requer dominar determinado assunto ou prática profissional para “transmiti-los” às pessoas. Essa tendência à “reprodução” de referências profissionais com os quais os docentes têm contato acontece, principalmente, no magistério superior, uma vez que não há formação específica para os professores atuarem nesse nível de ensino.

Sobre esse aspecto, Rocha (2014) desenvolveu uma pesquisa buscando compreender a influência que professores considerados referência exercem na formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente dos futuros professores. No tocante à constituição do ser professor no contexto universitário, os resultados da referida pesquisa revelaram que os entrevistados aprenderam a ensinar: ensinando; através de exemplos; na relação pessoal; e imitando seus professores.

A referida pesquisa teve como participantes docentes que atuavam em diferentes cursos de licenciatura na UFPE, não tendo como foco de análise a formação de professores no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Por sua vez, os resultados supracitados ampliaram nosso olhar para as interações estabelecidas com os professores nos cursos de mestrado e doutorado, uma vez que são, legalmente, espaços de profissionalização docente para o magistério superior.

Diante da influência dos professores considerados referência, concordamos com Malusá (2003, p. 138) ao afirmar que “se o docente universitário não tiver clareza de sua prática, de como organizá-la e para quê, correrá o risco de reduzir-se à mera reprodução de modelos aprendidos em sala de aula”. Nesses casos, Cunha (2006) alerta que a prática docente só é alterada quando os professores fazem reflexões sobre si e sobre sua formação. Para tanto, vários estudos, a exemplo de Ramos (2008), Cunha (2011), Melo e Malusá (2015), vêm apontando para a importância de atividades na formação de professores que contribuam para um necessário acesso a conhecimentos que possibilitem fundamentar pedagogicamente suas reflexões. Nessa direção, consideramos que os cursos de mestrado e doutorado também podem

promover esse debate, contribuindo com a construção da profissionalidade docente no âmbito da Educação Superior.

Nesse sentido, considerando os contextos formativos, especialmente no magistério superior, Ibiapina (2004) concebe a docência como uma atividade que envolve, intencionalmente, a mobilização e a articulação de conhecimentos, atitudes de colaboração, reflexão e pesquisa com o objetivo de mediar aprendizagens. A concepção de docência apresentada por essa autora traz elementos que consideramos essenciais ao processo de construção da profissionalidade docente, notadamente por se preocupar com a aprendizagem dos estudantes e considerar a docência uma atividade colaborativa e intencional.

Seguindo essa linha de reflexão, Melo (2007) apresenta cinco concepções de docência tendo como base pesquisas realizadas com professores que atuam no magistério superior, a saber:

- a docência como atividade de mediações, relações comunicativas e interações compartilhadas e interdisciplinares, reduzindo as distâncias entre professores e alunos;
- a docência como atividade profissional flexível, descontraída que dá abertura para criar, conforto e prazer na construção do conhecimento sem medo de errar, colocar dúvidas e dificuldades;
- a docência como atividade coletiva estimuladora da reflexão na ação e sobre ação, bem como o próprio conhecimento gerado na ação contextualizada e direcionada para fins ético-políticos;
- a docência como atividade técnica porém articulada às dimensões epistemológica, humana e política; e
- a docência como uma atividade estimuladora de afetos/sensibilidades, desejos, satisfação pessoal e profissional, mobilizando energia criativa.

As concepções apresentadas por Melo (2007) trazem aspectos (mediação, construção do conhecimento, reflexão, afetividade, interação, dimensões epistemológica, humana e política) que valorizamos para o exercício do magistério superior.

Acerca do que foi apresentado, é pertinente esclarecemos que não pretendemos, neste tópico, classificar ou julgar as várias formas de conceber a docência em seus diferentes contextos de atuação. Tal sistematização foi necessária porque as concepções de docência que atualmente permeiam a prática dos professores têm raízes na Antiguidade, mas também são

reforçadas pelo cenário sócio-político-econômico em que se inserem. Todavia, apesar de ser influenciada pelo contexto, a docência também pode influenciá-lo.

Diante do exposto, reiteramos nossa compreensão de docência como uma atividade profissional contextualizada, relacional, complexa e dinâmica, permeada de experiências e interações com diferentes atores, que requer dos professores saberes teóricos e práticos que possibilitem a mediação da aprendizagem dos estudantes. Nessa direção, a reflexão sobre conhecimentos específicos da docência, bem como a importância das experiências e interações estabelecidas nas diferentes atividades desenvolvidas no magistério superior, podem contribuir com a construção da profissionalidade docente. Tendo como base essa compreensão, no próximo tópico refletimos sobre atribuições e especificidades da docência na Educação Superior.

2.3 ATRIBUIÇÕES E ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para entendermos o conjunto de atividades que são requeridas dos professores que atuam no magistério superior, inicialmente recorreremos à legislação vigente a fim de identificar as incumbências estabelecidas para esses docentes. Todavia, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/96 da educação nacional apresenta, em seu Art. 13, atribuições específicas para os professores da Educação Básica.

No caso da Educação Superior, a referida LDB apresenta: finalidades das instituições que pretendem atuar nesse nível de ensino; abrangência de seus cursos e programas; orientações sobre autorização e reconhecimento de cursos; credenciamento de instituições; informações sobre emissão de diplomas, vagas, processos de transferência e autonomia das IES; entre outros aspectos burocráticos. No que se refere à docência, apenas o Art. 57 estabelece que “nas instituições públicas de Educação Superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas” (BRASIL, 1996, p. 01).

Além das atividades relacionadas ao ensino, é legalmente exigido dos professores que atuam em instituições federais na Educação Superior que desenvolvam atividades de pesquisa, extensão e gestão acadêmica. De acordo com o Art. 2º da Lei n. 12.772 de 2012,

são atividades [...] do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica (BRASIL, 2012, p. 01).

É pertinente ressaltar um detalhe no artigo supracitado: além das atribuições apresentadas, cada instituição pode determinar em seus regimentos outras atividades para o corpo docente. Sobre esse aspecto, analisando uma instituição mais próxima à realidade na qual se insere esta pesquisa, foi proposta uma nova resolução para dispor das atividades docentes na UFPE. Antes de publicá-la, a referida universidade fez uma consulta *online* para os professores avaliarem a proposta de resolução que apresentava as seguintes atividades docentes:

- I – ensino, pesquisa e extensão que visem à produção e à socialização do saber;
- II – formação acadêmica, objetivando a qualificação do docente para o pleno desenvolvimento de suas atividades;
- III – inovação, relacionada com a introdução de novidade ou aperfeiçoamento de produtos, serviços ou processos;
- IV – desenvolvimento institucional, caracterizada por programas, ações, projetos e atividades que contribuam para a melhoria do ensino, da pesquisa, da extensão e da infraestrutura da Universidade, em conformidade com a sua missão institucional;
- V – gestão, inerente ao exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na Universidade ou em órgãos [...] (UFPE, 2016, p. 01-02).

No rol de tantas atribuições, chama atenção uma nova atividade para o corpo docente voltada ao fomento da inovação, possivelmente para atender às demandas do mercado e elevar a posição do país nos *rankings* econômicos. Todavia, o ensino continua sendo a principal atividade no magistério superior. A esse respeito, a própria resolução, fundamentada nas Leis n. 12.863/2013 e n. 13.243/2016 (BRASIL, 2013, 2016c), apresentada pelo Conselho Universitário da UFPE, ressalta a obrigatoriedade do ensino em vários artigos do documento, a exemplo do Art. 10, no qual consta que “o docente integrante da Carreira do Magistério Superior na Universidade é obrigado a ministrar, no mínimo, uma carga-horária de 120 horas-aulas anuais em disciplinas de curso de graduação” (UFPE, 2016, p. 04).

Geralmente essa obrigatoriedade é acompanhada por meio da distribuição da carga-horária docente semestral, mediante aprovação de planilha enviada pela chefia do Departamento, bem como por meio de instrumentos avaliativos que condicionam a progressão na carreira. No caso da UFPE, os professores precisam preencher o Plano Anual de Atividades Docentes (PAAD), bem como o Relatório Anual de Atividades Docentes (RAAD) detalhando, principalmente, a carga-horária das atividades de ensino realizadas na instituição.

Nesse âmbito, Mello (2015) ressalta que, dependendo da instituição, espera-se que o professor envolva-se com no mínimo duas ou três atividades acadêmicas. O autor deixa claro que o ensino constitui o único pilar obrigatório, exceto em alguns casos em que o professor

assume funções de alta liderança (exemplo: diretoria de instituto, reitoria), mesmo assim fica com pelo menos uma disciplina de 60h por semestre, totalizando as 120 horas-aulas anuais.

A partir dessas informações constatamos que o ensino constitui a atividade central no exercício do magistério superior. Todavia, outras atividades são exigidas dos professores sem que lhes sejam dadas condições (tempo, infraestrutura, recursos, etc.) para desenvolvê-las, visto que tais documentos (legislação nacional, regimentos institucionais) apenas citam o que se espera dos professores sem apresentar como serão desenvolvidas as atividades que lhes são requeridas.

É pertinente destacar que tais atividades estão mais relacionadas à universidade, uma vez que esta tem o ensino, a pesquisa e a extensão como seus pilares indissociáveis. Contudo, algumas IES, visando à obtenção de melhores conceitos junto aos órgãos de avaliação, passaram a exigir de seu quadro docente maior envolvimento nessas atividades, desmistificando a imagem de que professor de faculdades privadas são horistas, ou seja, “apenas” ministram aulas.

Até porque quando as IES passam por processos de avaliação institucional visando ao credenciamento/reconhecimento de cursos, além das atividades de ensino, também são atribuídos conceitos¹¹ (INEP, 2016) para as atividades de pesquisa e extensão. Assim, consideramos que ensino, pesquisa e extensão, bem como atividades relacionadas à gestão, antes atividades características da universidade, vêm constituindo-se em especificidades da docência no magistério superior de instituições não universitárias tanto públicas, como privadas.

No que tange ao ensino, a atividade básica do professor no magistério superior consiste em ministrar aulas em cursos de graduação e, em alguns casos, também na pós-graduação. Além das atividades realizadas durante a aula, existem outras atribuições relacionadas ao ensino no magistério superior, como: planejamento de aulas, elaboração e correção de atividades, elaboração de material didático e ainda pode desenvolver orientação de trabalhos de conclusão de curso (projetos, relatórios, monografias, dissertações, teses), orientação de monitores, orientação de estágios, orientação de estudantes em programas institucionais como bolsistas ou voluntários, dentre outras.

¹¹ Instrumento de avaliação de cursos de graduação: conceito 1, quando os critérios de análise do indicador avaliado NÃO ATENDE; conceito 2, quando os critérios de análise do indicador avaliado é INSUFICIENTE; conceito 3, quando os critérios de análise do indicador avaliado é SUFICIENTE; conceito 4; quando os critérios de análise do indicador avaliado é MUITO BOM; conceito 5, quando os critérios de análise do indicador avaliado é EXCELENTE (INEP, 2016, grifos nossos).

No que se refere à pesquisa, é esperado que os docentes contribuam, constantemente, com a construção e socialização de conhecimentos por meio da investigação científica. Nessa direção, podem participar de grupos de pesquisa, elaborar e orientar projetos, produzir e divulgar artigos em eventos e periódicos de relevância e reconhecimento acadêmico, estimular e orientar estudantes para iniciação científica, etc.

Quanto às atividades de extensão, os professores podem desenvolver e orientar ações (educativas, culturais, artísticas e científicas) para a comunidade por meio da proposição, participação e supervisão de programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços de interesse social. Essa atividade vem ganhando mais atenção no planejamento acadêmico a partir da curricularização da extensão, especialmente, na universidade.

Nesse âmbito, muitas instituições vêm regulamentando a inserção e o registro de atividades de extensão como carga-horária nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação, a exemplo da UFPE, na direção de “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014a, p. 74).

O referido percentual constitui uma das estratégias previstas no atual PNE para a Educação Superior que também reverbera nas atividades docentes. Para além de tornar-se uma obrigatoriedade, com a Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012), espera-se valorizar e ampliar a concepção da atividade extensionista como uma forma de interação e transformação da sociedade e da própria universidade.

Diante do exposto, ao mesmo tempo em que ressaltamos a importância da extensão, chamamos atenção para possíveis desafios que a prática dessa atividade carrega, não só em termos de condições de trabalho mas, principalmente, no que se refere à formação dos professores para o magistério superior no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Trata-se de uma temática que precisa ser contemplada nos documentos que regulamentam esses espaços formativos, a fim de orientar ações que possibilitem o debate não só da pesquisa, mas também do ensino e da extensão acadêmica.

Além das atividades supracitadas, especialmente na universidade, ainda é esperado dos professores que se envolvam com a gestão acadêmica, por exemplo: assumindo cargos de liderança (coordenação de cursos, diretorias de departamento, pró-reitorias, etc.); ou participando de comissões, de conselhos, de colegiados, do Núcleo Docente Estruturante (NDE), dentre outros órgãos.

Acerca das atividades de ensino (formação profissional), pesquisa (produção e socialização de conhecimentos) e extensão (integração das IES com a sociedade), é pertinente salientar que constituem ações singulares, porém interdependentes. Nesse âmbito, o Sindicato Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES, 2013) ressalta que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico, possibilitando autorreflexão crítica, emancipação teórica e prática dos estudantes, bem como desencadeia o significado social do trabalho das IES.

Todavia, muitas vezes essas atividades são desenvolvidas de forma isolada ou dual (ensino e pesquisa; ensino e extensão; pesquisa e extensão). Moita e Andrade (2009) alertam que a articulação entre ensino e extensão sinaliza uma formação que se preocupa com problemas da sociedade, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados ensino e pesquisa, incorre-se no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse conhecimento científico (a sociedade). Por fim, quando se articula apenas extensão e pesquisa, perde-se a dimensão formativa que dá sentido às instituições de ensino superior.

Concordamos com esses autores reconhecendo a importância da articulação dessas atividades. Para eles, a indissociabilidade entre esses três pilares ainda não é praticada por muitos docentes, seja porque na graduação a ênfase recai sobre o ensino, seja porque na pós-graduação acentua-se a pesquisa. Em tais espaços de formação, frequentemente é esquecida a atividade de extensão, mas com a sua curricularização espera-se que sejam desenvolvidas ações formativas neste âmbito.

Sobre esse aspecto, Oliveira (2010) salienta que diferentes fatores desfavorecem a realização de atividades de extensão nas IES e, conseqüentemente, a concretização do princípio da indissociabilidade anunciado, entre os quais a autora destaca: a estrutura departamental que pode acarretar na realização de ações isoladas; os processos de avaliação e planos de carreira docente que desvalorizam ações extensionistas; a pequena disponibilização orçamentária voltada para projetos de extensão; a desvalorização docente; a precarização do trabalho docente; o sucateamento que vem sofrendo a educação superior pública, etc. Sem contar com as condições de trabalho em IES privadas, onde muitas vezes o contrato de trabalho é restrito ao horário das aulas.

No âmbito da pós-graduação, a autora acrescenta outros fatores que também afetam o trabalho docente, como: a deterioração das condições de trabalho para a produção de conhecimento; as atuais políticas brasileiras que vêm reduzindo a quantidade de bolsas de

mestrado e doutorado; a definição de prazos aligeirados para a conclusão dos cursos; o viés da produtividade que se impõe e impacta na qualidade das pesquisas, dentre outros.

Essas considerações chamam atenção para aspectos internos e externos que interferem, direta ou indiretamente, no desenvolvimento das atividades dos professores que atuam no magistério superior e, conseqüentemente, podem influenciar na construção da profissionalidade docente. A título de exemplo, no tocante aos aspectos internos, uma estrutura precária (falta de espaços para reuniões, inexistência de salas compartilhadas de professores, etc.) pode acarretar na realização de ações isoladas, restringindo a criação e o movimento de redes de cooperação entre os pares e também entre professores e estudantes. Além disso, considerando a docência uma profissão de relações, esses limites à interação no ambiente acadêmico comprometem a construção da profissionalidade docente numa linha solidária podendo dificultar o compartilhamento de experiências sobre ensino, pesquisa e extensão.

Diante do exposto, concordamos com Pivetta et al. (2010) ao afirmarem que ensino, pesquisa e extensão, enquanto atividades complementares e interdependentes, precisam ter valorizações equitativas nas IES, sob o risco de desenvolver conhecimento mutilante e reducionista. Entretanto, a realidade é que a pesquisa constitui a atividade preponderante no magistério superior e os professores precisam publicar cada vez mais. Isto porque a produção e a socialização do conhecimento geram mais pontos para ingressar e progredir na carreira docente, bem como é condição para entrar e manter-se em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Embora a pesquisa seja a atividade mais exigida e reconhecida no meio acadêmico universitário, Moita e Andrade (2009) constataram em suas experiências enquanto professores do magistério superior que o estágio de docência, realizado na pós-graduação *stricto sensu*, é uma excelente oportunidade de praticar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para esses autores, ao integrar essas atividades, o professor

[...] mantém-se atualizado e conectado com as transformações mais recentes que o conhecimento científico provoca ou mesmo sofre na sua relação com a sociedade, além de formar novos pesquisadores, críticos e comprometidos com a intervenção social. Logo, não há pesquisa nem extensão universitária que não desemboquem no ensino (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 272).

Nesse âmbito, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, quando praticadas de forma articulada, podem enriquecer os conhecimentos, as interações e as experiências docentes. Logo, concordamos com os autores que o debate na pós-graduação *stricto sensu* sobre a indissociabilidade dessas atividades (atribuições específicas de professores que atuam em IES)

pode contribuir com a construção da profissionalidade docente no magistério superior, especialmente a partir do compromisso com a sociedade e com os membros da profissão.

Sobre esse ponto, reiteramos nossa concepção de profissionalidade como um movimento dinâmico, contextualizado, individual e coletivo, pautado em redes de relações mutáveis, que demanda reflexão e justificativa dos porquês de cada ação profissional, sendo influenciada e podendo influenciar na autonomia e no reconhecimento social da profissão. Neste processo contínuo de construção pessoal-profissional, destacamos o papel da cooperação para o desenvolvimento articulado das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Moita e Andrade (2009), o princípio da indissociabilidade não é só possível, mas também necessário na pós-graduação *stricto sensu*. Para eles, o professor que atua em cursos de mestrado e doutorado tem o papel de orientar o processo de produção científica, ajudando os pós-graduandos a enxergarem na extensão uma ética balizada pelo bem-estar das comunidades envolvidas nas pesquisas.

Assim, considerando todas as atribuições requeridas dos professores no magistério superior, é pertinente ressaltar que é recorrente a orientação de graduandos e, em alguns casos, de pós-mestrados e doutorandos na Educação Superior. Essa tarefa contempla, entre outras, desde a orientação de monitores e estagiários até a produção de artigos, projetos de iniciação científica, projetos de extensão, monografias, dissertações e teses. No caso da pós-graduação *stricto sensu*, nosso objeto de estudo, a orientação de estudantes acontece por um período mais longo, geralmente de 2 a 4 anos, cujo tempo ainda pode ser prorrogado.

Nesse sentido, a relação nas diferentes atividades acadêmicas pode culminar na elaboração de projetos que possibilitem a troca de conhecimentos, interações e experiências que contribuam com a construção da profissionalidade docente. Ao mesmo tempo, é pertinente ressaltar que a cooperação entre professores e estudantes acontece, acentuadamente, por meio da orientação acadêmica tanto na graduação, como na pós-graduação.

Considerando a importância da orientação, Salgueiro (2012) investigou a relação entre professores e estudantes em um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração a partir dos fundamentos e princípios da mentoria. Concordamos com a referida autora no que se refere à importância da orientação nos cursos de mestrado e doutorado para além dos conhecimentos disciplinares e metodológicos necessários ao desenvolvimento da dissertação e da tese. Todavia, ressaltamos o caráter relacional entre orientador-orientado no processo de

construção da profissionalidade docente que pode envolver desde o compartilhamento de conhecimentos às experiências do que acontece na Educação Superior.

Acerca do exposto, reiterando a concepção de docência como uma profissão de relações (SOUZA, 2006; CUNHA, 2009; VEIGA, 2014), chamamos atenção para as interações, notadamente na relação orientador-orientando, como um aspecto a ser considerado na construção da profissionalidade docente. Isto porque, enquanto estudantes, nossas referências de professores podem influenciar na prática docente. Conseqüentemente, inferimos que quanto mais próximo e duradouro for o vínculo com essa referência, maior poderá ser a sua influência. No caso da pós-graduação *stricto sensu*, a relação orientador-orientando tende a ser mais próxima e frequente durante todo o curso em comparação com os professores das demais disciplinas.

Todavia, de acordo com Quixadá Viana e Veiga (2007), essa relação pode ser solitária ou solidária, trazendo implicações para a formação docente, bem como para o desenvolvimento da dissertação ou da tese. Esses autores salientam que ainda são escassos estudos sobre a atividade de orientação acadêmica e a maioria das publicações sobre o tema enfatiza o processo de produção do trabalho científico através da estruturação de manuais com técnicas e modelos “bem sucedidos” de orientação, a exemplo do trabalho publicado por Dias, Patrus e Magalhães (2011). Não é nossa intenção avaliar a contribuição das pesquisas realizadas por esses autores, até porque eles chamam atenção para um tema relevante que precisa ser mais debatido e trazem uma proposta que pode auxiliar professores iniciantes no magistério superior.

Contudo, a nossa preocupação vai além da busca por uma metodologia para orientar o desenvolvimento de uma pesquisa e não limita a influência da relação orientador-orientando apenas ao êxito da produção científica (artigos, dissertação e tese). A nosso ver, essa interação, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, constitui um elemento que permeia o processo de construção da profissionalidade docente no magistério superior porque é imprescindível ao ingresso, à permanência e à conclusão dos cursos de mestrado e doutorado.

Acerca do que foi exposto, salientamos que o desenvolvimento da relação orientador-orientando, bem como as outras tarefas específicas dos professores que atuam no magistério superior sofrem influências internas e pressões de órgãos externos (CAPES, CNPq, dentre outros), podendo comprometer a formação acadêmica. Muitas vezes, os orientandos são pressionados por seus respectivos orientadores porque todos precisam cumprir os prazos estabelecidos pelo sistema que fomenta e avalia os programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse sentido, Warde (2011) alerta que é preciso buscar os nexos da formação pensando em questões mais amplas nas quais as IES estão inseridas, numa vertente humboldtiana¹² que aponta para uma formação acadêmica que ultrapassa os limites do pragmatismo profissional. Além disso, o referido autor também defende o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para ele, trata-se de um trabalho de gestão, da necessidade de criar estruturas de trabalho propícias a esta finalidade e de pensar a organização do trabalho no interior das IES.

Dessa forma, o referido autor traz à tona o papel das atividades de gestão que também são exercidas por professores no magistério superior. Para ele, é preciso pensar se as estruturas acadêmicas facilitam o isolamento disciplinar e o fortalecimento de grupos de interesse localizados ou se possibilitam o estabelecimento de vínculos entre diferentes áreas de conhecimento e conexões entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, para que tais atividades tornem-se efetivas, a gestão constitui uma das atividades docentes que pode contribuir com a criação de espaços de debate e reflexão, facilitando o surgimento de uma cultura acadêmica que elimine as paredes departamentais e o isolamento tão comuns na Educação Superior.

No que se refere à pós-graduação *stricto sensu*, Warde (2011) acrescenta que os cursos de mestrado e doutorado em áreas específicas também precisam desenvolver pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem nas áreas de conhecimento abrangidas por estes cursos. Todavia, o estado do conhecimento realizado pelo referido estudo revelou lacunas na produção científica sobre esses aspectos na área de Administração.

Diante disso, é necessário refletirmos sobre o papel da pós-graduação *stricto sensu* no processo de construção da profissionalidade docente. Até porque, conforme já mencionado, a LDB estabelece em seu Art. 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 27). É pertinente ressaltar que prioritário não significa exclusivo, o que torna o contexto da formação para o magistério superior ainda mais preocupante. A própria LDB, no segundo inciso do Art. 52, determina que no mínimo um terço do corpo docente das IES tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Mas, que formação apresentam os dois terços restantes? Tal interrogação é pertinente, porém o que nos inquieta não é a titulação,

¹² O princípio central do modelo universitário humboldtiano é a unidade entre ensino e investigação. Além disso, outros elementos também são característicos desse modelo alemão, a saber: formação humana; interdisciplinaridade; autonomia e liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; combinação de ciência objetiva e formação subjetiva (HUMBOLDT, 2003).

mas a atuação profissional de bacharéis, mestres e doutores que, segundo Cunha, Brito e Cicillini (2006) podem ingressar na docência sem ter uma formação que contemple conhecimentos específicos da docência, especialmente, didático-pedagógicos.

Acerca do exposto, consideramos que uma formação fundamentada no conhecimento profissional docente constitui uma das principais especificidades para o exercício da docência. Nesse âmbito, Zabalza (2006) destaca que, na Educação Superior, os professores precisam ter fundamentos teóricos que os possibilitem: planejar o processo de ensino-aprendizagem; selecionar e preparar conteúdos disciplinares; oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas; saber manejar novas tecnologias; conceber metodologias e organizar atividades; comunicar-se e relacionar-se com os alunos; exercer a tutoria na universidade; saber avaliar assumindo o papel de facilitador e guia do aluno no processo de ensino; refletir e pesquisar sobre o ensino; identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Nessa direção, diferentes autores (MASETTO, 2003; SHULMAN, 2005; TARDIF, 2008; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, dentre outros) acrescentam que o exercício da docência requer saberes específicos que vão além do conhecimento do conteúdo (disciplinar). Para eles, é fundamental desenvolver saberes pedagógicos, experienciais, curriculares, dentre outros relacionados à aprendizagem, ao contexto sócio-histórico dos estudantes e da instituição, ao planejamento das atividades de ensino, à condução da sala de aula nas suas múltiplas possibilidades e à avaliação da aprendizagem. Trata-se de especificidades da docência e acreditamos que ter clareza sobre a necessidade desses saberes, a fim de mobilizá-los de forma consciente e intencional, contribui com a construção da profissionalidade docente.

Diante do exposto, reiteramos que os cursos de mestrado e doutorado podem contribuir com a construção da profissionalidade docente para o magistério superior indo além da “preparação” (habilitação) referenciada pela LDB. Assim, concordamos com Masetto (2003, p. 11) quando afirma que “o exercício docente no ensino superior exige capacitação própria, que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão”. Ao mesmo tempo, entendemos que a capacitação sugerida pelo autor não tem um lugar e tempo definidos, devendo ocorrer durante toda a carreira docente por se tratar de um processo de formação contínuo. Todavia, acreditamos que os cursos de mestrado e doutorado podem despertar os pós-graduandos para a importância e necessidade dessa profissionalização docente.

Reforçando esse pensamento, Veiga (2008, p. 20) afirma que a docência “é uma atividade profissional complexa pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer

que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática”. Nesse âmbito, a legislação é diretiva ao sinalizar o local dessa profissionalização nos cursos de mestrado e doutorado. Contudo, estudos de diferentes autores (ANASTASIOU, 2002; PACHANE, 2005; SOARES; CUNHA, 2010; CHAVES, 2014, dentre outros) reiteram que a pós-graduação *stricto sensu* continua priorizando a formação para a pesquisa, esta que constitui apenas uma das atribuições do professor no magistério superior.

Sobre esse aspecto, reconhecemos a importância da pesquisa e, inclusive, concordamos com diferentes autores que destacam a necessidade de investigar a própria prática (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2002; SOUZA, 2006; TARDIF, 2008; LÜDKE, 2009; FÁVERO; PASSINATO, 2013). Todavia, entendemos que a docência no magistério superior não se limita à pesquisa. Logo, as atividades de ensino, extensão e gestão, que também podem ser desenvolvidas pelos professores, merecem atenção pessoal, coletiva, institucional e do sistema educacional. Tal consciência alerta para a necessidade de debater essas questões, especialmente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, conforme detalhado na seção subsequente.

2.4 PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL: ESPAÇO FORMAL DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR EM IES

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil constituem-se, legalmente, como espaços de profissionalização docente para o magistério superior. Essa afirmação é enfatizada ao longo desta pesquisa em virtude do compromisso dos cursos de mestrado e doutorado com a formação de professores para as IES. Ao mesmo tempo em que esses cursos são buscados por pessoas que visam ao ingresso e/ou ascensão na carreira acadêmica, reiteramos que a LDB (BRASIL, 1996) estabelece que as IES tenham, pelo menos, um terço do corpo docente com mestrado ou doutorado.

Tal exigência mostra a valorização dessa titulação no âmbito do magistério superior, inclusive, na área de Administração. Para exemplificar, procedemos ao levantamento dos concursos públicos para professor efetivo nessa área na UFPE e na UFRPE, sendo possível constatar que no período de 2011 a 2015 surgiram 23 vagas para mestres e 28 para doutores nessas universidades (PROGEPE, 2016; SUGEP, 2016). Em nenhum dos editais analisados, para o cargo de professor efetivo nas duas instituições, exigiu-se apenas a graduação.

Esse requisito, no mapeamento realizado, apareceu somente em contratações temporárias. Todavia, até nas vagas de professor substituto geralmente são aprovados mestres ou doutores, uma vez que a titulação tem um peso considerável na pontuação curricular dos candidatos. A respeito das vagas para professor efetivo na referida área, foi solicitada graduação em Administração, com mestrado ou doutorado também em Administração. Apesar de os professores que atuam nessa área terem formações bastante heterogêneas, atualmente tal exigência vem compondo um perfil de professores no magistério superior com formação inicial (graduação em Administração) e pós-graduação *stricto sensu* na mesma área.

A exigência da titulação na área específica de atuação vem ratificar a concepção de que quem sabe pesquisar, adquire o domínio disciplinar e, conseqüentemente, pode ensinar (BOURDONCLE; LESSARD, 2002). Nesse sentido, a pesquisa é considerada o meio para aprofundar determinado conhecimento e, sendo os programas de pós-graduação *stricto sensu* os espaços formativos que priorizam a pesquisa e atribuem a titulação requerida para ingressar na docência, cada vez mais os cursos de mestrado e doutorado são procurados por quem deseja atuar no magistério superior.

Nesse âmbito, para fundamentarmos o papel da pós-graduação *stricto sensu* como espaço formal de profissionalização docente para o magistério superior, subdividimos este capítulo em três tópicos: inicialmente trazemos um breve percurso histórico do surgimento e consolidação dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil com ênfase no Parecer n. 977/65; em seguida apresentamos diretrizes (edições do PNPG) que norteiam a abertura e funcionamento da pós-graduação; e por último trazemos alguns dados da titulação de professores em IES brasileiras, a principal ocupação de mestres e doutores no Brasil, além de outras informações sobre a pós-graduação *stricto sensu* no país.

2.4.1 Surgimento e consolidação dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil: a influência do Parecer n. 977/65

O contexto histórico da Educação Superior no Brasil e das políticas de ciência e tecnologia está diretamente relacionado aos Planos de Desenvolvimento Nacional (PND) de cada época em decorrência do cenário político-econômico mundial. De acordo com Melo (2017), a criação e ampliação de programas de pós-graduação fez parte das estratégias de crescimento econômico de muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento a partir da necessidade de repensar e reconstruir as nações no período pós-guerras.

Nesse cenário, a pós-graduação *stricto sensu* surge no Brasil em 1930 quando o então Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, propôs a implantação de cursos de mestrado e doutorado no formato europeu¹³. Todavia, o reconhecimento desses cursos somente aconteceu na década de 1940 por meio do Decreto n. 21.321/46 que aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil (BALBACHEVSKY, 2005).

Na década subsequente, foram firmados acordos entre o Brasil e os Estados Unidos possibilitando o intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores. Em 03 de dezembro de 1965, o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 977, também conhecido como Parecer Sucupira, que estabeleceu o formato institucional básico da pós-graduação brasileira (SANTOS, 2003; BALBACHEVSKY, 2005; CURY, 2005; SANTOS; AZEVEDO, 2009). Este documento esclarece e apresenta a natureza e os fins da pós-graduação *stricto sensu*, que até então se confundia com cursos de especialização (BRASIL, 1965).

Nessa direção, o referido documento teve como objeto a definição da pós-graduação, seus níveis e finalidades. Ele surge após uma correspondência do então ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, enviada para o Conselho Federal de Educação (CFE), solicitando um pronunciamento do órgão que possibilitasse institucionalizar e regulamentar os cursos de pós-graduação no Brasil. Enquanto documento oficial, Cury (2005, p. 10) afirma que “esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país”.

Acerca do Parecer n. 977/65, é pertinente salientar que o documento surge no momento em que educação e desenvolvimento econômico estão relacionados ao projeto vigente do governo militar, o qual planejava um modelo de Educação Superior para atender a este objetivo. Para Alves e Oliveira (2014), é no contexto do Regime Militar¹⁴ que a pós-graduação vivencia um movimento de estruturação, normatização e institucionalização, com diretrizes e bases que influenciam, ainda hoje, o funcionamento dos cursos de mestrado e doutorado no país.

É de se destacar que na época do Regime Militar houve um acelerado crescimento econômico no Brasil, denominado “milagre econômico”. Dentre as ações políticas

¹³ “O elemento central desse modelo era a relação tutorial que se estabelecia entre um professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos. [...] O treinamento era bastante informal e estava centrado no desenvolvimento da tese. A autoridade acadêmica do professor era absoluta” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 277).

¹⁴ “A ditadura militar, resultante de uma movimentação das forças conservadoras, dentre elas as Forças Nacionais, a Igreja e a burguesia, foi instaurada por meio de um golpe de estado, em 31 de março de 1964, instituindo um regime que, a princípio, deveria representar uma fase de transição, mas teve a duração de 21 anos” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 352).

implementadas, realizou-se um conjunto de reformas na educação atribuindo-lhe uma função instrumental a serviço do capitalismo. Nesse contexto, a pós-graduação *stricto sensu* surge e começa a ser estruturada como uma das estratégias de consolidação da Reforma Universitária, visando à formação de pessoal de alto nível para a pesquisa e para o desenvolvimento das ciências, especialmente em termos de novas tecnologias e conhecimento aplicado ao crescimento econômico do Brasil (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Para tanto, era necessário normatizar e esclarecer a função dos cursos de pós-graduação, sendo este um dos objetivos do Parecer n. 977/65. Nessa época, o atual ministro da Educação e Cultura entendia que os cursos de mestrado e doutorado,

destinados à formação de pesquisadores e **docentes para os cursos superiores**, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, “equivalentes ao de master e doctor da sistemática norte-americana”, fixando o Conselho “as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas” (BRASIL, 1965, p. 1, grifo nosso).

Como podemos observar, desde a solicitação ao que consta explícito no documento norteador dos cursos de pós-graduação, é de se destacar que a formação de professores para o magistério superior já era estabelecida como finalidade desses cursos. Nesse âmbito, o Parecer n. 977/65, elaborado por representantes¹⁵ da Câmara de Ensino Superior (CES), subdividia-se em sete tópicos que, sinteticamente, apresentamos a seguir:

1. *Origem histórica da pós-graduação* → Explica que tanto o nome, como o sistema, tiveram origem na estrutura de universidade norte-americana, especificamente, nos Estados Unidos. Os cursos foram constituídos com o objetivo de fazer a universidade ultrapassar a função de ensino e formação (transmissão de saber já constituído) para a produção de conhecimentos novos mediante atividades de pesquisa científica e tecnológica;

2. *Necessidade da pós-graduação* → A partir da constatação de que os cursos de graduação não eram suficientes para formar o profissional e o cientista, o referido documento apresentava a necessidade de recorrer à pós-graduação para atender às demandas das

¹⁵ De acordo com Cury (2005, p. 10), “além do relator, o parecer foi assinado por nomes altamente significativos da CES, todos bons conhecedores da educação nacional: Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro Mendes, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valmir Chagas e Rubens Maciel”.

indústrias em expansão na época e de professores¹⁶ para as IES. Os três motivos fundamentais para instauração de cursos de pós-graduação eram:

1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965, p. 3).

Dentre os elementos que constam neste tópico, abrimos um parêntese para salientar que desde a primeira sistematização dos cursos de mestrado e doutorado, a formação de professores para o magistério superior constitui um dos principais objetivos da pós-graduação *stricto sensu*.

3. Conceito de pós-graduação → Este tópico apresenta a distinção entre pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. Assim, a pós-graduação em sentido restrito tem como foco a pesquisa científica e confere grau acadêmico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional e concede certificado. Além disso, a pós-graduação *stricto sensu* possui uma sistemática que visa formar estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos do complexo universitário;

4. Um exemplo de pós-graduação → Diante da falta de experiência na proposição e realização de cursos de mestrado e doutorado no Brasil, o documento traz o exemplo da pós-graduação norte-americana que apresenta peculiaridades em suas próprias instituições. É de se ressaltar a sistemática dessa pós-graduação utilizada à época como parâmetro, visto que compreendia, em sua essência, duração mínima de residência, cursos regulares, exames parciais e gerais, incluindo línguas estrangeiras, além de informações sobre a dissertação e a tese;

5. A pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases → a partir do que trata o Art. 69 da LDB de 1961, o Parecer n. 977/65 esclarece que a pós-graduação refere-se à formação *stricto sensu*. Isto

¹⁶ “Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. **E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação**” (BRASIL, 1965, p. 3, grifo nosso).

porque a pós-graduação é citada em alínea específica do referido artigo¹⁷, diferente dos cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, levando à inferência de que versa sobre os cursos de mestrado e doutorado. O documento ressalta a exigência do diploma de graduação como requisito para matrícula na pós-graduação e, apesar de a LDB da época não explicitar provas de habilitação para ingresso, a própria natureza da pós-graduação *stricto sensu* já demandava alta seletividade intelectual, cujos critérios de seleção poderiam ser definidos pelas IES;

6. A pós-graduação e o Estatuto do Magistério → Este tópico ressalta que o Conselho Federal de Educação (CFE) tem poderes para regulamentar os cursos de pós-graduação, visto que isso foi estabelecido no Art. 25 da Lei n. 4.881-A/65 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. Diante do exposto, para prezar pela qualidade da pós-graduação, o CFE destaca a necessidade de regulamentar e exigir processos de acreditação para cursos de mestrado e doutorado através do cumprimento de critérios operacionais e de normas que controlem a implantação e o desenvolvimento de tais cursos;

7. Definição e características de mestrado e doutorado → Esta é a principal seção do Parecer n. 977/65 visto que detalha especificidades dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse âmbito, contempla informações relativas à nomenclatura, à duração, ao formato, à oferta de disciplinas, ao quantitativo de créditos, a áreas de concentração, aos trabalhos de conclusão (dissertação e tese), dentre outros aspectos.

Acerca do exposto, reiteramos que se fez necessário sintetizar informações do Parecer n. 977/65, não somente porque se trata do documento oficial que aborda a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil mas, principalmente, porque esse resgate histórico ajuda-nos a compreender características ainda vigentes nos cursos de mestrado e doutorado em nosso país.

Nesse sentido, no que tange ao objeto de preocupação do nosso estudo, salientamos que o Parecer n. 977/65 apresenta, em primeiro lugar, a necessidade de formação de professores para o magistério superior dentre os motivos fundamentais para criar cursos de

¹⁷ Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que tenham concluído o ciclo colegial ou equivalente e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que tenham concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961).

pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, chamamos atenção para um dos itens que compõe as características desses cursos, o qual sugere confiar aos doutorandos o exercício de tarefas docentes sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa. Contudo, o documento não explicita a preparação desses estudantes para a docência. Diante disso, já é possível identificarmos, naquela época, uma noção limitada de docência como atividade que podia ser realizada por quem sabe pesquisar e possui determinado conteúdo científico.

Tal concepção ainda se faz presente nos cursos de mestrado e doutorado. A valorização da pesquisa nos dias atuais tem como raiz o Parecer n. 977/65, dentro do contexto do Regime Militar, quando a pesquisa foi definida como instrumento para alcançar o desenvolvimento econômico do país. Segundo Batista Neto (2017)¹⁸, a universidade voltada para pesquisa surge nas mãos dos militares, os quais viam na ciência, sobretudo na parte tecnológica, um meio para atingir o desenvolvimento econômico do Brasil.

Nesse âmbito, reiteramos a influência do contexto político e socioeconômico na definição e consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, especialmente no que tange à gênese da valorização da pesquisa na Educação Superior. Sobre a ênfase na pesquisa, Mattos (2017) destaca que

o Parecer n. 977/65, considerado a carta magna da pós-graduação, tem um problema: ele transmite a ideia do pesquisador. Numa linha ocidental, você vai encontrar caminhos diferentes, em que o pesquisador está separado do professor, mas na linha anglo-germânica, que se baseia no modelo de Humboldt, o pesquisador ensina o que sabe pela pesquisa, ou seja, você só pode ensinar o que pesquisou. Portanto, a docência é uma consequência, as instituições promovem o pesquisador porque esse vai transbordar o que sabe. Essa linha de pensamento foi a que influenciou o Parecer n. 977/65 e a sua interpretação levou à valorização do modelo de pesquisa. Qual o impacto disso? É que o professor só recebe gratificação financeira pelos títulos de pesquisa. Não há uma avaliação do professor em sua atividade de ensino, isso não conta nada na avaliação da pós-graduação. Por isso ninguém liga para o ser professor, porque não está nos documentos de origem, é mal de origem da pós-graduação no Brasil. Por isso é que eu chamei a atenção para o Parecer n. 977/65. É tanto que na pós só se pergunta, qual foi a produção? Quantos artigos? Entendeu? É isso!

A partir do que está posto no Parecer n. 977/65, passamos a compreender o elevado estatuto da atividade de pesquisa no exercício do magistério superior nos dias atuais. Além disso, Ferraz (2012) ressalta que a docência universitária reconfigura-se no contexto de

¹⁸ Professor Associado do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação, atuando na Linha de Pesquisa em Formação de Professor e Prática Pedagógica no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É licenciado e mestre em História pela UFPE, com doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Paris V (René Descartes). Exerceu cargos de gestão acadêmica na UFPE e na Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). É membro da ANPEd e do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas.

avaliação da CAPES. Segundo a autora, muitos dos professores tendem a adequar-se ao funcionamento e à maneira como atuam no magistério superior em função das políticas de avaliação. Conseqüentemente, a docência nas IES tem a pesquisa como elemento central e, na pós-graduação *stricto sensu*, vem sendo desenvolvida a cultura do produtivismo acadêmico visando atender às exigências da CAPES.

Considerando tais aspectos, constatamos que, apesar de priorizar a formação de pesquisadores desde a sua origem, a pós-graduação *stricto sensu* também tem como finalidade a formação de professores para o magistério superior. Tal compromisso consta em todos os Planos Nacionais de Pós-Graduação que sucederam o Parecer n. 977/65, conforme explicitado na sequência.

2.4.2 A formação de professores nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)

A formação de professores para a Educação Superior é anunciada nos PNPGs como papel central dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil desde 1975. Nesse âmbito, a primeira edição do PNPG (1975-1979) possui 57 páginas e destaca, já na introdução, que “os cursos de pós-graduação no sentido estrito – mestrado e doutorado – devem ser regularmente dirigidos à formação de recursos humanos para o próprio magistério superior” (BRASIL, 1975, p. 6).

Esse plano foi apresentado quando o Brasil encontrava-se no período de *distensão*, destacado por Cunha (2014, p. 926) como “o primeiro passo para o alargamento da base social do Estado”, em decorrência da ameaça à estabilidade política do governo militar. De acordo com França (2012), a insatisfação era decorrente tanto do contexto econômico de recessão e inflação crescentes, como do crescimento, no cenário internacional, dos ideais neoliberais que defendiam a mundialização do capital e do regime democrático americano. Conseqüentemente, o governo do general Ernesto Geisel, presidente do Brasil nessa época, viu-se obrigado a atenuar a repressão e a buscar o apoio da sociedade civil, adotando o discurso da necessidade de desenvolvimento econômico aliado à distribuição de renda.

Nesse contexto, a educação ocupa lugar de destaque por ser considerada propulsora do desenvolvimento do país e da ascensão social dos indivíduos. Por conseguinte, o governo entendia como estratégica a pós-graduação no Brasil e o I PNPG trazia orientações para o crescimento e o funcionamento dos programas. Logo, esperava-se que os cursos de mestrado

e doutorado formassem especialistas (docentes, pesquisadores e quadros técnicos) para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial (BRASIL, 2010a).

No que se refere à formação de professores para o magistério superior, o I PNPG ressalta esse compromisso em mais de 10 páginas do documento. Nesse âmbito, traz uma seção específica para tratar de programas institucionais de capacitação docente voltada aos professores universitários. Para tanto, a eficácia dos recursos financeiros destinados à pós-graduação *stricto sensu* deveria ser observada, em primeiro lugar, quando fosse “assegurado o atendimento das iniciativas de criação de cursos de mestrado e doutorado para a formação de docentes e pesquisadores nas áreas básicas do trabalho educacional científico” (BRASIL, 1975, p. 34).

A partir do que consta no I PNPG, identificamos que a formação de professores era considerada um requisito fundamental para o desenvolvimento das universidades e que estas deveriam contribuir com a formação de seu próprio corpo docente. Por sua vez, as iniciativas de abertura de novos cursos, a ampliação e a diversificação dos programas de pós-graduação existentes estavam condicionadas, dentre outros aspectos, ao atendimento das “demandas atual e futura de pessoal docente para a graduação e pós-graduação” (BRASIL, 1975, p.36). Nesse âmbito, o documento recomendava calcular a necessidade de mestres e doutores a partir da carência de professores para o magistério superior.

Sobre esse aspecto, o I PNPG traz um quadro que ilustra o quantitativo de professores (41.000) necessários para atender o sistema de magistério superior no quinquênio do período de sua vigência. As áreas com maior demanda de docentes eram Medicina (7.070) e Engenharia (7.040), mas também se destacavam as áreas de Educação (3.800) e Administração (3.470). Diante do exposto, constatamos que o I PNPG já mencionava a relevância da formação de professores para o magistério superior a ser realizada no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado, a fim de aperfeiçoar e suprir a demanda atual e futura do corpo docente nas IES.

A título de exemplo, a partir do I PNPG, houve investimento na formação de professores em Pernambuco. De acordo com Mattos¹⁹ (2017):

¹⁹ Professor Titular da Universidade Federal de Pernambuco (aposentado). Exerceu o magistério na Educação Superior entre 1975 e 2008. Exerceu cargos na Reitoria da UFPE (1968-1977) e no Ministério da Educação e Cultura (1979-1984). Foi professor do PROPAD/UFPE 1995-2008 e Coordenador da Divisão de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (2005-2008).

Durante o período inicial do I PNPG eu trabalhava na Pró-Reitoria de Planejamento da UFPE (era “Gerente de Planejamento”) e em articulação com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (UFPE), lembro que a grande ação, com substancial aporte orçamentário e bom sistema de controle, era o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD), em 1976. Outro programa que recebia a máxima atenção da Universidade e que foi fundamental para a pós-graduação, foi o de Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (RETIDE).

Acerca do exposto, é pertinente salientar que o PICD concentrava-se na formação de professores em nível de mestrado e doutorado no país e no exterior, mas também contemplava auxílios para aperfeiçoamento em cursos de especialização (BRASIL, 1979). Esses investimentos alinhavam-se aos objetivos do I PNPG no âmbito da formação de professores para o magistério superior.

No que se refere ao II PNPG, elaborado para o período de 1982 a 1985, o documento tem apenas 16 páginas e vem reiterar o que já preconizava o plano anterior. Nesse sentido, o II PNPG tinha como objetivo central “a formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado” (BRASIL, 1981, p. 5). Este plano considerava, dentre suas premissas, que a existência de um número crescente de profissionais, pesquisadores e docentes, altamente qualificados, viabilizaria o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país.

Isto porque o país começava a enfrentar um período de recessão proveniente do enfraquecimento do modelo econômico do regime militar. Ao mesmo tempo, no plano político, o Brasil atravessava um momento de transição entre o regime autoritário e o regime democrático no governo do presidente da república da época, o general João Figueiredo. Diante disso, no II PNPG foi sublinhada a necessidade de a pós-graduação *stricto sensu* formar profissionais, docentes e pesquisadores altamente qualificados para implementar as diretrizes contidas no III Plano Nacional de Desenvolvimento e no III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FRANÇA, 2012).

No âmbito do magistério superior, na segunda edição do plano, a pós-graduação e a pesquisa apresentam-se como elementos indispensáveis à qualificação docente. Isso pode ser conferido neste fragmento retirado da seção que tratava do papel da pós-graduação:

especificamente, as funções da pós-graduação se dividem entre a **formação de docentes pesquisadores para a esfera acadêmica**; a capacitação e o treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços e a formação de recursos humanos para o desenvolvimento cultural

do País. Dadas suas peculiaridades, estas funções requerem um tratamento político, institucional e financeiro diferenciado (BRASIL, 1981, p. 12, grifo nosso).

É pertinente considerar, face ao exposto, que a formação de professores, pesquisadores e outros profissionais no âmbito da pós-graduação visava atender, também, à demanda das empresas. Desse modo, previa-se a “abertura gradativa do leque de opções de cursos de pós-graduação, com alternativas cujo perfil se ajustasse mais às qualificações exigidas pelas diferentes práticas profissionais, incluídas as docentes” (BRASIL, 1981, p. 14). Contudo, considerando a realidade atual, o objetivo dessa preparação para a docência nos cursos de mestrado e doutorado parece-nos que ficou apenas no papel, visto que a pós-graduação *stricto sensu* prioriza a formação de pesquisadores, enquanto que a “qualificação” para a docência no magistério superior é “assegurada” pela posse do título.

Ainda sobre a segunda edição do plano, ressaltamos que as diretrizes apresentadas sugeriam diminuir as disparidades regionais, institucionais e setoriais, bem como aperfeiçoar a qualidade dos cursos mediante a realização de processos avaliativos mais criteriosos. Acerca dos dois primeiros PNPGs, é importante reiterar que eles situam-se dentro do contexto do regime militar e, logo após o período do milagre econômico, o país começa a enfrentar a crise mundial do petróleo que aumentou o preço do produto. No Brasil, essa crise provocou o aparecimento do Proálcool, uma política pública que abria a possibilidade para o desenvolvimento de um combustível alternativo ao petróleo. Nesse cenário, destaca-se o papel da universidade²⁰ que, por meio da pesquisa, recebeu muito recurso do governo para aperfeiçoar a qualidade desse combustível alternativo (BATISTA NETO, 2017).

No que se refere ao III PNPG (1986-1989), temos um documento com 24 páginas que reafirmava as diretrizes dos planos anteriores, ao mesmo tempo em que reconhecia a necessidade de criar “um programa agressivo de formação de recursos humanos qualificados, tendo em vista que a sociedade e o governo pretendem a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil no próximo século” (BRASIL, 1985, p. 5).

Sobre esse aspecto, constata-se que a formação e o aperfeiçoamento de pessoal constituem objetivos permanentes nos planos, sofrendo forte influência das demandas econômicas. Segundo França (2012), este plano foi publicado quando o Brasil entrava na terceira etapa de transição democrática no governo de José Sarney, primeiro civil que assumiu

²⁰ O Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é um exemplo de instituição que recebeu muito investimento para desenvolver pesquisas voltadas à otimização do álcool (BATISTA NETO, 2017).

a presidência após o golpe militar. A vigência do III PNPG acontece no momento em que novos arranjos institucionais eram pensados para o país. O foco principal era o desenvolvimento da pesquisa na universidade, além da integração da pós-graduação ao Sistema de Nacional de Ciência e Tecnologia, aliando-se ao setor produtivo.

Nesse âmbito, Batista Neto (2017) ressalta que, apesar das dificuldades econômicas que o país enfrentava no governo Sarney, foi criada e implementada uma política de bolsas²¹ no exterior que possibilitou o investimento na formação de professores. Sobre esse aspecto, destacamos que alguns docentes dos programas de pós-graduação em Administração da UFPE e UFRPE fizeram seus cursos de mestrado e/ou doutorado nessa época.

Nessa direção, tendo como foco a formação de pessoal voltada a atender às demandas da Nova República, o III PNPG partia da premissa de

que não havia um quantitativo de cientistas suficiente para se atingir plena capacitação científica e tecnológica no país, tornando-se importante o progresso da formação de recursos humanos de alto nível, considerando que a sociedade e o governo pretendiam a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil, no século XXI (BRASIL, 2010a, p. 26).

Apesar da influente preocupação com o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico do Brasil, na terceira edição do plano reconhece-se que a pós-graduação ainda não conseguia sequer atender a sua própria demanda de pesquisadores e docentes-doutores. Diante disso, a formação de professores para atuar na graduação e também na pós-graduação ainda constituía uma das demandas a ser atendida na Educação Superior.

Ciente da necessidade de elaborar um novo plano para a pós-graduação *stricto sensu*, a diretoria da CAPES organizou, em 1996, um seminário nacional intitulado *Discussão da Pós-Graduação Brasileira* e formou uma comissão para definir o IV Plano Nacional de Pós-graduação. No ano seguinte, em comemoração aos 45 anos da instituição, a CAPES publicou as sínteses dos relatores dos grupos de trabalho do referido seminário em boletim especial.

Contudo, a versão final do plano foi abortada devido a uma série de circunstâncias econômicas e ao gradativo afastamento das agências de fomento nacional que comprometeram aspectos orçamentários para execução do IV PNPG. Apesar de o documento oficial não ter sido publicado, no período de 1997 a 2005, a CAPES implementou algumas das recomendações provenientes de reuniões realizadas para a elaboração do IV PNPG, como

²¹ As bolsas de estudo para brasileiros em centros de excelência no exterior saltaram de 9 mil para 97 mil em cinco anos, em decorrência do trabalho desenvolvido por Renato Archer, Ministro de Ciência e Tecnologia do Governo Sarney (SENADO, 2007).

expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2004).

Nessa época, França (2012) destaca que a pós-graduação brasileira atravessou um período de mudanças significativas em suas políticas, influenciada pelo contexto de Reforma do Estado Brasileiro, que tinha como característica a descentralização da administração decorrente da negação do autoritarismo da ditadura militar. No que se refere às políticas educacionais, ela salienta que houve o fortalecimento de diretrizes relacionadas à gestão democrática, à descentralização de recursos, à autonomia dos gestores e à avaliação do ensino.

Ainda sobre o contexto histórico subjacente à elaboração do IV PNPG, a autora supracitada acrescenta que a maior parte dos debates ocorreu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e girou em torno de dois princípios básicos: autonomia institucional (descentralização e diminuição da participação da União na gestão do ensino, indicando que a universidade deveria assumir a responsabilidade pela gestão de seu sistema de pós-graduação); e flexibilização (preocupação com o tempo de titulação do estudante e apoio a novos tipos de mestrados, como os interdisciplinares e os profissionalizantes).

Apesar de FHC incluir a educação como uma meta prioritária do seu governo, o Brasil enfrentava um período de alta inflação. Segundo França (2012), documentos gerados ao longo do processo de discussão do IV PNPG registraram a infraestrutura precária e a permanência do desequilíbrio da oferta de cursos entre as regiões brasileiras e as diferentes áreas do conhecimento, além da perda de quadros atuantes da pós-graduação.

Em um cenário de descontrole inflacionário, que era um obstáculo ao crescimento econômico do Brasil, o governo FHC acreditava que uma solução seria a articulação do Brasil à economia internacional globalizada. Tratava-se de uma estratégia visando ao fortalecimento do poder decisório do país e ao desenvolvimento científico e tecnológico, levando a uma valorização da pós-graduação *stricto sensu*. Nesse âmbito, a CAPES formulou um novo paradigma de avaliação, no qual o foco da política deixou de ser a docência e passou a ser a pesquisa e a produção científica (FRANÇA, 2012).

Diante do exposto, a edição não publicada do IV PNPG é marcada pelo contexto político e econômico do país, trazendo muitas implicações para os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Apesar de haver o reconhecimento da necessidade de qualificação do corpo docente das IES, a ênfase continua sendo a pesquisa em detrimento das demais atividades desenvolvidas pelos professores no magistério superior.

Esse compromisso também foi reforçado no V PNPG elaborado para o período de 2005 a 2010. Este plano surge no governo de Luís Inácio Lula da Silva, cuja política buscava a retomada do crescimento do país visando à estabilidade econômica e à redução da pobreza e da desigualdade social. No âmbito da Educação Superior, de acordo com França (2012), Lula instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para analisar a situação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O relatório elaborado por esse GTI teve como objetivo oferecer diretrizes para uma Reforma Universitária Brasileira.

Entre as principais ações dessa reforma, destacam-se: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); as Parcerias Público-Privadas (PPP), o Programa Universidade para Todos (ProUni); a Lei de Inovação Tecnológica; a regulamentação e ampliação da Educação à Distância; a Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); o Plano de Desenvolvimento da Educação; e o banco de professores-equivalentes.

Em decorrência dessas políticas, Batista Neto (2017) ressalta que no governo Lula houve um período de ascensão e expansão da Educação Superior, cuja interiorização vinculava os projetos dos cursos ao desenvolvimento das regiões. Segundo o autor, atualmente a universidade pública está presente na Zona da Mata, no Agreste e no Sertão de Pernambuco, inclusive, com cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Esse é o contexto subjacente à elaboração do V PNPG que, logo na introdução do documento, traz como um dos objetivos fundamentais, a necessidade de “expansão do sistema de pós-graduação que leve ao expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial” (BRASIL, 2004, p. 9).

Diante do exposto, novamente a formação de professores se faz presente no documento norteador dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Esta quinta edição traz dados que evidenciam a necessidade de se investir na titulação dos docentes que atuam nas IES, tendo como parâmetro o aperfeiçoamento do ensino e a necessidade de expansão qualificada. É pertinente salientar que muitos dos professores que atualmente estão vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, tanto na UFPE como na UFRPE, fizeram mestrado e doutorado nessa época.

Contudo, a preocupação com a qualificação do corpo docente apenas é citada no V PNPG, sem qualquer orientação que norteie a formação de professores nos cursos de mestrado e doutorado. Por um lado, tal flexibilidade abre margem para as instituições

pensarem em ações que possibilitem, através dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a formação de professores para o magistério superior, garantindo-lhes autonomia nessa implementação. Por outro lado, a falta de orientação, valorização e apresentação de possibilidades nesse âmbito faz com que a pós-graduação continue priorizando ações de pesquisa em detrimento da formação para a docência.

Ainda sobre o V PNPG, é possível constatar que são discutidos os seguintes aspectos no documento: introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais; aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação; preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social; expansão da cooperação internacional; combate às assimetrias; formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo; e ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional²² para os setores de serviços público e privado (BRASIL, 2010a).

Por fim, a edição vigente do PNPG (2011 a 2020) foi elaborada no final do governo Lula, tendo como fundamento o legado e a influência dos planos anteriores. Esse plano foi desenvolvido quando o país passava a integrar um grupo político de cooperação: o BRICS, cujos integrantes são Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. A esse respeito, Barreto e Domingues (2012) salientam o desafio de promover reconfigurações no sistema nacional da pós-graduação, considerando o contexto em que o Brasil se encontra e almeja.

Esses autores destacam que o plano em vigência é uma política de governo e faz parte do Plano Nacional de Educação, de responsabilidade do MEC, mas cuja estrutura a CAPES integra. Além disso, seu escopo abrange todo o sistema nacional de pós-graduação, do qual fazem parte as instituições de ensino superior federais, públicas estaduais e municipais, bem como as privadas, confessionais e comunitárias.

Em um contexto mundial, este documento foi elaborado quando muitos países da Europa, da América do Norte e o Japão enfrentavam uma grande crise financeira. Além disso, havia a preocupação sobre como a indústria e a agricultura atenderiam às necessidades atuais e futuras da sociedade. Por essa razão, a parte introdutória do VI PNPG destaca a magnitude

²² De acordo com dados obtidos na plataforma Sucupira (CAPES, 2018), no momento da pesquisa, o Brasil estava com 770 mestrados profissionais, destacando-se as seguintes áreas com mais cursos: Interdisciplinar (92), Ensino (84) e Administração (74).

dos problemas supracitados, assinalando o papel do Brasil e, conseqüentemente, da pós-graduação *stricto sensu* nesse cenário (BARRETO; DOMINGUES, 2012).

Diante dessa problemática internacional e das potencialidades do Brasil, o VI PNPG é composto por dois volumes. O primeiro tem 309 páginas e apresenta dezesseis seções sobre diferentes aspectos da pós-graduação, como: histórico; situação atual; projeções de crescimento; sistema de avaliação; assimetrias territoriais; formação de recursos humanos, especialmente, para empresas; internacionalização; financiamento; recomendações; dentre outros. Já o segundo volume, com 608 páginas, traz no início projeções da pós-graduação para o ano de 2020 e uma agenda de ciência, tecnologia e inovação para o Brasil. Na sequência, esse segundo volume contempla documentos setoriais sobre diversos temas: ciências agrárias; água, Amazônia; criminologia e segurança pública; cultura, demografia; desenvolvimento social; desequilíbrio regional; educação profissional; energia; petróleo e gás; e outras seções relacionadas a temas específicos.

Acerca do exposto, as diretrizes que norteiam as ações dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, especificamente no PNPG em vigência até 2020, têm como foco a formação de pesquisadores e profissionais para áreas estratégicas de desenvolvimento do Brasil. Isto porque, segundo Barreto e Domingues (2012), os desafios e as prioridades para a pós-graduação são elencados sob a ótica empresarial destacando-se, dentre outros aspectos, a implantação de redes de produção do conhecimento, visando à integração entre universidades, governo e empresas.

Face ao exposto, enquanto a pesquisa ganha maior importância e visibilidade, a formação de professores continua fazendo parte da missão da pós-graduação *stricto sensu*, porém visando ao aumento do número de mestres e doutores titulados. Nessa direção, vejamos na sequência alguns dados referentes à ênfase atribuída ao quantitativo de docentes titulados nas IES brasileiras, além de outras informações sobre a pós-graduação *stricto sensu* no país.

2.4.3 Titulação dos professores das IES brasileiras, dados da pós-graduação *stricto sensu* e ocupação de mestres e doutores do Brasil

O sistema nacional de pós-graduação *stricto sensu* foi pensado e criado com a missão de formar professores e pesquisadores para o magistério superior. Tendo como base essa premissa, o PNPG vigente congrega dados que ilustram avanços no quantitativo de docentes (Tabela 2) nas IES considerando sua formação acadêmica:

Tabela 2 – Número de Docentes vinculados a IES em 1991, 2008 e 2016

Ano	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
1991	152	42.375	43.850	29.046	17.712	133.135
2008	97	36.012	100.419	121.548	80.814	338.890
2016	11	5.388	78.328	150.530	149.837	384.094

Fonte: Elaborado a partir do PNPG (BRASIL, 2010a, p. 117-118) e INEP (2017)

A partir da Tabela 2, constatamos que, apesar do aumento da titulação dos professores que atuam nas IES, ainda era expressiva a quantidade de docentes sem mestrado e doutorado em 2016. E, mais preocupante, é pensar sobre a qualidade da formação que os estudantes têm na graduação, supondo que seus professores talvez não estejam “preparados” para o exercício do magistério superior. Tal realidade traz impactos para todas as áreas de formação, especialmente, para as duas nas quais nosso objeto de estudo se insere (Educação e Administração), como podemos verificar na Tabela 3:

Tabela 3 – Total de concluintes em cursos presenciais de graduação em 2008

Áreas Gerais	Concluintes em cursos de graduação presenciais
Educação	168.983
Humanidades e Artes	29.122
Ciências Sociais, Negócios e Direito	328.239
Ciências, Matemática e Computação	61.528
Engenharia, Produção e Construção	47.098
Agricultura e Veterinária	16.305
Saúde e Bem-Estar Social	128.389
Serviços	20.654
Total	800.318

Fonte: Adaptado do PNPG (BRASIL, 2010a, p. 117-118)

Considerando os dados da Tabela 3, identificamos que dos oitocentos mil estudantes graduados em 2008, cerca de quinhentos mil concentram-se em duas áreas: Educação; e Ciências Sociais, Negócios e Direito. Diante desses dados, o PNPG vigente chama atenção para o desequilíbrio na quantidade de graduados entre as áreas e ressalta a necessidade de aumentar a quantidade de formandos na área tecnológica. Por sua vez, destacamos que também se faz necessário olhar para as áreas onde existem maiores demandas e pensar na qualidade dessa formação que, apesar de envolver diferentes aspectos, neste trabalho ressaltamos a importância da profissionalização docente para o magistério superior.

Assim, a missão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* não pode limitar a formação docente à posse do título de mestrado e/ou doutorado. Isso seria um retrocesso à concepção de profissionalidade enquanto qualificação, pois a titulação refere-se apenas à qualificação atestada mediante a consecução do diploma emitido por uma instituição. Essa noção não contribui com a construção da profissionalidade docente no sentido de profissional de ensino (ROLDÃO, 2005), pelo fato de esta demandar, além da qualificação, uma formação que contemple outros elementos já apresentados neste trabalho.

Ainda é de se ressaltar que no atual PNPG considera-se o avanço quantitativo na formação de professores para o magistério superior e amplia-se a missão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* para a formação de pesquisadores e profissionais em áreas estratégicas para o desenvolvimento econômico do país. Essa nova missão fundamenta-se na preocupação das autoridades em elevar a posição do Brasil no *ranking* internacional a fim de que o país torne-se a quinta potência mundial até 2020. Entretanto, o plano aponta o seguinte obstáculo para alcançar esse patamar de desenvolvimento:

O único obstáculo que pode ser colocado no caminho desse grande sucesso é a falta de mão de obra qualificada para ocupar os novos postos de trabalho. A escolaridade média do brasileiro é muito baixa. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-2007), a escolarização da população de 15 anos ou mais corresponde a uma média de 7,3 anos o que está abaixo dos oito anos de escolaridade obrigatória, estabelecidos desde a Lei n. 5.692 de 1971. Do mesmo modo, quando comparamos o número de engenheiros e cientistas por habitantes com o equivalente de outros países que estão na corrida pelas primeiras posições no desenvolvimento econômico mundial, verificamos que ainda temos muito o que avançar no quesito formação de engenheiros, mestres e doutores até que possamos consolidar o nosso parque científico de modo a dar sustentação a novas fases do nosso desenvolvimento (BRASIL, 2010a, p. 157-158).

A partir da realidade apresentada nessa citação, ou seja, a falta de mão de obra qualificada para atender às demandas empresariais, a baixa escolaridade dos brasileiros e o número de engenheiros e cientistas inferior a outros países considerados desenvolvidos, o PNPG apresenta diretrizes voltadas para “resolver” esses problemas.

É pertinente ressaltar que, além do obstáculo apresentado na época de elaboração do V PNPG, recentemente os programas de pós-graduação vêm enfrentando outras dificuldades provenientes da crise econômica do Brasil que culminou com a aprovação de uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC 55) que congela os “gastos” do Governo Federal, especialmente nas áreas de Educação e Saúde. Conforme já mencionado nesta pesquisa, a referida PEC desencadeou o corte de bolsas de mestrado e doutorado, além de limitar o orçamento das IES.

Sendo assim, o plano vigente sugere que os programas de pós-graduação *stricto sensu* estimulem a realização de pesquisas que visem ao aperfeiçoamento da Educação Básica. Isto porque parte-se do pressuposto de que muitos estudantes que concluem o Ensino Médio não conseguem ingressar em cursos superiores considerados estratégicos (por exemplo: Engenharia) devido a deficiências na formação básica. Ao mesmo tempo, de acordo com o documento (BRASIL, 2010a), poucos são os estudantes que conseguem concluir a graduação e ingressar em cursos de mestrado e doutorado.

Diante do exposto, a Educação Básica configura-se como tema estratégico do Sistema Nacional de Educação, inclusive, do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Nesse sentido, o V PNPG apresenta vários programas criados pela CAPES a fim de viabilizar o financiamento de ações que minimizem os problemas atuais, notadamente as assimetrias regionais e de áreas de conhecimento.

Dentre esses programas, citamos dois voltados à formação de professores para as IES: o Doutorado Interinstitucional (DINTER Novas Fronteiras) e o ProDoutoral. O primeiro programa possibilita o doutoramento no país de professores de IES federais ou estaduais localizadas no Norte, Nordeste ou Centro-Oeste. Já o ProDoutoral, que substituiu o antigo Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT), estimula o planejamento da formação doutoral docente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), incentivando a cooperação entre as instituições envolvidas (BRASIL, 2010a).

Nesse âmbito, é pertinente abrir um parêntese para citar um programa que foi criado na área de Administração a partir de orientações dos planos, especificamente a edição que vigorou de 2005 a 2010. Durante esse período foi aprovado o Programa Nacional de Apoio ao Ensino e à Pesquisa (PRONAP), que tinha como objetivo apoiar projetos de pesquisa em áreas estratégicas da política brasileira de Ciência e Tecnologia, possibilitando a abordagem de novos tópicos de pesquisa e a formação de recursos humanos pós-graduados (CAPES, 2007).

Considerando os propósitos do PRONAP, surge o Pró-Administração com o seguinte objetivo geral:

estimular no País a realização de projetos conjuntos de pesquisa e **apoio à capacitação docente** utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes IES e/ou demais instituições [...], possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e **a formação de recursos humanos pós-graduados na área de Administração**. Contribuirá, assim, para ampliar e consolidar o desenvolvimento de áreas de formação consideradas estratégicas, através da análise das prioridades e das competências existentes

visando à melhoria de ensino de pós-graduação e graduação em Administração e Gestão (CAPES, 2008, p. 1, grifos nossos).

A respeito do objetivo supracitado, destacamos o papel da pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores para a graduação e também para os próprios cursos de mestrado e doutorado na referida área. As propostas apresentadas no edital de lançamento do Pró-Administração poderiam durar até cinco anos e contemplavam as seguintes áreas temáticas:

1. Modelos de Ensino Inovadores e Desenhos Curriculares na Graduação e Pós-Graduação;
2. Desenvolvimento de ensino, recursos e tecnologias para uso didático;
3. Formação de professores na pós-graduação e estratégias de educação continuada;
4. Construção e Testagem de modelos de ensino de cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado utilizando recursos de pedagogias virtuais e tecnologias de informação e comunicação no ensino presencial e à distância;
5. Estudos configuracionais sobre alunos, professores e comunidades de aprendizagem em Administração e Gestão;
6. Criatividade e recursos estéticos em ensino;
7. Formação para empreendedorismo, inovação tecnológica e inovação social, com destaque para experiências de aplicação com Empresas Juniores, atividades em comunidades e Residência Social;
8. Formação para Administração Pública;
9. Formação para Gestão Social e Ambiental;
10. Formação para Gestão de Infraestrutura;
11. Formação para Gestão Internacional;
12. Formação para Gestão de Sistemas e Instituições de Ensino da Educação Básica ao Ensino Superior, de diferentes níveis (CAPES, 2008, p. 2-3).

Diante do exposto, identificamos que dentre as 12 áreas temáticas contempladas no programa, várias se relacionam, direta ou indiretamente, ao aperfeiçoamento do ensino em Administração. Em Pernambuco, professores do PROPAD, juntamente com docentes de outros programas de pós-graduação do Brasil, tiveram propostas contempladas no Pró-Administração. Este fato talvez justifique a presença de algumas pesquisas sobre o ensino de Administração no PROPAD, conforme apresentado na súmula do estado do conhecimento que consta na introdução deste estudo.

Atualmente, não há editais vigentes do Pró-Administração. Contudo, durante os cinco anos em que as propostas estiveram em andamento, foram estabelecidas redes de colaboração entre diferentes instituições, criando e fortalecendo parcerias entre docentes e discentes de vários cursos de mestrado e doutorado em Administração no país. Tais interações podem vir a contribuir com a construção da profissionalidade docente na perspectiva defendida por Roldão (2005) de profissional de ensino, uma vez que pode possibilitar a partilha de conhecimentos e experiências entre os membros da profissão.

Enquanto o Pró-Administração foi um exemplo que trouxe contribuições para a formação de professores que atuam no magistério superior, o PNPG vigente sugere que os programas de pós-graduação *stricto sensu* promovam ações para elevar o posicionamento do Brasil em *rankings* internacionais de desenvolvimento. Essa preocupação, predominantemente quantitativa, é registrada em números no atual PNPG. Para exemplificar, tal documento menciona que em 2009 o Brasil ocupava a 13ª posição no *ranking* entre os países com produção científica. No referido ano, os Estados Unidos publicaram 341.038 artigos, ao passo que o Brasil publicou 32.100. Sobre esses dados, o documento apenas explica sua representatividade por áreas de formação, sem mencionar aspectos relacionados à qualidade de tais produções (BRASIL, 2010a).

Acerca do exposto, salientamos que enquanto as edições anteriores do PNPG tiveram como aspecto fundante a capacitação de professores para as universidades brasileiras, no PNPG vigente a ênfase recai para o aumento da produção científica, ou seja, a formação de pesquisadores. Além disso, os programas de pós-graduação *stricto sensu* são desafiados a contribuir com a redução das assimetrias regionais e impulsionar o desenvolvimento econômico do país por meio de pesquisas voltadas à inovação no setor produtivo.

Mas, apesar dos direcionamentos apontados no sentido de a pós-graduação *stricto sensu* contribuir para o Brasil tornar-se a quinta potência econômica até 2020, há o reconhecimento de que a maioria dos egressos dos cursos de mestrado e doutorado não vai para as empresas, mas para as salas de aula de IES. Tal realidade pode ser constatada a partir dos números que expressam a evolução dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e a ocupação profissional de seus egressos. Nessa direção, destacamos que em meados da década de 1960, o país tinha 38 cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Desse total, 11 cursos de doutorados concentravam-se em Biologia, Física, Matemática e Química e 27 cursos de mestrados estavam distribuídos nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Agrárias e Engenharias (VELLOSO, 2002).

Em relação ao surgimento dos primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, em 1967 a Fundação Getúlio Vargas inicia o primeiro curso de mestrado nessa área no Rio de Janeiro-RJ. Segundo Guimarães et al. (2009), na década de 1970 surgiram mais oito cursos de mestrado em Administração (Distrito Federal, Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo) e três cursos de doutorado (dois em São Paulo e um no Rio de Janeiro). De acordo com

um levantamento realizado pelos autores supracitados, no ano de 2007 havia até 58 programas de pós-graduação na área de Administração distribuídos em 16 estados do Brasil.

Esse quantitativo aumentou consideravelmente visto que, até fevereiro de 2018, o país estava com 6.459 cursos de mestrado e doutorado reconhecidos e em funcionamento. Desse total, 250 cursos eram da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo (CAPES, 2018). Essa quantidade tende a aumentar considerando que a meta 14 no Plano Nacional de Educação (PNE) é elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores (BRASIL, 2014a).

Acerca desses números, é pertinente refletirmos sobre o destino dos egressos dos cursos de mestrado e doutorado em nosso país. Nesse âmbito, uma pesquisa realizada na década de 1980 apontou que a universidade era a principal ocupação profissional de mestres e doutores brasileiros (SPAGNOLO; GUNTHER, 1986). Na década vigente, Nicchellatti (2011) constatou que 45,3% dos pós-graduandos em Administração da Universidade Regional de Blumenau estavam inseridos no magistério superior. Essa realidade não mudou, conforme podemos observar na Tabela 4:

Tabela 4 – Emprego formal de mestres e doutores

OCUPAÇÕES	Mestres	%	Doutores	%
Ensino em IES Públicas	72103	43,7%	102902	70,4%
Ensino em IES Privadas	46092	27,9%	23870	16,3%
Governamental Público	27795	16,8%	8814	6,0%
Atividades no Exterior	1612	1,0%	3295	2,3%
Empresarial Público	4209	2,6%	3008	2,1%
Privado sem fins lucrativos	5101	3,1%	2029	1,4%
Empresarial Privado	5899	3,6%	1635	1,1%
Outros	2240	1,4%	686	0,5%
TOTAL	165051	100%	146239	100%

Fonte: Tanji (2015) a partir de dados da Plataforma CAPES.

Considerando os dados ilustrados na Tabela 4, ao somarmos os percentuais de pós-graduados atuando em IES (públicas e privadas), verificamos que 71,6% dos mestres e 86,7% dos doutores estão nessas instituições. Esses dados atestam que as IES constituem o principal destino de mestres e doutores no Brasil, sendo que a maioria ingressa em instituições públicas.

Ao mesmo tempo, os PNPGs sinalizam ações, a exemplo do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que possibilitam a inserção de mestres e doutores no magistério superior (BRASIL, 2007). Além disso, reiteramos que para obter uma boa avaliação do MEC, as IES precisam ter, no mínimo, um terço de mestres e doutores em seu quadro docente. Esses fatores aumentam a demanda de mestres e doutores na Educação Superior.

Contudo, os programas de pós-graduação *stricto sensu* têm se desviado de uma de suas missões fundantes: a formação de professores. Isto porque os documentos norteadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, especificamente, as duas últimas edições do PNPG, evidenciam a necessidade da formação de pesquisadores e profissionais para atenderem às demandas empresariais. Tais diretrizes visam ao desenvolvimento econômico do país, principalmente, por meio da inovação nas empresas.

Todavia, a inserção no mercado empresarial não constitui a principal motivação dos profissionais quando estes decidem ingressar na pós-graduação *stricto sensu*. Pelo contrário, atuar no magistério superior, especialmente nas universidades, é o principal objetivo de quem ingressa na pós-graduação (OLIVEIRA; MORIGUCHI, 2013). Desse modo, se atuar nas empresas não faz parte das motivações da maioria de mestres e doutores e, ao mesmo tempo, há demanda de professores, é fundamental que os programas de pós-graduação *stricto sensu* contribuam com a construção da profissionalidade docente para além da formação centrada na pesquisa.

Nesse sentido, concordamos com Cunha (2009) ao enfatizar que os cursos de mestrado e doutorado constituem-se como lugar de formação do professor universitário. E, apesar de todas as edições do PNPG apontarem que se trata de um compromisso dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a autora reitera que predomina a concepção de que o domínio de conhecimentos específicos da área de concentração dos referidos programas é “suficiente” para o exercício da docência.

Esse fato é tão evidente que o segundo volume do atual PNPG é dedicado a conhecimentos específicos de áreas estratégicas que os cursos de mestrado e doutorado precisam contemplar visando ao desenvolvimento econômico do país e à diminuição de assimetrias. Contudo, as assimetrias apontadas no documento restringem-se ao quantitativo de programas em algumas áreas.

Além disso, a partir de dados do Sistema de Informações Georreferenciais da CAPES, constatamos que a maioria dos cursos de mestrado e doutorado concentram-se nas regiões Sul

e Sudeste do Brasil (GEOCAPES, 2018). Tais dados revelam explicitamente assimetrias regionais, contudo é silenciada a assimetria existente entre a formação de professores *versus* a formação de pesquisadores. Por isso reiteramos a importância dos cursos de mestrado e doutorado na profissionalização docente para o magistério superior.

De forma geral, apresentamos nesta seção o surgimento e a evolução quantitativa dos programas de pós-graduação *stricto sensu* a partir do contexto histórico que interviu e continua influenciando na regulação, no funcionamento e na avaliação dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil. Consequentemente, a ênfase no desenvolvimento do país deu destaque à atividade de pesquisa na Educação Superior fazendo com que a pós-graduação *stricto sensu*, desde a sua origem até os dias atuais, valorize a formação do pesquisador em detrimento da formação de professores. Por sua vez, os dados apresentados comprovam que os egressos dos cursos de mestrado e doutorado almejam e estão atuando como docentes nas IES, ratificando a importância de refletirmos sobre o processo de construção da profissionalidade docente nos espaços que, legalmente, foram constituídos para esta finalidade.

3 PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo situamos o debate sobre profissionalidade docente no que tange à contextualização da temática, noções e elementos constituintes, com destaque para a área de Administração.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E NOÇÕES SOBRE PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Antes de apresentarmos como compreendemos o processo de construção da profissionalidade docente, iniciamos esta seção trazendo o surgimento e os significados do termo profissionalidade em seus contextos de produção.

Nesse âmbito, foi a partir dos movimentos sindicalistas ocorridos na Itália no período de 1968 a 1972, que Barisi (1982) apresentou a noção de *professionalità* (profissionalidade), compreendida naquele contexto como um conjunto de lutas da classe operária a fim de consolidar sua unidade, reorganizar ações e diferentes reivindicações contra a organização do trabalho inspirada no taylorismo. Segundo o autor, a profissionalidade era definida como a capacidade por parte dos trabalhadores de obterem resultados diante de objetivos por eles estabelecidos.

No período supracitado, a noção de profissionalidade desempenhava um papel estratégico e tático no movimento de contestação da organização capitalista de trabalho, buscava alterações nos critérios de remuneração dos postos, era identificada como um fator coletivo e representava a luta pelo reconhecimento de um novo nível de qualificação.

Nesse sentido emergem reflexões sobre qualificação, mas também sobre competência no ambiente laboral. Tendo como base os estudos apresentados no Colóquio de Nantes, Dubar (1987), com uma visão sociológica do conceito de qualificação, identifica cinco abordagens: 1. Articulação/confrotação entre qualificação dos postos de trabalho e qualificação dos trabalhadores; 2. Combinação entre qualidades pessoais subjetivas e saberes reconhecidos dentro dos sistemas profissionais; 3. Relação de ordem entre trajetórias biográficas e sistemas de emprego; 4. Negociação entre valor de uso e valor de troca da força de trabalho; e 5. Articulação entre relações educativas, organizacionais e industriais dentro de um sistema societal.

Considerando essas abordagens, o autor compreende a existência de uma profissionalidade empírica (competência) e de uma profissionalidade científica (qualificação):

Por um lado, a competência como qualidades pessoais provenientes da experiência e da personalidade, e fator duma profissionalidade de tipo empírico (o ofício como arte). [...] Do outro lado, a qualificação jurídica atestada e hierarquizada pelos títulos escolares, e garantia duma profissionalidade de tipo científico – a profissão como ciência (DUBAR, 1987, p.07).

Ao fazermos uma reflexão sobre o trabalho docente a partir das colocações de Dubar (1987), inferimos que não é suficiente ter competência para ensinar, no sentido de “saber fazer” algo. Também se faz necessária uma titulação que comprove a apropriação de conhecimentos científicos para fundamentar a realização de determinada tarefa. Dessa forma, o exercício cotidiano da profissão supõe a articulação entre competência e qualificação, sendo esta última atestada por títulos obtidos em instituições educacionais. Todavia, o autor salienta que a noção de profissionalidade não se limita ao desenvolvimento dessas duas concepções. Dentre as contribuições de seus estudos, ele ressalta a necessidade de se distanciar de qualquer concepção estabelecida e passar a analisar as conexões entre trabalho, educação e relações profissionais.

Nessa direção, Braem (2000) destaca que as noções de qualificação e competência apresentam um sentido de passagem, concordando com Dubar (1987) que a profissionalidade transcende essas duas noções. Segundo a autora, “a competência torna-se inevitável, para não dizer exigida nas organizações, mas a qualificação permanece necessária” (BRAEM, 2000, p. 33). Para ela, a profissionalidade ultrapassa essas concepções com o objetivo de compreender a natureza das relações entre as instituições e seus agentes. Complementando os estudos de Benjamin e Aballéa (1990 apud BRAEM, 2000, p. 24), os quais definiram profissionalidade como “um tríptico que inclui um objeto, um sistema de avaliação e uma deontologia que permite a implementação desse sistema de peritagem”, a autora acrescenta a dimensão pessoal. Assim, profissionalidade inclui qualificação e competência (o coletivo e o individual), mas também abrange as noções de deontologia e de ética.

A partir dos estudos de Dubar (1987) e Braem (2000), salientamos que ambos já apresentam a noção de profissionalidade para além do desenvolvimento do trabalho em si, situando-o num contexto maior e imbricado de relações profissionais. No âmbito dessa compreensão, um ponto a destacar é que o exercício da docência acontece durante a interação do professor com os estudantes, seus pares e demais atores envolvidos no processo educacional.

Além dos autores anteriormente citados, Hoyle (1980), Demailly (1987), Bourdoncle (1991), Contreras (2002), Roldão (2005), Ramos (2008) e Jorro (2011) trazem reflexões

teóricas para o entendimento da profissionalidade mais especificamente no contexto da docência. Iniciamos por Hoyle (1980) que, antes de apresentar sua concepção de profissionalidade, traz seu entendimento sobre profissionalização e profissionalismo: Para ele,

a profissionalização é o processo através do qual os professores adquirem o conhecimento e as competências essenciais para um bom desempenho profissional em cada etapa da sua carreira educativa. [...] A profissionalização tem duas grandes dimensões: a melhoria do estatuto e a melhoria da prática. [...] Profissionalismo é usado neste contexto para se referir a um compromisso entre os membros duma ocupação em relação à melhoria do estatuto e as estratégias utilizadas particularmente pelas associações ou pelos sindicatos para chegarem a este fim. [...] Profissionalidade é reservado para as atitudes em relação à prática profissional entre os membros duma ocupação e o grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa (HOYLE, 1980, p. 42-44).

Dentre as contribuições de Hoyle (1980) no âmbito da docência, o autor diz que a profissionalidade pode ser restrita ou extensa. Quando o professor desenvolve uma prática intuitiva em sala de aula, baseada em suas experiências em detrimento da teoria, está atuando como um profissional restrito. Por outro lado, quando o docente situa a sala de aula dentro de um contexto educacional mais amplo, fundamentado em teorias, comparando seu trabalho ao de outros colegas e buscando a formação contínua, está desenvolvendo uma profissionalidade extensa. Mas, para desenvolver essa qualificação, faz-se necessário um processo permanente de profissionalização.

Tal qualificação exerce forte influência sobre a profissão docente e constitui um desafio central nas reivindicações e lutas sindicais, assim explicado por Deimally (1987, p. 59):

a relação títulos-postos é o elemento tradicional de regulação da profissão. Mas, emergem novas capacidades e novos saberes sob a influência da evolução do público escolar e dos objetivos da instituição que provocam uma adaptação das funções pedagógicas e uma nova concepção da competência.

Essa autora, ao chamar atenção para as novas capacidades profissionais no sentido de existirem práticas interventivas efetivas, afirma que o controle e a profissionalização, especialmente a formação, também precisam ser diferentes. Ela relaciona profissionalidade docente às competências, aos saberes e às qualificações que os profissionais necessitam para exercer bem a sua função. Dentre esses aspectos, a autora destaca os saberes da Ciência da Educação como componentes essenciais da profissionalidade docente. Assim como Braem (2000), Deimally (1987) também ressalta a ética e acrescenta a dimensão organizacional

dentre as competências necessárias aos professores, afirmando que se trata de uma nova profissionalidade docente.

Nesse âmbito, a profissionalidade docente adquire várias dimensões e estabelece relações com o meio interno e externo onde o trabalho se desenvolve. Tal contexto precisa ser considerado nos espaços e momentos de formação, visto que influencia, mas também pode ser influenciado, pela atuação profissional. Como exemplo, destacamos as interações no espaço acadêmico onde a relação estabelecida entre professores e estudantes os influenciam de forma recíproca. Além disso, também há interações entre pares e agentes externos às IES, salientando-se que as relações internas não estão dissociadas das externas e vice-versa. Esse caráter relacional da docência, bem como as próprias questões pessoais podem trazer reconfigurações na profissionalidade docente a partir do contexto no qual se inserem os profissionais de ensino.

A respeito de influências externas, Gimeno Sacristán (1995) denomina de práticas concorrentes aquelas relacionadas a atividades que, mesmo fora do sistema escolar, podem exercer influência sobre a ação dos professores. Considerando as dimensões internas e externas que permeiam a atuação dos professores, bem como o momento histórico e a realidade social, antes de apresentar seu entendimento sobre profissionalidade, o referido autor diz que se trata de um termo em permanente elaboração e faz-se necessário contextualizá-lo. Ele defende o ensino como uma prática social baseada em relações e entende profissionalidade docente como “um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 65).

A noção apresentada pelo referido autor traz elementos, a exemplo de conhecimentos específicos da docência, que podem ser apreendidos em espaços formais de profissionalização, bem como a partir de interações e experiências profissionais. Contudo, ele também destaca traços de personalidade, como valores, que são peculiares aos indivíduos e que nos leva a refletir sobre como esses comportamentos e destrezas estão sendo considerados nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A partir dessa compreensão de Gimeno Sacristán (1995), ao considerar o ensino uma prática social pautada em relações, é possível inferirmos que esses elementos da profissionalidade docente podem ser construídos por meio das diferentes interações nos espaços de profissionalização docente.

Ainda no âmbito de especificidades da docência, Roldão (2005, p. 108) afirma que profissionalidade compreende um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que

permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”. Assim, para ajudar nessa distinção, a autora sistematizou quatro elementos caracterizadores de profissionalidade fundamentando-se em estudos anteriormente realizados por Giméno Sacristán, Claude Dubar e António Nóvoa. Esses elementos também são chamados pela autora de descritores da profissionalidade, a saber:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à atividade;
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controle** e sobre a atividade e a autonomia do seu exercício;
- e a **pertença a um corpo coletivo** que partilha, regula e defende, intra-muros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (ROLDÃO, 2005, p. 109, grifos da autora).

No intuito de exemplificar tais descritores, Roldão (2005) cita a profissão de médico na qual é possível identificar: a especificidade da função e sua utilidade social; o domínio de um saber específico para o exercício profissional; o poder e o controle que os profissionais formados em Medicina têm sobre o seu trabalho; e a existência de uma comunidade (neste caso, o Conselho Federal de Medicina) que, dentre suas atribuições, fortalece e protege a classe profissional.

Todavia, quando procuramos esses mesmos descritores na profissão docente, não é fácil apresentá-los como na profissão de médico. Em relação ao primeiro descritor, considerando que um profissional sem formação didático-pedagógica ainda pode exercer o magistério, constatamos que se trata de uma profissão cuja especificidade não é reconhecida socialmente. No caso do magistério superior, tal realidade torna-se ainda mais agravante porque o reconhecimento do “domínio” de conhecimentos do campo específico continua a ser o que habilita para a docência.

Quanto ao saber específico, que também faz parte dos caracterizadores da profissionalidade, no âmbito do magistério superior é comum encontrarmos profissionais de várias áreas atuando sem conhecimentos didático-pedagógicos. Além disso, é comum esses profissionais lecionarem disciplinas de campos diferentes da sua formação em nível de graduação e pós-graduação, especialmente na área de Administração.

No que tange ao poder de decisão, apesar de o professor ter autonomia em sala de aula, essa mesma autonomia possibilita que alguns profissionais possam ter posturas

independentes, vindo a comprometer a imagem do coletivo, sem que sejam responsabilizados por isso. Isso não ocorre, por exemplo, nas áreas de Medicina ou Direito, cujos conselhos profissionais lutam pelos direitos da classe e protegem seus membros.

Essa cooperação está diretamente relacionada ao quarto descritor de profissionalidade, cujo sentimento de pertença a um corpo coletivo é fragmentada na docência. Consequentemente, vemos que são atribuídos *status* diferentes para professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Superior (graduação e pós-graduação). Por sua vez, a título de exemplo, em Direito não há distinção entre quem advoga nas áreas trabalhista, civil, tributária, previdenciária, administrativa ou criminal, visto que esses profissionais atuam como um corpo coletivo.

Um exemplo de órgão que possibilita a proteção dos profissionais da área de Direito é a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). A esse respeito, ao analisar as interferências dos órgãos de classe na universidade, a partir da perspectiva de profissionais liberais que atuam como professores em cursos de Direito, Engenharia e Medicina, Volpato (2013) identificou influências desses órgãos na definição do perfil da formação. Esse estudo revelou que os órgãos de classe, ao criticarem a expansão dos cursos nessas áreas em virtude da preocupação com a qualidade da formação, também estavam lutando pela reserva de mercado para seus profissionais. Essa proteção ao corpo coletivo, regulando e defendendo o exercício profissional, bem como o acesso à profissão (ROLDÃO, 2005), constitui um elemento de profissionalidade ainda não consolidado na docência.

Por essa razão, a docência é considerada uma semiprofissão por Enguita (1991 apud SANTOS, 2013), ao destacar que a falta de um código de ética, por exemplo, enfraquece a carreira e o reconhecimento da atividade docente. Nesse mesmo sentido, Bourdoncle (1991) acrescenta outras reflexões sobre o ensino como uma semiprofissão por se tratar de uma atividade exercida por pessoas sem formação específica.

Para o autor, o exercício da docência requer profissionalização, sendo esta um processo que inclui **profissionalidade** (natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos conhecimentos e das capacidades utilizados no exercício profissional), **profissionalismo** (estratégias coletivas de transformação da atividade em profissão) e **profissionalismo** (adesão às normas que resultam dessa transformação, como o respeito às regras coletivas, à consciência profissional e à exigência de eficácia).

Quando analisamos esses aspectos relacionados à docência no magistério superior em Administração, reiteramos que existem profissionais de diferentes formações lecionando

nessa área. Isso porque, assim como no magistério superior, cargos e funções administrativas são exercidos por médicos, advogados, engenheiros, dentre outros, sem formação específica para a gestão organizacional. Só para exemplificar, a maioria dos concursos que apresentam vagas na área de Administração tem como pré-requisito formação em qualquer área de nível superior.

Consequentemente, diferentes profissionais exercem atividades administrativas sem conhecimentos que fundamentem sua prática, comprometendo o desenvolvimento da profissionalidade do Administrador. Apesar de existirem órgãos (Conselho Federal e Conselhos Regionais de Administração) que buscam fiscalizar e proteger a profissão de Administrador, muitos profissionais do próprio campo não se registram ao conselho. Essa limitada adesão é um exemplo da falta de profissionalismo na área.

Sobre esse aspecto, está em tramitação no Senado Federal um projeto-lei para consulta e recebimento de sugestões relacionadas à regulamentação e proteção da profissão de Administrador. Este projeto dispõe sobre o exercício de atividades no campo da Administração, explicitando a obrigatoriedade²³ da formação específica na área, além do registro do profissional no conselho.

No âmbito da docência, o projeto-lei menciona, no segundo inciso do Art. 1, o “magistério em conteúdos de formação profissional do campo da Administração e da gestão das organizações” como atividade específica do bacharel formado nessa área (BRASIL, 2015b, p. 01). Dentre as justificativas apresentadas para a proposição deste projeto-lei, destaca-se que:

a sociedade hoje se apresenta muito mais exigente em obter serviços públicos cada vez mais especializados e de boa qualidade. O estado brasileiro por si mesmo, ou mediante concessão, permissão e delegação, ainda é o maior responsável pela prestação de tais serviços, obrigando-se assim a se aprimorar e **isso somente poderá ocorrer mediante participação de profissionais altamente especializados e preparados técnica e cientificamente.** [...] Não se busca, com a iniciativa, conquistar mercados para os profissionais de Administração, mas sim aperfeiçoar os mecanismos de controle e fiscalização pelos órgãos competentes, **bem como a melhoria da qualidade do ensino da área** (BRASIL, 2015b, p. 06, grifos nossos).

Nesta citação foram destacados elementos referentes à profissionalidade e ao profissionalismo que compõem o processo de profissionalização apresentados por Bourdoncle

²³ Art. 1º - Os cargos e funções das empresas e demais organizações privadas, não governamentais e públicas de âmbito federal, estadual e municipal, que tenham atribuições voltadas para os campos da Administração, somente poderão ser providos por Administradores profissionais regulares na forma da lei (BRASIL, 2015b, p. 01).

(1991). O documento ainda deixa claro que não se pretende criar reservas de mercado (monopólio profissional), mas zelar pela qualidade do serviço prestado às pessoas e às organizações.

Diante do exposto, salientamos a importância da profissionalização para o desenvolvimento do profissionalismo e, principalmente, da profissionalidade docente. Em nosso estudo, estamos chamando atenção para os programas de pós-graduação *stricto sensu* como espaços legalmente constituídos para a profissionalização docente de mestres e doutores que podem ingressar como professores no magistério superior.

Nesse sentido, chamamos atenção para a preocupação dos conselhos com o aperfeiçoamento do ensino na área de Administração, que acontece na esfera da Educação Superior, cuja maioria dos professores provém dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Em função disto, inquieta-nos que a formação neste espaço de profissionalização, em sua maioria, priorize aspectos instrumentais e conteúdos do campo disciplinar, em detrimento de outros conhecimentos, também específicos da docência. Esse olhar pode vir a despertar nos pós-graduandos a consciência de que é fundamental desenvolver a profissionalidade docente, atuar com profissionalismo e zelar pela aprendizagem dos estudantes, caso se tornem professores.

Acerca do caráter instrumental na formação docente, pesquisas realizadas por Teixeira (2011), Rodrigues (2011) e Valdisser (2012), sobre a formação de professores na área de Administração, revelaram que os cursos de mestrado e doutorado analisados priorizam o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas no âmbito de tal caráter. Nessa direção, nas pesquisas dos autores supracitados ganha destaque o domínio do conhecimento disciplinar, bem como o desenvolvimento de competências intelectuais, comportamentais, éticas, políticas e técnico-funcionais, sobressaindo-se essas últimas com ênfase na atuação docente.

No que se refere à preocupação com a aprendizagem dos estudantes, retomamos as reflexões de Roldão (2005, p. 116) ao destacar a necessidade de repensar o conceito de ensinar. Para ela, ensinar como professar um saber constitui uma ação intransitiva ao ignorar o aprendente e considera o professor como o “detentor” de determinado saber conteudinal. Essa concepção, ainda presente no magistério superior, atenua a profissionalidade docente, uma vez que “a função de transmitir um saber deixará, em curto prazo, de ser socialmente relevante na medida em que o saber está hoje disponível de muitas outras maneiras” (ROLDÃO, 2005, p.116). Por outro lado, a autora diz que é possível elevar o estatuto da

profissionalidade docente ao ressignificar o sentido de ensinar para o ato de fazer com que o outro seja conduzido a aprender.

Ao considerar o ensino como ação que possui dupla transitividade, este se configura como especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém. Portanto, concordamos com a autora quando afirma que apenas o professor é capaz de fazer essa mediação por meio de orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à aprendizagem dos estudantes.

A esse respeito, compreendemos que a intencionalidade na realização de ações que levam os estudantes a aprenderem algo requer compreensão e justificativa dos porquês da prática pedagógica, cuja mobilização de saberes específicos desta profissão revela-se através do desenvolvimento da profissionalidade docente. Nesse âmbito, concordamos com Cunha (2007, p.22) ao afirmar que “a docência, como atividade profissional, exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados e a uma argumentação teoricamente sustentada”. Para essa autora, não é suficiente conhecer o conteúdo e apresentá-lo intuitivamente, uma prática ainda presente no magistério superior.

Por exigir um corpo de conhecimentos específicos inerentes ao exercício de suas atividades, neste estudo consideramos a docência uma profissão e não uma ocupação que pode ser realizada intuitivamente. Ao mesmo tempo em que compreendemos a docência como uma profissão, concordamos com Melo e Carmo (2014) que também comungam deste posicionamento, apesar de reconhecerem limitações (por exemplo, a falta de um código de ética) que comprometem o reconhecimento social do estatuto da profissão.

Nessa direção, salientamos que as profissões não devem ser pensadas somente a partir de critérios estáticos e deterministas, ignorando o dinâmico contexto no qual estão inseridas. Assim, distanciamos-nos da perspectiva funcionalista que vê a docência como uma semiprofissão por não atender alguns requisitos que outras profissões clássicas (Médicos, Engenheiros, Advogados) têm em relação à formação, à regulação e à autonomia no exercício profissional.

No que tange à docência, Cruz (2012) ressalta que a constituição desta profissão insere-se em um movimento de lutas e disputas políticas, imbuída de conflitos e contradições inerentes às relações sociais que a produzem. Dessa forma, faz-se necessário considerar a docência uma profissão para que elementos constituintes da sua profissionalidade possam ser contemplados nas ações de formação de professores. Dentre esses elementos, considerando

que lecionar é uma atribuição inerente à profissão docente, reiteramos a necessidade de conhecimentos do campo educacional fundamentarem as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão no magistério superior.

Nesse sentido, Contreras (2002) afirma que só é possível realizar juízos e decisões profissionais quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual se pode extrair reflexões, ideias e experiências para tomar decisões. Para ele, a noção de profissionalidade docente envolve obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional proveniente do conhecimento. Este autor também afirma que a competência profissional é um requisito para as outras duas dimensões e possibilita ao docente agir de forma consciente e ter conhecimentos teórico-empíricos para agir e justificar suas ações.

Essa perspectiva também é corroborada por Perrenoud (2002) para o qual a docência é uma profissão cuja mobilização de saberes se dá na prática. Ele entende profissionalidade como a capacidade de o professor identificar e resolver problemas em situação de incerteza, de estresse e de forte envolvimento pessoal: profissão em estado de ação. Comungando com esta noção de estado, mas também de processo, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) dizem que profissionalidade constitui a racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional de um dado grupo, cujas competências expressam elementos da profissionalização.

Essa concepção alerta-nos para a importância do processo de formação de professores para a construção da profissionalidade, ou seja, é preciso identificarmos elementos específicos do magistério superior que possam ser discutidos, de forma fundamentada, em espaços acadêmicos²⁴ que têm esta finalidade de profissionalização. Seguindo esta linha de raciocínio, Zabalza (2004) assinala que ensinar não se aprende apenas com a prática. Segundo o autor, é preciso desconstruir determinadas concepções e reconstruí-las com um novo significado a fim de renovar as intervenções. Para ele, ensinar exige conhecimentos consistentes não somente acerca da disciplina a ser ministrada, mas também sobre como os estudantes aprendem, sobre a condução dos recursos disponíveis na instituição, bem como sobre as demais atividades desenvolvidas na docência.

No caso dos professores universitários, Zabalza (2004) acredita que a formação científica e pedagógica constitui um fator de qualidade para o magistério superior. Nesse contexto, ele apresenta cinco eixos a compor uma profissionalidade renovada para os docentes: reflexão sobre a própria prática; trabalho em equipe e cooperação; orientação para o mercado de

²⁴ Em nosso trabalho ressaltamos o compromisso legal dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na profissionalização docente.

trabalho; ensino planejado a partir da aprendizagem e da didática; e recuperação da dimensão ética da profissão.

A noção de profissionalidade apresentada pelo autor, especialmente no âmbito da docência universitária, ultrapassa a visão de quem “domina” determinado conhecimento, automaticamente saberia ensiná-lo. Para ele, os elementos (reflexão, cooperação, olhar para além da sala de aula, processo de aprendizagem e dimensão ética) que compõem a construção da profissionalidade docente requerem uma sólida formação.

Dentre esses elementos, frisamos “trabalho em equipe e cooperação” que tem a ver com a contribuição de Correia e Matos (2001) sobre profissionalidade solidária. Para esses autores, a formação de professores precisa instigar "culturas de aprendizagem cooperativa". Nesse sentido, eles entendem profissionalidade docente como construção partilhada de uma convivência profissional. Assim, o isolacionismo profissional, tão presente no magistério superior, poderia transitar da solidão para a solidariedade docente.

Esse sentimento de solidão no magistério superior também é identificado em programas de pós-graduação *stricto sensu* (QUIXADÁ VIANA; VEIGA, 2007), podendo levar ao adoecimento de professores e estudantes. Todavia, esses espaços de profissionalização docente também poderiam contribuir com a construção da profissionalidade solidária proposta por Correia e Matos (2001). Nesse caso, consideramos pertinente trazer como exemplo o entendimento de que a relação estabelecida entre orientador e orientandos não interfere apenas na produção da dissertação e/ou da tese, podendo trazer implicações (positivas e/ou negativas) na construção da profissionalidade docente de ambas as partes.

A orientação permeia todas as atividades (ensino, pesquisa, extensão e gestão) desenvolvidas pelos professores que atuam na Educação Superior, sendo a pós-graduação *stricto sensu* o espaço acadêmico onde se torna mais acentuada, seja pelo tempo ou pela natureza do trabalho desenvolvido. A proximidade ou o distanciamento entre orientador-orientandos pode desencadear uma relação solidária ou solitária que, se não for analisada e reelaborada durante o processo formativo, constituirá uma prática a ser repetida ou evitada pelos próprios docentes mas, sobretudo, pelos estudantes (potenciais professores do magistério superior).

Nesse sentido, os programas de pós-graduação *stricto sensu* podem ser espaços de conflito na construção da profissionalidade docente. Tal compreensão encontra fundamento na concepção de Ramos (2008) sobre profissionalidade no âmbito da docência universitária.

Para ela, a profissionalidade é produzida na tensão instituído-instituinte, pois é ação ao mesmo tempo em que é processo de reelaboração. Em sua pesquisa, a autora analisa a importância dos cursos de atualização didático-pedagógica como um espaço para reflexão da profissionalidade universitária, constituindo um

locus privilegiado de partilha de saberes e de fazeres – onde a disponibilidade para aprender na relação com o outro se revelou como um primeiro passo para que cada um, no quadro das suas intenções e das suas características, se “tornasse” um profissional de ensino e onde a assunção da pertinência de um quadro de referentes estruturantes promoveu e apoiou a mediação dessa (re)construção (RAMOS, 2008, p. 263).

Concordamos com a autora e reconhecemos a importância dos referidos cursos de atualização didático-pedagógica, porém eles são realizados nas IES quando os professores já estão em sala de aula. Da mesma forma que esses cursos apresentam contribuições para o exercício da docência, outras ações durante os cursos de pós-graduação *stricto sensu* também poderiam tornar-se momentos de diálogo e reflexão sobre a profissionalidade docente **antes** que futuros mestres e doutores ingressassem nas salas de aulas do magistério superior.

Essa preocupação prospectiva com o professor do magistério superior tem afinidade com a noção de profissionalidade emergente de Jorro (2011). Para ela, o processo de transformação da vida profissional se dá apoiado em saberes múltiplos (teóricos, da ação e sobre a reflexão, ética). Assim, a autora concebe profissionalidade emergente como *expertise* e deontologia do “vir-a-ser” professor. Para Pires (2015), essa abordagem busca analisar embriões da ação docente durante o processo de formação inicial visando à atuação deste futuro profissional.

O processo formal de profissionalização docente tem início na graduação para quem busca cursos de licenciatura. Todavia, no magistério superior, há muitos professores oriundos de bacharelados cujo processo formativo não contempla conhecimentos específicos da atuação docente. Nesses casos, aumenta a responsabilidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* com a formação desses bacharéis no que tange ao cumprimento de sua missão em formar professores para atuar na Educação Superior. Por essa razão, consideramos que esses espaços acadêmicos podem contribuir com a construção da profissionalidade emergente apresentada por Jorro (2011), levando mestrados e doutorandos a refletirem, de forma fundamentada, sobre o que é ser professor e suas atribuições no magistério superior.

Para Morgado (2005), a partir de concepções de educação subjacentes à atuação docente, podem existir quatro modelos de profissionalidade docente: 1. O profissional

técnico, que centra sua atividade no produto, resolvendo problemas fundamentado na racionalidade técnica proveniente do domínio de determinado conhecimento; 2. O profissional reflexivo, que desenvolve suas atividades a partir de sucessivas reflexões teóricas e práticas durante todo o processo; 3. O intelectual crítico, que transcende o espaço da sala de aula e da escola, baseando-se em uma perspectiva global, estratégica e política, focando no indivíduo enquanto elemento transformador da sociedade; 4. O professor da contemporaneidade, que atua como parceiro do saber coletivo, facilitando situações de aprendizagem que possibilitam aos estudantes participar dessa construção a partir da realidade na qual estão inseridos.

Todos esses modelos podem ser encontrados no magistério superior, cujo perfil não necessariamente é só técnico, reflexivo, intelectual crítico ou parceiro do saber coletivo. Entendemos que esses tipos de profissionalidade docente podem estar presentes na mesma pessoa e variar conforme os contextos de atuação profissional. Todavia, acreditamos que o que pode conduzir, deliberadamente, uma profissionalidade, por exemplo, mais técnica ou crítica, são os conhecimentos que fundamentam e justificam determinada postura profissional.

Ainda sobre a classificação de Morgado (2005), é possível identificarmos sua relação com as dimensões de profissionalidade e modelos de professores elencados por Contreras (2002), os quais apresentamos no Quadro 2:

Quadro 2 – Dimensões de profissionalidade x Modelos de Professores

Dimensões de Profissionalidade	MODELOS DE PROFESSORES		
	Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
<i>Obrigaçã moral</i>	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Define as qualidades morais da relação e da experiência educativas.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
<i>Compromisso com a comunidade</i>	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando políticas e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
<i>Competência profissional</i>	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.

Fonte: Adaptado de Contreras (2002, p. 192)

Acerca das informações que constam no Quadro 2, Contreras (2002) afirma que o profissional especialista técnico constitui o modelo de professor dominante. A partir dessa concepção, professores são considerados profissionais quando demonstram domínio de determinado conhecimento. Entendemos que esta é a realidade que prevalece no magistério superior e até subjaz a determinação de critérios para ingresso e ascensão na carreira docente. Quanto à concepção de profissional reflexivo, inspirada em Schön (2000), alertamos que pode trazer contribuições para a construção da profissionalidade desde que as reflexões realizadas pelos professores tenham como alicerce conhecimentos específicos da atuação docente.

Por fim, o modelo de professor intelectual crítico destaca-se dentre os anteriores pois aponta um ideal de atuação docente. Entretanto, Contreras (2002) ressalta a ausência de possíveis caminhos para concretizar essa última concepção na prática docente. Nesta pesquisa, defendemos que os programas de pós-graduação *stricto sensu* podem ser um desses caminhos, uma vez que fazem parte do processo de profissionalização pelo qual passa a maioria dos professores que atua ou pretende atuar no magistério superior.

Conseqüentemente, a realização de cursos de mestrado e doutorado que não possibilitam reflexões sobre o processo de construção da profissionalidade docente pode acarretar em uma prática fundamentada no paradigma da racionalidade técnica (LEITE et al., 1998). Para esses autores,

a ênfase na racionalidade cognitivo-instrumental, por exemplo, suporta bem o princípio do mercado, fortemente presente na economia globalizada e no paradigma neoliberal, pois, conjuga ideias de individualismo e concorrência, essenciais para conversão da ciência em força produtiva (LEITE et al., 1998, p. 9).

O que esses autores escreveram há quase duas décadas continua fortemente presente nos dias atuais, visto que no contexto universitário “valem os quanto publicamos”. Não se trata de desenvolver um modelo de profissionalidade docente “pesquisadora” para atender aos critérios de avaliação das instituições. Essa supervalorização e necessidade de publicação de pesquisas já vêm sendo criticada por alguns autores, a exemplo de Camargo Júnior (2014) devido à forma como são realizadas. Para esse autor, a expressão “publicar ou perecer” pode se transformar em “perecer por publicar” quando esta atividade é realizada em excesso, de forma fragmentada e sem fundamentação teórico-empírica.

Nesse quadro, o debate aponta para a necessidade de resistir às imposições do macrossistema que pressiona as IES e seus profissionais a publicarem visando à melhoria dos *rankings* econômicos do Brasil em algumas áreas consideradas estratégicas. Essa não pode ser

a finalidade principal da atividade de pesquisa em virtude das exigências dos órgãos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A título de exemplo, tendo como base o regulamento de avaliação quadrienal dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos (CAPES, 2017a), a produção intelectual tem peso de 40% no conceito do programa. Além disso, a pesquisa se faz presente nos demais quesitos avaliados, como o tempo e a quantidade de teses e dissertações defendidas. Nessa direção, todos os esforços dos professores e estudantes priorizam a atividade de pesquisa, uma vez que o mesmo órgão que credencia e avalia, é o que fomenta a manutenção e o desenvolvimento dos programas.

Por sua vez, a pesquisa também pode ser um meio para refletir e denunciar tais imposições a fim de melhorar as demais atividades do magistério superior, chamando a atenção também para questões relacionadas ao ensino e à extensão no âmbito da formação de professores. Logo, a construção da profissionalidade docente no magistério superior configura-se nesse estado de tensão e constante processo de reelaboração do pensar e agir no exercício profissional.

Diante desse contexto, Leite et al. (1998, p. 9) apresentam um modelo alternativo de professor universitário, “ampliando o papel do cientista e do ensinador para o papel do intelectual público”. Para eles, esse professor tem, nas questões sociais e políticas, a ênfase pedagógica de seu trabalho, tornando possível a interrogação dos paradigmas vigentes em busca de novos referenciais numa perspectiva de emancipação humana a partir de um trabalho coletivo.

Apesar de esses autores não citarem o termo profissionalidade em seus estudos, eles destacam aspectos que contribuem para a formação docente, especialmente para o magistério superior. Eles ressaltam que processos institucionais de formação pedagógica, voltados ao desenvolvimento do professor enquanto intelectual público, são necessários para ressignificar o trabalho docente nas universidades.

Nesse sentido, mencionamos a noção de profissionalidade de Evans (2008) que a entende como postura ideológica, intelectual e epistemológica que um indivíduo assume e, ao mesmo tempo, desenvolve e transforma a sua própria prática. Tal concepção destaca profissionalidade docente como um processo em constante desenvolvimento, alicerçado em conhecimentos que fundamentem e aperfeiçoem continuamente a prática profissional. Essa prática contempla todas as atividades desenvolvidas pelos professores no magistério superior e, especialmente, compromete-se com a aprendizagem dos estudantes dentro do contexto social no qual estão inseridos.

A partir dessa perspectiva e tendo como base as demandas sociais, Fiorentini (2009) concebe profissionalidade como um modo de produzir e projetar a profissão e o trabalho docente. Para ele, as demandas sociais e culturais dos estudantes “são históricas e variam em função do tempo e do lugar das práticas educativas: dependem das características e das circunstâncias dos sujeitos nelas envolvidos e são, portanto, complexas e multifacetadas” (FIORENTINI, 2009, p. 250). Esse autor distingue pelo menos dois sentidos de profissionalidade docente: um perspectivado pelas políticas neoliberais, marcadas pelo discurso das competências e pela lógica da qualificação; e um novo que defende a construção de uma profissionalidade interativa e deliberativa, reivindicando para os docentes: autonomia, pluralidade de saberes, capacidade de analisar e avaliar seu trabalho em uma comunidade crítica, deliberando sobre os rumos de sua prática e os valores a serem cultivados.

Esse segundo tipo de profissionalidade apontado pelo autor é o que pode levar ao reconhecimento social de uma profissão. Todavia, pesquisas posteriores (CRECCI; FIORENTINI, 2013, 2014) destacam a existência de outros tipos de profissionalidade que não são excludentes e expressam diferentes formas de ser e agir na docência: a técnica ou pragmática (prioriza o ensino de conteúdos voltados ao “êxito” dos estudantes em avaliações e concursos); a afetiva (pauta-se no estabelecimento de relações de amizade, respeito e inclusão, como uma das formas de promover a aprendizagem); e a reflexiva, investigativa e colaborativa (questiona a própria prática em uma comunidade comprometida em estudar e analisar temáticas relacionadas ao exercício da docência).

Esses autores ainda assinalam que o modo de ser e estar na profissão docente, ou seja, a construção da profissionalidade é uma tessitura complexa e multifacetada, resultante de diferentes influências: história de vida pessoal e estudantil; processos de formação inicial e continuada; relações estabelecidas ao longo da vida e da carreira docente; a forma como os professores interpretam e agem a partir das políticas educacionais; a maneira como mobilizam os conhecimentos apreendidos e as experiências construídas com criticidade e autonomia, transformando e firmando sua profissão.

Nesse quadro, tais fatores chamam atenção para as influências do contexto na construção dos diferentes tipos de profissionalidade docente. Contudo, o modo de ser e agir na docência pode sofrer influências do processo formativo, notadamente, da disciplina de Didática. Nesse âmbito, uma pesquisa realizada por Silva (2015) revelou diferentes sentidos de profissionalidade presentes nesse componente curricular, a saber:

- pesquisadora → atribui à pesquisa um papel central na formação docente, possibilitando autonomia e emancipação;
- reflexiva → sustenta-se na articulação teoria-empíria, fundada em questões que se constroem e se ressignificam no cotidiano. Essas reflexões advêm tanto das formações como do exercício docente ao longo da vida profissional;
- política → refere-se ao compromisso político e às escolhas epistemológicas que norteiam as práticas docentes no cotidiano da sala de aula;
- organizativa → constitui a potencialidade de selecionar, planejar e avaliar os conhecimentos e estratégias didático-pedagógicas no processo formativo dos estudantes);
- contextualizada → refere-se à capacidade docente de comunicação cultural, a partir de uma organização didático-pedagógica intencional, em momentos e contextos sociais e históricos diversificados, por exemplo: usos de tecnologias, adequação do vocabulário à linguagem dos sujeitos); e
- técnico-didático-pedagógicas → provém da relação entre essas três dimensões que se constituem como saberes na rede de fazeres da docência. Assim, as formas de pensar e executar a técnica, como um instrumento de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, revelam o cuidado pedagógico para com esse processo.

Apesar de se tratar de um estudo com um campo empírico diferente do nosso, os resultados alertam que a formação desenvolvida no componente curricular de Didática pode desencadear a construção de diferentes sentidos de profissionalidade. Para a autora, essa disciplina pode ser um espaço de socialização de “saberes-fazeres existentes, buscando também problematizar a realidade como mecanismo de formação de uma intelectualidade profissional docente, autônoma e crítica, na construção de novas profissionalidades” (SILVA, 2015, p. 81).

Nesse sentido, concordamos com a referida autora no que tange às possíveis contribuições do componente curricular de Didática na formação de professores, independente do nível de ensino em que é desenvolvido. Por sua vez, no âmbito do nosso objeto de estudo, os sentidos de profissionalidade supracitados também podem advir de outras experiências em atividades acadêmicas (diferentes disciplinas, estágio de docência, *workshops*, palestras, defesas de teses e dissertações, participação em grupos de pesquisa, etc.) na pós-graduação *stricto sensu*, além das relações estabelecidas com os diferentes atores nesse espaço formativo (orientações, conversas com colegas de turmas, dentre outras interações formais e/ou informais).

Além disso, Fernandez e Ronca (2010) destacam outros fatores que influenciam na construção da profissionalidade docente, a saber: memórias e experiências como estudantes na graduação; influências e convivências familiares; aprendizagens informais em outros ambientes profissionais; troca com os pares docentes; reflexões sobre suas práticas de ensino; o cotidiano da sala de aula; a convivência com o ambiente acadêmico; valores que fundamentam a competência (respeito, humildade, comprometimento, empatia, reconhecimento, entre outros); formação crítica, científica e reflexiva.

Nesse sentido, no que se refere à formação e à habilitação de professores para atuar no magistério superior, consideramos que os programas de pós-graduação *stricto sensu* são espaços acadêmicos que não podem isentar-se dessa responsabilidade. Por conseguinte, o debate sobre profissionalidade docente precisa estar presente, de forma transversal, nas diferentes ações acadêmicas dos cursos de mestrado e doutorado, independente da sua área de formação. Tal reflexão poderá levar o atual ou futuro professor a pensar a prática e renová-la, transformando intencionalmente experiências, interações e outras aprendizagens formais e/ou informais, sem reproduzi-las de forma automática, mas sabendo justificar o porquê de cada ação profissional.

Essa ação profissional, específica da docência, está imbuída de saberes e fazeres característicos dos professores, os quais constituem elementos da profissionalidade docente. Dentre eles, Parchen (2008) menciona as capacidades técnico-pedagógicas e psicopedagógicas, a responsabilidade social, o comprometimento político, o cumprimento das normas das instituições que regulam a função, bem como o investimento na própria formação. É válido destacar a ênfase que esta autora dá aos conhecimentos pedagógicos como aspecto específico e necessário à atuação docente. Além disso, acrescenta a dimensão ética como requisito que permeia todos os elementos essenciais ao exercício profissional.

A referida autora ainda ressalta que esses elementos diferem os professores dos profissionais de outras áreas, especialmente, o conhecimento pedagógico, que faz parte da natureza e da especificidade da docência, sendo a profissionalização uma prerrogativa da garantia para a qualidade do exercício profissional. Acerca do exposto, concordamos com a autora ao afirmar que a formação que contempla tais requisitos contribui com a construção da profissionalidade docente.

Para haver essa construção, Espíndola (2014) identificou oito elementos de profissionalidade docente que podem ser refletidos em espaços e atividades voltadas à formação de professores, são eles: domínio do sistema educativo (conhecimentos do sistema

político e educativo); domínio da formação profissional (compromisso com a formação e atualização científica); domínio da sociabilidade profissional (competências organizacionais e relacionais dentro de um corpo coletivo); domínio deontológico (compromisso com o sistema de valores e normas específicas da docência); domínio disciplinar (conhecimento do objeto que se ensina); domínio pedagógico (conhecimentos do campo educacional); domínio didático (conhecimento de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem); e domínio da personalidade (qualidades da pessoa e do profissional docente).

De forma geral, é possível identificarmos que o “domínio” dos elementos apresentados pela autora supracitada requer a construção de conhecimentos diversos para fundamentar o agir profissional. Esses conhecimentos congregam desde aqueles socializados nas instituições de ensino (formação científica) até os que são desenvolvidos e aperfeiçoados a partir das reflexões advindas desses conhecimentos com as interações e experiências pessoais e profissionais em cada contexto e momento da carreira docente.

Todos esses elementos constituem temáticas que podem ser contempladas e refletidas em cursos voltados à profissionalização docente, a exemplo dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, cuja missão é formar professores e pesquisadores para o magistério superior. Nessa direção, Nóvoa (2017) ratifica que a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, não só para preparar professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico, mas para firmar sua posição e profissão.

Diante do exposto, considerando as contribuições dos diferentes teóricos que fundamentam nosso estudo, reiteramos nossa compreensão de profissionalidade como um processo contínuo de construção pessoal-profissional que requer, além de competência e qualificação, atitudes profissionais respaldadas em conhecimentos específicos, ética, partilha e compromisso com os membros da profissão e da sociedade. Dessa forma, profissionalidade constitui um movimento dinâmico, contextualizado, individual e coletivo, pautado em redes de relações mutáveis, que demanda reflexão e justificativa dos porquês de cada ação profissional, podendo influenciar na autonomia e no reconhecimento social da profissão.

Por conseguinte, entendemos que a profissionalidade docente vem sendo construída e pode passar por reconfigurações a partir das reflexões que os professores fizerem baseados nos conhecimentos, nas experiências e nas interações profissionais estabelecidas ao longo da carreira docente. No âmbito do magistério superior, a ascensão e o reconhecimento destes profissionais dependem, especialmente, do avanço da sua titulação em nível de mestrado e doutorado. Por essa razão, olhamos para os programas de pós-graduação *stricto sensu* como

espaços privilegiados de profissionalização que podem possibilitar uma aproximação com elementos que contribuem com a construção da profissionalidade docente.

Face ao exposto, a partir das contribuições de diferentes autores, sistematizamos alguns elementos nos Quadros 3 e 4, respectivamente, sobre profissionalidade de forma geral e profissionalidade docente em particular.

Quadro 3 - Elementos constituintes da profissionalidade

AUTORES	ELEMENTOS
Barisi (1982)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade para obter resultados no âmbito de objetivos preestabelecidos;
Dubar (1987)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Articulação entre qualificação (titulação) e competência (experiência); ▪ Trabalho, educação e relações profissionais;
Bourdoncle (1991)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimentos e capacidades utilizados no exercício profissional;
Braem (2000)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualificação e competência; ▪ Deontologia e ética; ▪ Relações entre as instituições e seus agentes;

Fonte: Elaboração própria a partir da contribuição dos autores citados no quadro (2018)

Tendo como base as informações sistematizadas no Quadro 3, salientamos que são elementos inerentes à construção da profissionalidade em diferentes profissões. De forma geral, identificamos que alguns elementos foram apontados por mais de um autor, dentre eles destacamos: qualificação, competência, conhecimentos e relações profissionais. Outrossim, Braem (2000) destaca a questão ética na constituição da profissionalidade e ressalta como este elemento é importante no reconhecimento social de uma profissão, a exemplo dos médicos e advogados que, fundamentados em seus códigos deontológicos, podem delimitar, fiscalizar e regular o exercício profissional de cada membro protegendo o coletivo de sua classe.

Apesar de não existir um código deontológico para a profissão docente, o elemento da ética é mencionado por vários autores no âmbito da profissionalidade docente, como podemos observar no Quadro 4:

Quadro 4 - Elementos constituintes da profissionalidade docente

AUTORES	ELEMENTOS
Hoyle (1980)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atitudes profissionais entre os membros; ▪ Conhecimento e competência aplicados a uma tarefa;
Demailly (1992)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competência ética; ▪ Saberes científicos e críticos; ▪ Saberes didáticos; ▪ Competências dramáticas e relacionais; ▪ Saberes e saber-fazer pedagógico; ▪ Competências organizacionais;
Gimeno Sacristán (1995)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos do ser professor;
Correia e Matos (2001)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura de aprendizagem cooperativa;

Contreras (2002)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obrigação moral; ▪ Compromisso com a comunidade; ▪ Competência profissional proveniente do conhecimento;
Perrenoud (2002)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de identificar e resolver problemas;
Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Racionalização de saberes e habilidades utilizadas no exercício profissional; ▪ Competências de um dado grupo;
Zabalza (2004)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão sobre a prática; ▪ Trabalho em equipe e cooperação; ▪ Orientação para o mercado de trabalho; ▪ Ensino planejado a partir da aprendizagem e da didática; ▪ Recuperação da dimensão ética da profissão;
Roldão (2005)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecimento social da função; ▪ Saber específico; ▪ Poder de decisão sobre a ação; ▪ Pertença a um corpo coletivo;
Roldão (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento sobre como ensinar;
Ramos (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A prática como espaço de tensão, construção e reelaboração de saberes;
Evans (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura ideológica, intelectual e epistemológica que transforma a prática;
Parchen (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidades técnico-pedagógicas e psicopedagógicas; ▪ Responsabilidade social; ▪ Comprometimento político; ▪ Cumprimento das normas das instituições que regulam a função; ▪ Investimento na própria formação; ▪ Dimensão ética;
Fiorentini (2009)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomia, pluralidade de saberes, capacidade de analisar e avaliar o trabalho em uma comunidade crítica;
Fernandez e Ronca (2010)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Memórias e experiências como estudantes na graduação; ▪ Influências e convivências familiares; ▪ Aprendizagens informais em outros ambientes profissionais; ▪ Troca com os pares docentes; ▪ Reflexões sobre suas práticas de ensino; ▪ O cotidiano da sala de aula e a convivência com o ambiente acadêmico; ▪ Valores humanos que fundamentam a competência (respeito, humildade, comprometimento, empatia, reconhecimento, entre outros); ▪ Formação crítica, científica e reflexiva;
Jorro (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deontologia e saberes múltiplos (expertise teórica e reflexão sobre a ação);
Espíndola (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimentos do sistema político e educativo; ▪ Compromisso com a formação e atualização científica; ▪ Competências organizacionais e relacionais dentro de um corpo coletivo; ▪ Compromisso com o sistema de valores e normas específicas da docência; ▪ Conhecimento do objeto que se ensina; ▪ Conhecimentos do campo educacional; ▪ Conhecimento de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem; ▪ Qualidades da pessoa e do profissional docente;
Nóvoa (2017)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Composição pedagógica: patrimônio da profissão docente.

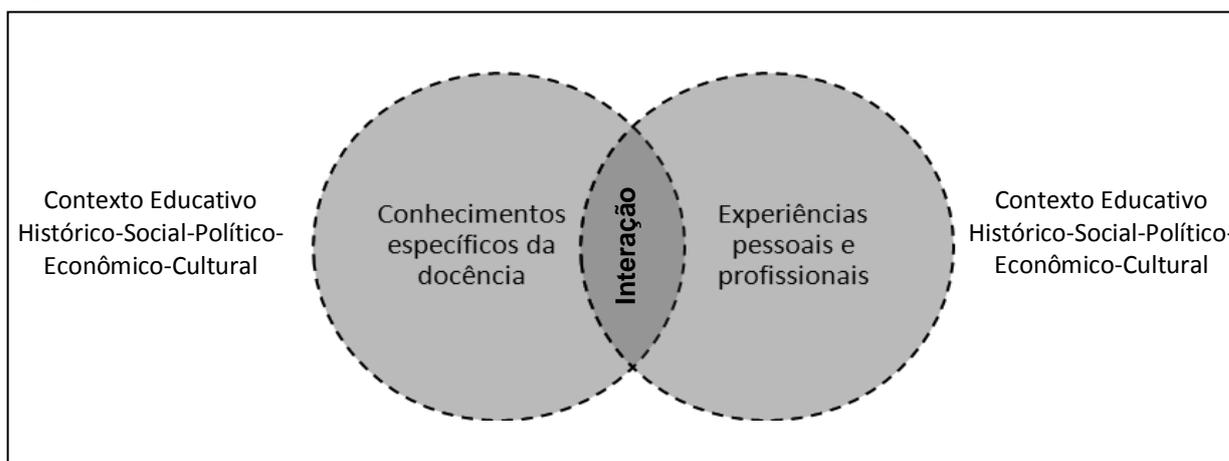
Fonte: Elaboração própria a partir da contribuição dos autores citados no quadro (2017)

Acerca das informações apresentadas no Quadro 4, apesar de terem denominações diferentes, é possível identificarmos aproximações entre os elementos citados pelos diferentes autores, a exemplo de: conhecimentos específicos da docência; cooperação; ética; reflexão; qualificação (titulação); competências; relações profissionais, dentre outros.

Considerando os elementos citados nos Quadros 3 e 4, é pertinente salientar que apenas Roldão (2005) cita-os com a denominação “descritores e/ou caracterizadores” de profissionalidade e Contreras (2002) utiliza a terminologia “dimensões da profissionalidade”. Os demais autores não os nomeiam como elementos, mas estes podem ser inferidos a partir das noções de profissionalidade que eles apresentam.

Nessa direção, a partir dos elementos apresentados nos Quadros 3 e 4, compreendemos que o processo de construção da profissionalidade docente acontece na dinâmica de interação que os professores estabelecem entre e com conhecimentos específicos da docência e experiências pessoais e profissionais no contexto em que atuam.

Figura 1 – Processo de construção da Profissionalidade Docente (PD)



Fonte: Elaboração Própria (2018)

Na Figura 1 estamos dando ênfase a dois elementos basilares (conhecimentos específicos da docência e experiências pessoais e profissionais) no processo de construção da profissionalidade docente. A partir da referida ilustração, observamos que não são dois elementos independentes e que eles estão relacionados, modificam-se, ampliam-se e constroem a profissionalidade docente, especialmente na intersecção. Essa interação ratifica a compreensão de Nóvoa (2017) de que ser professor exige saber lidar com o conhecimento em situações de relação humana, integrando uma experiência refletida individual e coletivamente.

Dessa forma, tendo por base a concepção de docência enquanto profissão de relações, a dinâmica interativa com e entre os conhecimentos e as experiências ocorre, notadamente, na interação estabelecida entre os professores e estudantes com esses elementos no contexto em que atuam. No âmbito do magistério superior, Bazzo (2007) destaca os seguintes contextos: pedagógico (práticas cotidianas da ação de ensinar); profissional (comportamento profissional

do coletivo docente a partir de seus conhecimentos, ideologias, rotinas e crenças); sociocultural (valores e conteúdos considerados importantes); e político (conjunto de normas e legislações do macrossistema).

A nosso ver, esses contextos perpassam a (trans)formação dos diferentes elementos que compõem a profissionalidade docente. Nesse sentido, destacamos a necessidade de os programas de pós-graduação *stricto sensu* contemplarem conhecimentos específicos da docência e promoverem experiências que também gerem reflexões sobre os elementos constituintes da profissão. Esses elementos são detalhados na seção subsequente.

3.2 ELEMENTOS CONSTITUINTES DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Os elementos apresentados na Figura 1 constituem categorias teóricas para nortear a análise dos dados, sem desconsiderar o conjunto dos elementos que constam nos Quadros 3 e 4, nem descuidar das categorias empíricas que possam ser reveladas nos achados da pesquisa. Nessa direção, com a finalidade de facilitar a reflexão dos elementos destacados na Figura 1 (conhecimentos específicos da docência; e experiências pessoais e profissionais), optamos por apresentá-los na sequência em seções separadas, mas conscientes de que estão diretamente relacionados.

3.2.1 Conhecimentos específicos da docência

O debate sobre conhecimentos, saberes e competências necessárias ao exercício da docência colocam em evidência elementos que permeiam a construção da profissionalidade docente em todos os níveis de ensino. Considerando a classificação utilizada por diferentes autores, o Quadro 5 traz o mapeamento realizado por Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009):

Quadro 5 - Conhecimentos, saberes e competências que devem compor a profissionalização docente

CONHECIMENTOS
Shulman (1987) - conhecimento do conteúdo, pedagógico, do currículo, dos alunos e da aprendizagem, dos contextos educativos, didático do conteúdo.
García (1992) - conhecimento pedagógico geral, do conteúdo, do contexto e didático do conteúdo.
COMPETÊNCIAS
Masetto (1998) - Competências em uma área específica, pedagógica e na área política.
Braslavsky (1999) - competências pedagógico-didática, institucional, produtiva (capacidade para intervir no mundo), interativa e especificadora (capacidade para abrir-se ao trabalho interdisciplinar).

Perrenoud (1996) - competências para: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.
Zabalza (2006) - competências requeridas no magistério superior: planejar o processo de ensino-aprendizagem; selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa); saber manejar as novas tecnologias; conceber a metodologia e organizar as atividades; comunicar-se e relacionar-se com os alunos; exercer a tutoria na universidade; saber avaliar assumindo o seu papel facilitador e guia do aluno no processo de ensino; refletir e pesquisar sobre o ensino; identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.
SABERES
Freire (1996) - saberes necessários à prática docente e que devem ser conteúdos obrigatórios da sua profissionalização pois ensinar não é transferir conhecimentos e exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; materialização das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; reconhecimento do ser condicionado; respeito à autonomia do ser educando, bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de educação no mundo; liberdade e autonomia; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos.
Pimenta (1998) - saberes da experiência, da área do conhecimento, pedagógicos e didáticos.
Gauthier (1998) - saber disciplinar, curricular, das Ciências da Educação, da tradição pedagógica, experiencial, da ação pedagógica.
Raymond (2000) - saberes pessoais, da formação escolar, da formação profissional, dos programas e livros didáticos e da experiência;
Tardif (2002) - saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.
Cunha (2004) - saberes relacionados ao contexto da prática pedagógica, à ambiência da aprendizagem, ao contexto sócio-histórico dos alunos, ao planejamento das atividades de ensino, à condução da sala de aula nas suas múltiplas possibilidades e à avaliação da aprendizagem.

Fonte: Elaborado a partir de Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009)

O Quadro 5 traz uma súmula de informações que, na opinião de autores nacionais e internacionais, deveriam integrar os programas de profissionalização docente. Não constitui objetivo deste trabalho explicitar possíveis diferenças e aproximações entre os conceitos e as classificações apresentadas, tampouco explicar ou hierarquizar os tipos de conhecimentos, competências e saberes expostos por cada autor. A sistematização apresentada vem ressaltar a relevância da temática cujo debate iniciou em décadas anteriores, mas continua inquietando aqueles que atuam na formação de professores.

De forma geral, o Quadro 5 evidencia que, para além do “domínio disciplinar”, o exercício da docência, enquanto profissão, requer conhecimentos, competências e saberes do campo educacional (pedagógicos, curriculares, didáticos, experienciais, dentre outros), do contexto histórico-educativo, bem como do âmbito administrativo, organizativo, relacional,

tecnológico e ético, os quais permeiam as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão no magistério superior.

Em nosso estudo estamos ressaltando o papel dos conhecimentos específicos da docência por considerarmos que constituem um elemento imprescindível ao processo de profissionalização docente. Nesse âmbito, destacamos os conhecimentos didático-pedagógicos, construídos e disseminados por meio de pesquisas, cujos dados emergem da realidade e são avaliados pelos profissionais da área. No caso, tendo por base Leite e Ramos (2008, p. 259), os conhecimentos didático-pedagógicos possibilitam “uma compreensão das interações humanas, no âmbito do caráter mediador do ensino e das suas relações, [...] tanto no que se refere à expressão de um ideário pedagógico, como à implicação desse trabalho no processo dos diálogos existentes e possíveis”.

Nesse sentido, Nóvoa (2017) ressalta que é necessário pensar a formação docente como uma formação profissional, trazendo a profissão para dentro das instituições, ou seja, é necessária uma formação profissional de professores em um lugar institucional e híbrido, ancorado na universidade.

A nosso ver, os programas de pós-graduação *stricto sensu* podem constituir esse lugar visto que, para além do compromisso legal com a formação de professores e pesquisadores para o magistério superior, os cursos de mestrado e doutorado geralmente possuem professores e estudantes de diferentes áreas, notadamente os PPGA-PE. Segundo Nóvoa (2017), o encontro de várias realidades que configuram o campo docente pode construir modelos de formação que renovem a profissão docente e sejam renovados por ela. Mas, para ele, este lugar precisa de um plano de formação que também promova a afirmação da profissão e o seu reconhecimento social.

Temos apreço pela proposta de formação do autor supracitado uma vez que considera o conhecimento científico e cultural como alicerce da formação profissional universitária. Para Nóvoa (2017, p. 1127), “o conhecimento é indissociável de lógicas pessoais e colegiais, de um conhecimento que reside também na experiência e nas ‘comunidades profissionais’ que o produzem e difundem”. Tal compreensão remete-nos aos elementos que contribuem com a construção da profissionalidade docente que destacamos na Figura 1, uma vez que o conhecimento está relacionado às experiências pessoais e profissionais ao longo da carreira docente.

Nesse sentido, a proposta de formação profissional que Nóvoa (2017) defende visa firmar a posição²⁵ enquanto professor para afirmar a profissão docente. Para tanto, são necessários cinco princípios: disposição pessoal; interposição profissional; composição pedagógica; recomposição investigativa; e exposição pública.

No que se refere à disposição pessoal, o autor destaca a necessidade de espaços e tempos formativos que possibilitem reflexões para autoconhecimento e autoconstrução. Ele destaca que aprender a ser professor requer o desenvolvimento de três dimensões: o desenvolvimento de uma vida cultural e científica; a construção de uma ética profissional; e a preparação para agir em ambientes de incerteza e imprevisibilidade. Todas as profissões que lidam diretamente com o humano, especialmente a docência, demandam uma formação que possibilite o aprofundamento dessas dimensões.

No âmbito dos cursos de mestrado e doutorado, a etapa da disposição pessoal pode ser desenvolvida, a nosso ver, em vários momentos: na recepção dos pós-graduandos, na socialização de expectativas, nas atividades cotidianas (aulas, pesquisas, grupos de estudos) em que é possível compartilhar diferentes conhecimentos, bem como refletir sobre ética em diversas situações do trabalho docente.

Já a interposição profissional refere-se ao necessário contato com a profissão. Para Nóvoa (2017), essa indução profissional também deve ser sistematizada nos programas de formação docente, contemplando momentos de colaboração que resultem na partilha de conhecimentos e experiências visando compreender e melhorar o trabalho docente. Esta etapa também pode ser desenvolvida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente, antes, durante e após o estágio de docência.

Esta atividade possibilita diminuir a distância entre teoria e prática mas, na visão de mestrandos e doutorandos em Administração, é necessário um maior acompanhamento por parte dos professores responsáveis pelas disciplinas (JOAQUIM, 2011). Segundo a autora, estudantes que tiveram aulas com mestrandos e doutorandos que atuaram na graduação em Administração em IES-MG revelaram que os estagiários possuíam conhecimentos sobre as disciplinas, porém não estavam preparados para ser professor.

Acerca do exposto, reconhecemos que o estágio de docência constitui uma atividade de interposição profissional mas requer colaboração entre professores e pós-graduandos e, na

²⁵ A posição é: uma **postura** (construção de uma atitude pessoal enquanto profissional); uma **condição** (desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente); um **estilo** (criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor); um **rearranjo** (capacidade de encontrar permanentemente novas formas de atuar); uma **opinião** (forma de intervenção e de afirmação pública da profissão) (NÓVOA, 2017, grifos nossos).

maioria dos casos, entre orientadores e respectivos orientandos. A socialização dessa experiência também pode ser levada para a sala de aula na pós-graduação, podendo ser refletida em diferentes disciplinas além daquelas especificamente voltadas ao magistério superior.

Todavia, para o autor, é importante a criação de comunidades profissionais docentes, ou seja, a criação de comunidades de aprendizagem para pensar as atividades e especificidades da docência. Nesse sentido, chamamos atenção para que os grupos de pesquisas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* não se limitem ao estudo de um objeto específico de determinada área (marketing, finanças, produção, etc.), mas ampliem a discussão sobre a dinâmica desse mesmo objeto no contexto da docência, refletindo sobre situações que envolvam, por exemplo, o ensino da Administração, bem como as relações que os professores fazem com os diferentes atores educacionais.

Face ao exposto, salientamos que o princípio da interposição profissional ratifica a concepção de docência como uma profissão de relações. Nesse sentido, a interação possibilita a troca de conhecimentos na relação do sujeito com o conhecimento, mas também entre os envolvidos nessa formação. Além da relação estabelecida entre professores e estudantes, a construção de conhecimentos específicos da docência também ocorre, no âmbito do magistério superior, por meio da interação ensino-pesquisa-extensão. Assim, o conhecimento é ampliado e possibilita transformação por meio da relação que as pessoas estabelecem com ele e entre si, de forma articulada em suas atividades, em tempos e espaços dinâmicos que não se limitam às fronteiras do próprio conhecimento.

Essas reflexões já começam a apontar a terceira etapa da proposta de Nóvoa (2017): a composição pedagógica. Para ele, essa dimensão está além do conhecimento disciplinar e pedagógico. Trata-se de um conhecimento mais orgânico, historicizado, contextualizado e compreensivo, possibilitando agir em situações imprevisíveis de relações humanas. Nessa perspectiva, o conhecimento profissional docente atribui sentido pedagógico a experiências refletidas no coletivo profissional. É quando o profissional consegue explicar e justificar a importância de cada ação no contexto no qual se insere, ou seja, quando está desenvolvendo a sua profissionalidade. Para o autor, nesta etapa aprende-se a agir como professor e esse conhecimento, específico da profissão docente, é um patrimônio da profissão que precisa fazer parte dos programas de formação.

Aqui salientamos, novamente, o papel dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no que se refere a considerar a importância da composição pedagógica na formação de

professores para o magistério superior. Esse reconhecimento pode ser realizado, por exemplo, por meio de leituras e debates nas disciplinas voltadas à docência ou como um tema transversal presente nas diversas ações formativas (palestras, *workshops*, etc.) desenvolvidas nos cursos de mestrado e doutorado.

Essa proposição exige dos programas, mas também de todas as esferas que os regulam, que ampliem o foco direcionado à pesquisa. Isso não significa diminuir o espaço da pesquisa, mas saber integrá-la ao processo de formação profissional docente. Nesta direção, passamos a destacar a quarta etapa da proposta de Nóvoa (2017): a recomposição investigativa. Trata-se da maneira como os professores incorporam, na sua rotina, a dinâmica de pesquisas realizadas pela análise sistemática do próprio trabalho no coletivo e contexto nos quais se insere. Segundo o autor, esta etapa é essencial à formação de professores pois possibilita a renovação e a recomposição de práticas pedagógicas. Para ele, uma profissão precisa registrar o conhecimento (patrimônio) de suas ações para que possa ser reconhecida socialmente.

No âmbito dos cursos de mestrado e doutorado, a recomposição investigativa talvez seja a etapa mais fácil e, conseqüentemente, o maior desafio da maioria dos programas de pós-graduação. Fácil porque a pesquisa é o “produto” mais valorizado no âmbito acadêmico. Todavia, constitui um desafio, especialmente, para os programas que não são da área de Educação e acreditam que esta seja uma tarefa restrita às licenciaturas. Por sua vez, o que o autor propõe é uma análise investigativa da docência, independente da área.

Nesse sentido, os cursos de mestrado e doutorado podem desenvolver pesquisas, por exemplo, sobre o ensino do seu objeto de estudo desencadeando reflexões sobre casos de ensino na graduação e também na pós-graduação (por exemplo: ensino de Finanças, ensino de Marketing, etc.). Além disso, é possível serem investigadas as aprendizagens desenvolvidas nos grupos de pesquisa, no estágio de docência, dentre outras ações em que podemos voltar o olhar investigativo para a nossa ação a fim de renová-la.

Por fim, a proposta de Nóvoa (2017, p. 1130) apresenta a necessidade da exposição pública, visto que “ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas também é tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas”. Nesse sentido, o autor situa o papel docente no contexto profissional como um ator que intervém, coletivamente, para firmar sua profissão em prol do bem comum.

Nessa perspectiva, a universidade constitui um espaço público de debate, colaboração e decisão e, conseqüentemente, professores e estudantes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* também podem intervir na proposição e melhoria de políticas públicas por meio

de suas atividades acadêmicas (ensino, pesquisa, extensão e gestão). Essa postura ativa e não conformativa acontece quando, segundo o autor, aprendemos a intervir como professor.

Ao pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, Nóvoa (2017) menciona as dimensões pessoais, profissionais e sociais, salientando que é na ação docente coletiva (de construção interna, mas também de projeção externa), na qual se firma a posição como professor para afirmar a profissão docente. Procuramos situar as reflexões do referido autor, dentro do magistério superior, uma vez que ele defende a existência de um conhecimento específico da docência que precisa ser contemplado nos programas de formação.

Diante do exposto, reiteramos em nosso estudo a importância de “conhecimentos específicos da docência”, especialmente o que Nóvoa (2017) denomina de composição pedagógica. Esses conhecimentos podem ser contemplados e refletidos nos espaços de profissionalização docente para o magistério superior, neste caso, os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Por fim, salientamos que eles constroem-se e renovam-se no contexto no qual se insere a docência a partir de experiências, conforme abordado na sequência.

3.2.2 Experiências pessoais e profissionais

Neste tópico trazemos a noção de experiência iniciando pelo significado da referida palavra nos dicionários e, posteriormente, trazendo as concepções de autores que nos ajudam a entender a importância deste elemento no processo de construção da profissionalidade docente. A princípio, vejamos as definições de experiência que constam em dois dicionários:

1. Conhecimento ou aprendizado obtido através da prática ou da vivência: experiência de vida; experiência de trabalho; 2. Prova ou tentativa; teste feito de modo experimental; 3. Modo de aprendizado obtido sistematicamente, sendo aprimorado com o passar do tempo. 4. [Filosofia] Todo conhecimento adquirido através da utilização dos sentidos. (DICIONÁRIO Aurélio *online*, 2017);

1. Ato ou efeito de experimentar-se; 2. Conhecimento adquirido graças aos dados fornecidos pela própria vida; 3. Ensaio prático para descobrir ou determinar um fenômeno, um fato ou uma teoria; 4. Conhecimento das coisas pela prática ou observação; 5. Uso cauteloso e provisório; 6. Perícia ou habilidade adquiridas pela prática. (DICIONÁRIO Michaelis *online*, 2017).

A partir das noções supracitadas, veiculadas em dois dicionários de grande circulação no Brasil, entendemos por que geralmente a palavra experiência é associada à prática, à

aprendizagem, à repetição de ações, a um conhecimento acumulado ao longo do tempo, a um experimento ou a uma fase da vida, comumente sendo utilizada como sinônimo de vivência²⁶.

Nesse âmbito, é comum ouvirmos profissionais dizendo que têm experiência, por exemplo, devido ao tempo que realizam alguma atividade. Esse tipo de concepção pode fazer com que alguns não busquem atualizações por entenderem que já têm “experiência profissional”, ou seja, que já sabem fazer algo. Consequentemente, a partir de tal concepção, conhecimentos específicos da docência podem não ser valorizados nas ações desenvolvidas (por exemplo, disciplina de Didática do Ensino Superior) nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Logo, a crença de que se possui experiência, no sentido apresentado pelos dicionários, tende a não possibilitar o aperfeiçoamento da profissão docente. Por essa razão, em nosso estudo buscamos a ampliar a compreensão do significado de experiência tendo como base as contribuições de Dewey (1979), Dubet (1994) e Larrosa (2002), estudiosos que também analisaram este elemento no contexto da docência.

Inicialmente, trazemos as reflexões de Dewey (1979) acerca da noção de experiência, que a considera uma ocorrência que convida à ação, implica em uma interação e possibilita a transformação. Ele buscou entender a experiência na dinamicidade em que ocorre visto que pode ser modificada pelo meio e está em constante processo de reelaboração (SILVA; GHIGGI, 2009; CABRAL, 2015). Assim, sendo docência uma profissão cujo exercício se dá na ação, durante a relação entre professores e estudantes, para constituir uma experiência educativa faz-se necessário um contínuo processo de reelaboração e reflexão que levem à transformação dos sujeitos envolvidos.

Nesse âmbito, uma experiência pode ser considerada educativa quando possibilita uma melhoria na condução das experiências futuras, mas “tudo depende da qualidade da experiência por que se passa” (DEWEY, 1979, p. 16). Essa qualidade, segundo o autor, está relacionada: ao imediato de ser agradável ou desagradável; e à influência sobre o que desenvolvemos posteriormente.

Ao refletirmos sobre o que acontece nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, à luz do que é destacado pelo referido autor, uma interação positiva (próxima e construtiva) ou negativa (distante e tensa), por exemplo entre orientadores e orientandos, pode constituir uma

²⁶ De acordo com Josso (2004), vivência refere-se a acontecimentos ao longo da vida de uma pessoa. Segundo a autora, para que uma vivência constitua-se em experiência faz-se necessário um processo de reflexão e tomada de consciência sobre o ocorrido. A nosso ver, a constituição de uma experiência está além da vivência e promove a transformação dos acontecimentos.

experiência a partir do momento em que não é meramente repetida sem reflexão, mas contribui para a melhoria contínua da relação entre professores e estudantes.

A partir desse exemplo, destacamos dois princípios indissociáveis e fundamentais da experiência: a continuidade e a interação. Em relação à continuidade, as experiências sempre têm como base algo que aconteceu anteriormente e que contribui para a transformação das próximas experiências. Já o princípio da interação refere-se à articulação entre o indivíduo e o seu meio (DEWEY, 1979). Logo, o processo de construção de experiências está imerso em uma teia de relações nos ambientes onde foram desenvolvidas, não sendo diferente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, notadamente na área de Administração, onde há relações com profissionais de várias formações.

Assim, para Dewey (1979), toda experiência humana é social e envolve condições de continuidade e interação entre as pessoas e o ambiente. Nessa direção destacamos a concepção de experiência social de Dubet (1994) por se tratar de uma noção que designa condutas individuais e coletivas, dominadas por princípios heterogêneos e pelas atividades que lhes dão sentido. Para o autor, a experiência social é definida pela combinação de várias lógicas de ação, dentre as quais ele destaca que: ação é conhecimento (construção cognitiva da sociedade a partir da própria atividade dos atores); ação é interação (as realidades sociais são produtos de relações); ação é linguagem (uma forma de organização da narrativa com uma gramática permeada de intencionalidade); e ação é estratégia (o ator, orientado por seus interesses, pode modificar o jogo).

Essa noção de experiência social congrega os elementos que citamos na Figura 1 (conhecimentos específicos da docência e experiências), visto que a interação com o conhecimento influencia e é influenciada pelas experiências que desenvolvemos no contexto no qual estamos inseridos. Além disso, a ação compreendida como linguagem e estratégia remete-nos à compreensão de profissionalidade à medida que o sujeito pode, intencionalmente, narrar sua experiência e transformá-la.

No âmbito da formação de professores para o magistério superior, especificamente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a lógica de ação como conhecimento do campo disciplinar é a que se sobressai por meio da atividade de pesquisa. Já as lógicas de ação como linguagem (produção e socialização da produção científica) e estratégia (sobrevivência e aumento do conceito dos programas junto a CAPES) estão diretamente relacionadas à lógica de ação do conhecimento. Por fim, tendo como base a docência como uma profissão de relações, a lógica de ação como interação, a nosso ver, é a que mais contribui com a formação

de professores nos cursos de mestrado e doutorado. Isto porque nesses espaços de profissionalização docente, além da relação entre professores e estudantes, os pares interagem entre si e compartilham experiências que podem contribuir com a melhoria das ações desenvolvidas pelos envolvidos neste processo de socialização.

Partindo das lógicas de ação apresentadas por Dubet (1994), no âmbito da formação de professores para o magistério superior, os cursos de mestrado e doutorado podem contribuir com a construção da profissionalidade docente, por exemplo, a partir da produção de conhecimentos sobre as atividades desenvolvidas no magistério superior. O processo de construção de conhecimentos também é, na visão do referido autor, uma experiência cognitiva que pode desenvolver e transformar a realidade. Desta forma, o autor adverte que a experiência social não pode ser concebida como uma “esponja” que incorpora o mundo, mas um meio para construir o mundo. Para que haja essa predisposição, a experiência que parte do sujeito é, primeiro, uma forma de sentir.

Nesse âmbito, Larrosa (2002, p. 21) diz que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Segundo o autor, trata-se de um modo de estar no mundo, ou seja, eu sou o lugar onde a experiência acontece em um movimento de ida (exteriorização) e de volta (transformação). A partir dessa perspectiva, o sujeito é afetado e afeta os acontecimentos construindo experiências que orientam e renovam suas ações.

No exercício da docência, devido à relação estabelecida entre os envolvidos no processo educativo, ao mesmo tempo em que os professores são influenciados pelos estudantes, também podem influenciá-los. Por sua vez, à luz do que foi apresentado por Dewey (1979), Dubet (1994) e também por Larrosa (2002), em termos de constituição de experiências, é necessário que haja a melhoria das ações dos envolvidos fundamentada em conhecimentos específicos.

Esse conhecimento, na visão de Larrosa (2002), não se refere a um conjunto de informações às quais temos acesso. Para ele, inclusive, se o sujeito tiver muita informação e nada lhe tocar/transformar, então não houve experiência. Logo, o sujeito bem informado, que opina e trabalha excessivamente não se constitui enquanto sujeito da experiência se não parar para pensar, olhar, escutar e sentir, atenciosamente, tudo o que lhe passa. Por conseguinte, o sujeito da experiência define-se, não por sua atividade, mas pela disponibilidade e abertura à transformação.

O autor ainda acrescenta que o significado da palavra experiência contém a dimensão de travessia (passagem) e perigo (imprevisibilidade). Essa observação faz-nos lembrar de que,

no exercício da docência, não é possível prever os comportamentos das pessoas nas diversas atividades desenvolvidas nas IES. Afinal, estamos tratando de uma profissão que envolve sujeitos e não objetos. Por conseguinte, cada experiência é permeada por reflexividades, subjetividades, transformações, linguagens, pensamentos, sensibilidades, singularidades e incertezas. Diante disso, como os professores podem desenvolver experiências (serem tocados e transformados) estando imersos em tantas atividades e cobranças? Como construir experiências com os outros a partir do exercício da docência?

Para amenizar essas inquietações, Larrosa (2011) diz que para reivindicar a experiência, nós como “sujeitos de carne e osso” (abertos, sensíveis e temerosos), atuando em espaços e tempos educativos cada vez mais hostis, também precisamos reivindicar um modo de estar e habitar este mundo. Para tanto, o autor acredita na força da linguagem ao afirmar que:

as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras [...]. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (LARROSA, 2002, p.21).

O poder da palavra apresentada como dispositivo de (trans)formação para Larrosa (2011) remete-nos às reflexões de Dubet (1994) quando este autor destaca que ação é conhecimento, interação, estratégia e linguagem, ou seja, as palavras são essenciais à construção das experiências sociais. Ao transpormos essas reflexões para o exercício da docência, professores e estudantes utilizam-se de palavras para interagir, construir e socializar conhecimentos. Trata-se de um processo educativo que pode constituir experiências a partir da abertura e disposição para transformar as ações desenvolvidas. Ao mesmo tempo, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a palavra socializada e materializada, por meio da produção científica, pode contribuir com o desenvolvimento das pessoas, embora muitas vezes seja considerada apenas um instrumento para aumentar o conceito dos programas.

Neste momento, estamos utilizando palavras que registram um processo investigativo para expressar o que nos toca mas, sobretudo, transformar aqueles que se permitem ser tocados pelas reflexões que podemos fazer sobre nossa atuação docente no magistério superior. Estas palavras encontram na pós-graduação *stricto sensu* um espaço de formação

para serem expostas²⁷ e acreditamos que, por meio da pesquisa, professores, mestrandos e doutorandos podem renovar o olhar para as atividades desenvolvidas no magistério superior.

Para Guimarães (2015), o olhar investigativo sobre as atividades docentes a partir do registro das experiências possibilita conhecer melhor as práticas, reconstruí-las e teorizá-las. Segundo a autora, o saber resultante da prática docente não o torna ausente do conhecimento científico, pois contém esse conhecimento.

No âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, Igari (2010) investigou as contribuições de cursos de mestrado na formação de professores de Administração em São Paulo à luz da aprendizagem experiencial. A partir de entrevistas realizadas com coordenadores, professores e mestrandos, a autora chegou às seguintes conclusões: professores aprenderam a atuar como docente por meio das experiências em sala de aula, nas relações estabelecidas com seus alunos e a partir dos modelos de seus mestres; já os mestrandos relacionaram a docência à vida acadêmica. A partir dos resultados da pesquisa, ela concluiu que a formação docente se dá por meio da aprendizagem experiencial, com destaque para a influência dos professores da pós-graduação, enquanto modelo de docência para o magistério superior.

Acerca do exposto, é pertinente salientar que a pesquisa de Igari (2010) fundamenta-se na teoria da aprendizagem experiencial de David Kolb, para o qual o processo de aprendizagem resulta nas transformações de experiências, cujas reflexões desencadearão novos comportamentos. O autor dessa teoria foi posteriormente criticado por definir estilos de aprendizagem com ênfase nas experiências individuais em detrimento de aspectos sociais, institucionais, dentre outros.

Apesar de reconhecermos a importância da pesquisa de Igari (2010) para a formação de professores na área de Administração, em nosso estudo olhamos para a experiência no âmbito da docência como uma profissão de relações. Nessa direção, analisamos possíveis reconfigurações da profissionalidade docente, inclusive, a partir do contexto em que estão inseridos os participantes da pesquisa.

Diante do exposto, considerando as contribuições de Dewey (1979), Dubet (1994) e Larrosa (2002), compreendemos experiência como um processo de aprendizagem que possibilita refletir, aperfeiçoar e transformar as nossas ações. Trata-se, portanto, de um

²⁷ “Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a oposição (nossa maneira de opormos), nem a imposição (nossa maneira de impormos), nem a proposição (nossa maneira de propormos), mas a exposição, nossa maneira de ex-pormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe” (LARROSA, 2011, p. 25).

processo individual (proveniente da ação do sujeito), complexo (influencia e é influenciado por diferentes elementos do contexto) e social (permeado de interações pessoais e profissionais na coletividade). Por conseguinte, vale ressaltar o papel das relações no processo de construção da profissionalidade docente reiterando a complexidade da docência a partir de seu reconhecimento como uma atividade humana dinâmica.

Esta concepção encontra fundamento nas pesquisas de diferentes autores, a exemplo de Tardif e Lessard (2005) ao destacarem que o trabalho docente está imerso em uma trama de relações e que a interatividade é a sua principal característica. Para eles, a docência é uma profissão cujo “objeto” de trabalho não é constituído de matéria inerte, mas de relações com pessoas que podem resistir ou participar da ação dos professores. Consequentemente, este trabalho com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos tem a interação como o cerne de todas as atividades da profissão docente.

Por sua vez, essas interações são complexas e comporta tensões situadas em um contexto social mais amplo que modifica o seu teor. Segundo os autores supracitados, fatores do macroambiente (violência, pobreza, globalização, tecnologias, etc.) interferem nas relações estabelecidas entre os atores do processo educacional. Além disso, as interações não são típicas e uniformes, dependem dos recursos disponíveis (espaço, tempo, condições de trabalho, etc.) e das características dos envolvidos (idade, nacionalidade, gênero, situação socioeconômica, dentre outras). Logo, essa relação é, ao mesmo tempo, uma das principais fontes de satisfação do trabalho docente, mas também um dos maiores desafios, visto que os professores desenvolvem um trabalho voltado para uma coletividade e, ao mesmo tempo, precisa ser equitativo e respeitar as individualidades.

Acerca do exposto, Tardif e Lessard (2005) salientam que a dimensão ética é inerente à interação humana e questões de poder e de valores estão presentes no exercício da docência. Segundo os autores, trata-se de um desafio para os professores interagir com estudantes diferentes, atender suas expectativas e também as do sistema que regula o funcionamento das organizações educativas. Para eles, estamos diante de um problema que não é apenas técnico ou cognitivo, mas também ético, uma vez que o professor precisa envolver-se em um processo de interação para resolvê-lo. Nesse sentido, reconhecemos que a dimensão ética está presente nas interações que os professores estabelecem com todos os atores no exercício da docência.

Apesar de as pesquisas realizadas por Tardif e Lessard (2005) terem sido realizadas em outro contexto e analisarem a docência na Educação Básica, as observações apresentadas

pelos autores, no que se refere às interações estabelecidas pelos docentes, podem ser refletidas também no magistério superior. Nesse âmbito, professores que têm turmas em IES públicas e privadas relacionam-se de forma diferente de acordo com o local de trabalho, a disciplina ministrada, o turno, o período do curso (turmas iniciantes e concluintes), o nível (graduação, pós-graduação), enfim, todos esses aspectos interferem nas interações estabelecidas nas diferentes atividades da docência.

Esses autores destacam que essas relações acontecem em menor frequência com os pares e os agentes administrativos, porém com maior intensidade com os estudantes. No caso da pós-graduação *stricto sensu*, professores, mestrandos e doutorandos podem desenvolver interações colaborativas mas também pode ocorrer o inverso, ou seja, o distanciamento. A interação com os pares e com os técnicos geralmente é pontual e ocorre em momentos formais (grupos de pesquisa, reuniões, eventos, processos seletivos, comissões, entre outros) e informais (sala de professores, troca de e-mails com materiais, encontros para compartilhar situações enfrentadas, etc.).

Já na relação com os estudantes na pós-graduação *stricto sensu*, os professores têm oportunidade de uma maior aproximação com os mestrandos e doutorando, interagindo na sala de aula e nas reuniões de orientação. Por sua vez, essa proximidade também é afetada pela dimensão afetiva. Segundo Tardif e Lessard (2005), a afetividade ocupa lugar de destaque no trabalho interativo e tanto os professores, como os estudantes, podem ter relações positivas ou decepcionantes quando as expectativas de ambos não são atendidas. Neste último caso, é comum lermos notícias (MORAES, 2017) sobre a saúde mental de mestrandos e doutorandos neste processo de formação.

Todavia, não só os estudantes adoecem. Enquanto professores, já precisamos ou conhecemos algum colega que procurou ajuda médica para tratar de doenças (físicas ou psicológicas) provenientes do exercício da docência. No caso do magistério superior, especialmente na pós-graduação *stricto sensu*, as cobranças são maiores diante da pressão por publicar, do quantitativo de orientandos e dos prazos a serem cumpridos. Além da elevada carga de trabalho dos professores que atuam em cursos de mestrado e doutorado, ainda há a autocobrança diante do elevado grau de complexidade que as atividades possuem, seja na condução de disciplinas ou na orientação de pesquisas.

Por se tratar de um trabalho interativo e, por conseguinte, coletivo, Tardif e Lessard (2005) ressaltam que as relações estabelecidas são complexas e multidimensionais, ou seja, a interação acontece em um contexto social e histórico global que afeta a natureza do trabalho

docente. Tal compreensão leva-nos a refletir sobre a influência da CAPES na avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, cuja valorização da pesquisa tem exigido dos professores e estudantes²⁸ uma produção acadêmica que garanta a “sobrevivência” dos programas dentro do sistema. Logo, quem mais publica, tem mais investimentos, mais bolsas e maior visibilidade. Por outro lado, essa pressão também tem afetado a interação dos professores e estudantes no magistério superior, fazendo com que a sobrecarga de trabalho também distancie e isole as pessoas, cujo tempo é comprometido com a produção e correção de artigos para periódicos bem avaliados pela CAPES.

Outros autores que analisaram as interações no exercício da docência foram Gauthier et al. (2006). Para eles, a natureza do trabalho docente é comunicacional, ou seja, trata-se de uma atividade profissional interativa que age diretamente com o ser humano. Nesse âmbito, o exercício da docência, especialmente a atividade de ensino, exige a participação e o consentimento das pessoas, tornando-se uma profissão complexa devido à simultaneidade em que ocorre o serviço, à heterogeneidade dos sujeitos e à dinâmica das atividades que varia em cada momento e contexto.

Essas características do trabalho interativo exigem do profissional a mobilização de conhecimentos para lidar com situações de incertezas, visto que o exercício da atividade docente depende da colaboração de todos os atores envolvidos. No âmbito do magistério superior, estamos diante de públicos adultos (nossos pares, técnicos e estudantes, em sua maioria, acima de 18 anos) que são autônomos e independentes. Consequentemente, as interações são complexas e envolvem práticas coletivas de formação humana.

Acerca do exposto, o diálogo é imprescindível às interações estabelecidas pelos professores. Essa comunicação não é unívoca e unilateral, ou seja, o que é comunicado constrói-se a partir da fala e da escuta de vários atores, os quais possuem diferentes opiniões e interagem de forma ascendente, descendente, horizontal e diagonal. Esse fluxo comunicacional, no exercício da docência, ocorre nas interações entre professores e estudantes, professores e professores, estudantes e estudantes e ainda com os demais agentes que atuam no ambiente acadêmico (técnicos, estagiários, terceirizados, etc.).

Logo, entendemos que o processo comunicativo entre diferentes pessoas, tendo como base o conhecimento e as interações estabelecidas para construir uma experiência transformadora, fundamenta-se na importância que Freire (1970) atribuiu ao diálogo para a

²⁸ Nos programas acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração de Pernambuco, os estudantes só podem qualificar e defender a dissertação ou a tese se tiverem submetido um determinado número de artigos a periódicos com Qualis superior a B3.

formação humana. Para tanto, faz-se necessário um processo coletivo e interativo no qual o diálogo²⁹ possibilite que as pessoas deixem de ser tratadas como coisas e tornem-se conscientes de si e do seu papel histórico-social no mundo. Segundo Freire (2011), esse diálogo não é verticalizado (unidirecional: do professor para o estudante), mas acontece por meio de uma interação horizontal permeada de amor, fé, confiança, humildade, esperança e criticidade. Em contrapartida, toda interação que é desamorosa, desesperançosa, ou seja, que não possui as características apresentadas pelo autor, constitui um antidiálogo visto que não comunica, apenas faz comunicados.

Acerca do exposto, é pertinente refletirmos se as interações existentes no magistério superior constituem diálogos ou antidiálogos conforme a perspectiva freireana. Isto porque, para Beisiegel (2013), as reflexões propostas por Freire não se restringem à Educação Básica. Para ele, o pensamento freireano é muito mais amplo e pode trazer contribuições para a Educação Superior (ES). Nesse âmbito, entendemos que a interação, pautada na relação dialógica, contribui com a construção da profissionalidade docente na ES, uma vez que é imprescindível à construção/socialização de conhecimentos específicos da docência e, principalmente, ao desenvolvimento de experiências.

Sobre esse aspecto, Gadamer (1997) ressalta que o diálogo, como eixo central da interação, é o modo de ser da experiência e pode contribuir com a formação docente quando gera uma ação transformadora. Para ele, o diálogo estabelecido entre professores e estudantes possibilita uma aprendizagem mais significativa visto que a linguagem constitui a base da experiência humana por meio da interação. Essa interação não é espontânea, mas intencional. Ela ocorre mediante a realização de perguntas que convocam o outro a respostas, gerando novas possibilidades de perguntas e respostas que levam à transformação de quem participa desse “jogo”. Para tanto, faz-se necessária uma abertura à formação e à autoformação cuja experiência desenvolve-se fundamentada no diálogo.

Acerca do exposto, não é propósito do nosso estudo explicar a hermenêutica gadameriana, mas chamar atenção para aspectos que se destacam na visão de diferentes autores sobre a experiência no âmbito da formação docente. Nessa direção, vimos em Dubet (1994) e Larrosa (2002) que a experiência é individual, mas também social, desenvolvendo-se em um movimento de ida (exteriorização) e de volta (transformação). Esse movimento

²⁹ “O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens” (FREIRE, 1980, p.42).

acontece por meio da interação cuja base é o diálogo no sentido apresentado por Freire e (1970) e Gadamer (1997).

Assim, reiterando os elementos da profissionalidade docente apresentados na Figura 1, as experiências e os conhecimentos específicos da docência têm como eixo central a interação, notadamente em uma profissão de relações na qual a dialogicidade é imprescindível à transformação dos sujeitos envolvidos. Logo, o diálogo, na perspectiva freireana e gadameriana, é imprescindível à construção de conhecimentos e experiências no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, enquanto espaço de profissionalização docente.

Por fim, é pertinente considerar que a análise dos elementos constituintes da profissionalidade docente, em nosso estudo, circunscreve-se na área de Administração. Assim, na seção subsequente refletimos sobre fatores que influenciaram o surgimento de cursos nessa área e possíveis reconfigurações na profissionalidade docente.

3.3 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO EM QUESTÃO

Nesta seção abordamos a consolidação da área de Administração a partir do surgimento dos primeiros cursos, situando-os em seu cenário político, econômico e social. Após essa contextualização, trazemos informações sobre o perfil dos estudantes e professores que atuam nessa área.

No tocante à gênese dos cursos superiores de Administração, estes surgiram no final do século XIX na *École Supérieure de Commerce*³⁰ na França e na *Wharton School*³¹ nos Estados Unidos da América (EUA), sendo neste último país onde se deu a expansão dos cursos nos níveis de graduação e pós-graduação. Assim, o ensino de Administração ampliou-se nos EUA no século XX quando este país se impôs como potência econômica global e, conseqüentemente, demandou profissionais para atuarem nas organizações em rápido desenvolvimento. De acordo

³⁰ Escola Superior de Comércio - Fundada em Paris em 1820 por Roux Vital, a primeira escola de negócios foi projetada para treinar comerciantes, banqueiros, administradores, diretores e funcionários de estabelecimentos industriais e comerciais. A partir de 1866 foram criadas, por iniciativas privadas, as primeiras universidades na área de Administração, dentre as quais se destacaram: em Mulhouse (1866 fechou em 1872), Rouen e Le Havre (1871), Lyon e Marselha (1872), Bordéus (1874) e da escola de negócios e Economia em Paris (1881). Essas sete escolas foram reconhecidas pelo Estado mediante decreto em 31 de maio de 1890 (PREPA-HEC, 2009).

³¹ Escola de Warton – Criada em 1881 quando Joseph Wharton, um mineiro de ferro e empresário autodidata, deu \$ 100.000 à Universidade para fundar uma Escola de Finanças e Economia. Sua intenção era incutir na formação o sentido da disputa que vem do mundo dos negócios. Sob a influência de seu fundador, a faculdade era conhecida por sua defesa ao protecionismo econômico. Entre 1895 e 1915, a escola de negócios em Logan Hall começou a “produzir graduados” que se tornariam, quase imediatamente, empresários proeminentes na Filadélfia e em importantes países do mundo (WARTON, 2017).

com Romualdo (2012), talvez seja essa a razão pela qual tal país consolidou-se como berço da Administração fazendo com que cerca de dois terços da produção científica do mundo nessa área sejam de autores norte-americanos.

Considerando que a origem do ensino de Administração deu-se por uma influência comercial e industrial para atender às demandas do mercado, a expansão dos cursos também foi proveniente de desdobramentos dos Departamentos de Economia, tanto nos EUA como no Brasil. Em nosso país, a origem do ensino de Administração foi em 1902 na Escola Álvares Penteado no Rio de Janeiro e na Academia de Comércio em São Paulo. Os cursos dessas duas escolas foram reconhecidos em 1905 através do Decreto n.º 1.339 do Governo Federal, o qual reconheceu os dois cursos como de utilidade pública e validou os diplomas por elas emitidos (NICOLINI, 2003).

Acerca da origem do ensino de Administração no Brasil, é pertinente salientar que essas primeiras iniciativas aconteceram em instituições privadas visando atender ao aumento da necessidade de mão de obra técnica e especializada das empresas que se desenvolviam no país. Por conseguinte, a evolução dos cursos de Administração está diretamente associada ao crescimento econômico e à formação de profissionais para atuar nas diferentes organizações, públicas e/ou privadas, assumindo funções de planejamento, organização, direção e controle do trabalho.

Neste quadro, Nicolini (2000) salienta que a mudança e o desenvolvimento da formação social brasileira a partir da Revolução de 1930 demandavam a preparação de recursos humanos, assim como métodos de trabalho mais sofisticados. Eram necessidades criadas pelo crescimento econômico do país (resultado do surto industrializante do Brasil), pelo desenvolvimento da infraestrutura social (devido ao crescimento da vida urbana, da classe média e do operariado) e decorrentes das demandas de infraestrutura para transportes, energia e comunicações. Esse processo de transformação desencadeou na formação de grandes conglomerados industriais e um Estado como agente ativo no processo de desenvolvimento econômico e social que influenciou, diretamente, na estruturação dos cursos que surgiam naquela época.

Sobre esse aspecto, merece destaque o Curso Superior de Administração e Finanças oferecido pela Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas do Rio de Janeiro em 1931. Apesar da nomenclatura do curso, os profissionais formados recebiam um diploma de bacharel em Ciências Econômicas. Tal curso, embora chamado de superior, foi posteriormente extinto por não ser reconhecido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública (COELHO, 2008a; BARROS, 2017). Ainda é de ressaltar que, devido à falta de professores com formação

na área de Administração, a maioria do corpo docente desse curso era formada por bacharéis em Direito e a grande quantidade de disciplinas da ciência jurídica não atraía aqueles que desejavam seguir carreira na área administrativa ou na gestão pública.

Em face desse cenário, Coelho (2008a) afirma que as discussões sobre o ensino de Administração, especificamente sobre gestão pública, foram retomadas por Gustavo Capanema. Ele encontrava-se à frente da pasta da Educação e sofria pressões para a criação de uma Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas que formasse profissionais para atuar em cargos gerenciais nas indústrias e na esfera pública.

Acerca do exposto, reconhecemos que o ensino de Administração no Brasil está diretamente relacionado ao processo de desenvolvimento do país, no qual tem destaque diferentes momentos históricos e políticos, dentre os quais destacamos: a Guerra Fria entre os EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), o governo de Getúlio Vargas, marcado pelo traço nacional-desenvolvimentista; e o governo de Juscelino Kubitschek, reconhecido pela ênfase internacionalista de abertura econômica.

No que se refere à Guerra Fria, os EUA e a URSS buscaram aliados políticos e o Brasil acabou juntando-se aos EUA. Nessa ocasião, a aproximação dos dois países gerou um programa de cooperação técnica desencadeando a importação do modelo de ensino estadunidense de Administração para o Brasil (OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2015). Tal fato influenciou a formação de profissionais dessa área nas instituições que surgiram nos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek.

Já na Era Vargas surgiram o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) em 1931, o Departamento de Administração do Setor Público (DASP) em 1938, a Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN) em 1941 e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 1944. O IDORT tinha como objetivo disseminar princípios de racionalização do trabalho a partir do taylorismo, visando à formação de profissionais que contribuíssem com a eficiência e a eficácia das organizações. Por conseguinte, o DASP foi a base para a profissionalização da gestão pública no país, visto que até então os profissionais que atuavam na área eram enviados para o exterior em busca dessa formação. Já a ESAN foi considerada a primeira escola de Administração do Brasil e da América Latina fundada por meio de parcerias com várias empresas paulistas (SIAN Torquato di Tella, Companhia Antarctica Paulista, Calçados Scatamacchia, dentre outras), com o objetivo de formar profissionais para gerir os negócios industriais e comerciais da época (PINTO; MOTTER JÚNIOR, 2012; OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2015).

Nessa mesma década, a FGV consolida-se no ensino de Administração desdobrando-se em duas outras instituições: a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). Essa subdivisão possibilitou a FGV atuar amplamente na área administrativa, tanto na esfera pública quanto no setor privado/empresarial (BRASIL, 1993; NICOLINI, 2003). Atualmente, a FGV continua sendo referência no ensino de Administração no país, reconhecida pelo alto grau de empregabilidade de administradores que se tornam gestores de empresas nacionais e multinacionais de grande porte.

No que tange ao contexto de influência do governo de Juscelino Kubitschek no ensino de Administração, salienta-se que neste período (1956-1961) o plano de metas era fazer o país avançar 50 anos em 5. Para tanto, houve abertura da economia ao capital estrangeiro fazendo com que empresas transnacionais dominassem as nacionais, além de forte investimento em infraestrutura, no transporte rodoviário e nas indústrias, especialmente, automobilísticas. Essas ações visavam alavancar o desenvolvimento econômico do Brasil e passaram a demandar profissionais formados na área de Administração para atuar em diferentes organizações.

Tais fatores impulsionaram o aumento de cursos de Administração no país nas décadas subsequentes devido ao crescimento econômico ocorrido durante o regime militar, especificamente, nas décadas de 1960 e 1970, período denominado “anos de chumbo”. Nessa época (1968-1976), também conhecida por ter atingido o “milagre econômico brasileiro”, o PIB do país saltou de 9,8% para 14% ao ano. Em contrapartida, Hammoud (2008) salienta que o aumento da concentração de renda elevou a desigualdade no Brasil.

Essa conjuntura mostra-nos que o ensino de Administração no país evoluiu concomitante ao crescimento da esfera econômica. Tal característica fez com que o ensino de Administração, apesar de ter surgido no Brasil no início do século XX, confundir-se com o ensino de Economia durante cerca de seis décadas. Entretanto, o curso começa a ganhar identidade no país a partir da regulamentação da profissão de Administrador com a promulgação da Lei nº 4.769, em 9 de setembro de 1965 (BRASIL, 1993).

A partir da regulamentação da profissão, Oliveira, Lourenço e Castro (2015) ressaltam três fases que demarcaram o ensino de Administração no Brasil com base na legislação: a primeira refere-se à estruturação do currículo mínimo do curso por meio do Parecer n. 307 de 08 de julho de 1966, o qual estabelecia o núcleo de matérias necessárias à formação profissional; a segunda fase foi demarcada pela criação de habilitações específicas para o curso de Administração a partir do Parecer n. 433, aprovado em 05 de agosto de 1993; e a terceira

fase surge com a definição das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Administração por meio do Parecer n. 766 de 03 de dezembro de 1997.

No que se refere à primeira fase, o currículo mínimo do curso de Administração deveria conter as seguintes disciplinas: Matemática; Estatística; Contabilidade; Teoria Econômica; Economia Brasileira; Psicologia Aplicada à Administração; Sociologia Aplicada à Administração; Instituições de Direito Público e Privado (incluindo Noções de Ética Administrativa); Legislação Social; Legislação Tributária; Teoria Geral da Administração; Administração Financeira e Orçamento; Administração de Pessoal; Administração de Material. Além dessas disciplinas era obrigatório o ensino de Direito Administrativo, Administração de Produção ou Administração de Vendas conforme a escolha dos estudantes, que também precisavam realizar um estágio supervisionado com duração de seis meses, requisito essencial para a obtenção do diploma.

Para fiscalizar o cumprimento dessa regulamentação, foram instituídos os Conselhos Regionais de Administração. Esperava-se que esses órgãos controlassem e restringissem o exercício da profissão aos Administradores formados (CFA, 2017). Contudo, diferente dos conselhos de outras áreas, a exemplo de Medicina, Direito ou Engenharia, o Conselho Federal de Administração ainda hoje não conseguiu estabelecer a almejada reserva de mercado. Por um lado, esse fator traz consequências negativas no tocante à valorização do bacharel em Administração que concorre com profissionais de diferentes áreas no exercício de cargos específicos da sua formação. Todavia, a inexistência do monopólio profissional também pode influenciar positivamente na construção da profissionalidade de quem atua na área, uma vez que são estabelecidas relações com profissionais de formação bastante heterogênea.

Voltando à composição curricular estabelecida na primeira fase da institucionalização do ensino de Administração no Brasil, constata-se que ela não é muito diferente da que atualmente compõe o currículo dos cursos de Administração. Apesar de se passarem mais de 50 anos desta primeira fase, a formação na área tem como um dos seus objetivos principais atender às demandas de organizações públicas e privadas em diferentes setores.

O currículo mínimo, estabelecido em 1966, ficou vigente até 1993 quando teve início a segunda fase do ensino de Administração no país. A nova reformulação curricular tinha como objetivo ajustar o ensino ao avanço da ciência e da tecnologia por meio da criação de habilitações que possibilitassem uma formação mais generalista. De acordo com Pinto e Motter Júnior (2012), nesta etapa as disciplinas foram distribuídas em grupos de formação básica e

instrumental, formação profissional e formação complementar, além da obrigatoriedade de realização do estágio supervisionado.

Todavia, a partir do entendimento de que as habilitações engessavam o currículo, em 13 de julho de 2005, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso (DCN) de Graduação em Administração, em vigor até os dias atuais, iniciando a terceira fase de estruturação do ensino nesta área. Essa mudança também visava acompanhar as transformações produtivas, tecnológicas e sociais em termos do crescimento econômico que à época estava acontecendo no Brasil e no mundo. Apesar de os conteúdos curriculares estarem subdivididos em quatro conjuntos de formação (básica, profissional, complementar, estudos quantitativos e suas tecnologias), a proposta vigente tem a finalidade de estimular a elaboração de projetos pedagógicos flexíveis, contemplando necessidades regionais e permitindo a mobilização de competências (OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2015).

É pertinente ressaltar que, ao mesmo tempo em que essa organização curricular possibilita a formação de um profissional generalista para atuar em diferentes tipos de organizações, também contempla temáticas específicas da área, a exemplo de finanças, marketing, gestão da produção entre outras disciplinas. Nesse sentido, os professores que atuam na área de Administração têm formação heterogênea, bem como ministram aulas e desenvolvem atividades acadêmicas em diferentes cursos. Para exemplificar, há componentes curriculares do núcleo de formação básica, como “Introdução à Administração” ou “Empreendedorismo”, que são ministrados em vários cursos, exigindo do professor a adaptação dessas disciplinas às demandas e ao perfil das outras áreas.

Esse desafio também contribui com a construção da profissionalidade docente na medida em que a rede de relações estabelecidas com pares e estudantes de diferentes cursos amplia a troca de conhecimentos e experiências no magistério superior. Geralmente, essas interações acontecem não somente nas salas de aula, mas também em eventos científicos, grupos de pesquisas, reuniões de conselhos e comissões, dentre outras atividades acadêmicas.

Diante do exposto, é pertinente salientar que a compreensão do contexto histórico que permeou o surgimento e a consolidação dos cursos de Administração no Brasil repercute na demanda e na formação de professores nesta área no âmbito da missão da pós-graduação *stricto sensu*. Segundo Nunes (2007), o crescimento econômico do país, a abertura do mercado, as transformações produtivas, bem como as modificações nas políticas educacionais facilitaram e incentivaram a criação e o aumento de cursos superiores, notadamente na área de Administração, conforme ilustrado na Tabela 5:

Tabela 5 – Crescimento da área de Administração no Brasil nas últimas décadas

ANO	N.º DE CURSOS	N.º DE MATRÍCULAS
1996	503	225.456
2006	1.684	654.109
2016*	5.005	1.212.231

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior (INEP, 2017)

* Somatório de cursos e matrículas presenciais e à distância

Acerca desses dados, Nicolini (2003) relaciona tal crescimento à estruturação econômica do Brasil, mas também salienta que os cursos de Administração não requerem investimentos vultosos para sua abertura e funcionamento, gerando elevada oferta de vagas nesta área, inclusive, em Pernambuco. De acordo com dados do INEP (2017), Administração foi a área que teve maior número de cursos (163) e matrículas (40.078) em Pernambuco no ano de 2016.

Tal aspecto é considerado preocupante tanto por Nicolini (2003) como por Alcadipani (2011), que comparam esses cursos a linhas de produção. Para eles, a qualidade da formação não deve se restringir ao atendimento das demandas do mercado mas, principalmente, promover o desenvolvimento humano e científico do campo acadêmico.

Nesse sentido, Bertero (2007, p. 4) alerta que no Brasil “a área de Administração nos coloca em meio a uma situação de massificação, implicando mudanças nos objetivos da universidade, no perfil do alunado e, conseqüentemente, nas competências exigidas do professor”. O autor chama atenção para o perfil dos estudantes que se encontram nas salas de aulas, suas expectativas e comportamentos.

A nosso ver, a massificação do ensino da referida área, influenciada pelo contexto econômico que lhe deu origem, bem como as singularidades de atuação dos professores em face desse contexto, pode trazer reconfigurações e tensões na construção da profissionalidade docente diante da esperada formação para o mercado de trabalho. No que tange ao atendimento dessa demanda, o autor supracitado chama atenção para o perfil dos estudantes que se encontram nas salas de aulas, suas expectativas e comportamentos.

Sobre esse perfil, uma pesquisa realizada pelo CFA (2015) com 20.576 participantes³² revelou que a maioria dos Administradores apresenta as seguintes características: é do sexo masculino; tem idade entre 31 e 35 anos; é egressa de IES particulares; concluiu o curso de Administração entre 2006 e 2011; possui especialização em alguma área da Administração;

³² Dentre eles, 17.124 administradores, 923 empresários/empregadores, 1.270 tecnólogos e 1.259 professores/coordenadores.

trabalha em empresas privadas de grande porte e no setor industrial; ocupa cargo de gerência e de analista; atua nas áreas de Administração e Planejamento Estratégico; entre outros. Além disso, esses egressos declararam que buscaram o curso de Administração devido à formação abrangente e generalista (18,7%), à existência de amplo mercado de trabalho (15,2%), por se identificarem e acharem que têm vocação para gestão (15,1%), dentre outros fatores.

Esses dados revelam que os participantes da pesquisa conseguiram uma boa posição no mercado de trabalho, ou seja, a expectativa de empregabilidade é alcançada em cargos e posições elevadas, especialmente, em organizações privadas. Essa demanda do setor empresarial historicamente vem influenciando não só a formação e a profissionalidade do Administrador, por meio da formatação de currículos que visam atender às exigências organizacionais, mas também a profissionalidade docente dos professores da área.

Quanto ao perfil dos coordenadores/professores que atuam nos cursos de Administração, a pesquisa (CFA, 2015) revelou que a maioria: é do sexo masculino; tem idade entre 44 e 50 anos; é graduada em Administração; é egressa de universidades particulares; formou-se entre 1990 e 1999; fez mestrado acadêmico; trabalha em apenas uma IES; leciona, em média, 2 ou 3 disciplinas em cursos de Administração há mais de 6 anos; cumpre carga-horária semanal entre 31 e 40 horas; e realiza trabalhos de consultoria como atividade paralela.

Os dados supracitados acerca do perfil dos coordenadores/professores trazem similaridades em relação ao perfil dos estudantes já formados, especialmente, no que se refere ao sexo e ao tipo de instituição onde foram formados (IES particulares). No entanto, é pertinente salientar que esses profissionais foram formados em um currículo (existência de habilitações) diferente dos estudantes que formam (currículo generalista e flexível).

O fato de serem professores com pouco tempo de carreira (6 anos) e terem uma atividade paralela (consultoria), leva-nos a inferir que atuam em IES privadas, ou seja, sem dedicação exclusiva. Consequentemente, a docência não é a atividade principal desses professores, uma vez que a maioria também atua como consultor organizacional.

De um lado, o exercício dessa outra atividade profissional pode enriquecer o exercício da docência na medida em que os professores podem trazer a realidade organizacional para análise nas diferentes atividades acadêmicas. Por outro lado, ao mesmo tempo em que a busca de atividades complementares é uma alternativa para conseguir mais recursos financeiros diante da falta de valorização do magistério superior, também pode comprometer a construção da profissionalidade docente ao não propiciar o sentimento de pertença à profissão docente.

Face às características apresentadas, Bertero (2007) chama atenção para o papel da universidade na formação das novas gerações. Sobre esse aspecto, ele destaca que é exatamente nesse contexto que devemos contemplar os problemas da docência na pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração. A nosso ver, trata-se de um desafio para esses programas, cujos professores e estudantes vivem tensionados pela pressão em cumprir as exigências do sistema de fomento e avaliação dos cursos de mestrado e doutorado.

De forma geral, neste capítulo sistematizamos noções de profissionalidade e profissionalidade docente que possibilitaram a identificação de seus elementos constituintes. Assim, reiteramos nossa compreensão de profissionalidade como um processo contínuo de construção pessoal-profissional que, no âmbito da dinâmica qualificação-competência, requer atitudes e experiências respaldadas em conhecimentos específicos, ética, partilha e compromisso com os membros da profissão e da sociedade. Ainda é de se ressaltar que a construção da profissionalidade constitui um movimento dinâmico, contextualizado, individual e coletivo, demandando reflexão e justificativa dos porquês de cada ação profissional. Seguindo esse raciocínio, o processo de construção da profissionalidade docente acontece fundamentado, especialmente, na interação com conhecimentos específicos da docência e experiências pessoais e profissionais.

No caso da construção da profissionalidade docente em Administração foi necessário apresentamos o contexto histórico, político, econômico e social em que surgiram os cursos de graduação e pós-graduação a fim de compreendermos possíveis influências desses fatores na formação de professores e estudantes na referida área. Sobre esse aspecto, salientamos que a formação para o magistério superior, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em Administração, também vem sendo massificada em virtude do expressivo quantitativo de cursos de mestrado e doutorado na área. Além disso, em termos de reconfigurações da profissionalidade docente, essa formação está imbricada das demandas do mercado podendo vir a privilegiar uma abordagem instrumental nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Face ao exposto, reiteramos que a formação de professores para o exercício do magistério superior, no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, pode trazer contribuições para o processo de construção da profissionalidade docente. Para fins de identificação e análise desses contributos, no próximo capítulo detalhamos os procedimentos metodológicos que seguimos para alcançar os objetivos desta pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo contempla o detalhamento dos procedimentos metodológicos que desenvolvemos para analisar os principais contributos de programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos na área de Administração no processo de construção da profissionalidade docente de estudantes e de professores em Pernambuco. Para tanto, recorreremos à abordagem qualitativa uma vez que o objeto de estudo requisitou o levantamento de informações permeadas de subjetividades sobre o processo de construção da profissionalidade docente.

Nessa direção, a abordagem qualitativa possibilitou compreender significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2009). Essa autora salienta que o processo de investigação científica não é linear, mas interativo, constituindo um movimento de idas e vindas ao campo e aos autores que fundamentam a pesquisa, a fim de melhor compreender o fenômeno estudado. Para ela, a pesquisa tem início com a fase exploratória na qual é possível amadurecer o objeto de estudo. Assim, o percurso metodológico da nossa pesquisa foi organizado em dois momentos:

- a) 1ª Fase → realização do estudo piloto (pesquisa exploratória) para definir o campo empírico, mapear os documentos dos PPGA-PE, bem como para conhecer o perfil de professores que atuam em cursos de graduação na área de Administração em IES pernambucanas, suas motivações para fazer mestrado e/ou doutorado, concepções de docência e contributos da pós-graduação *stricto sensu* para sua formação docente;
- b) 2ª Fase → esta etapa foi realizada considerando os achados do estudo piloto que culminaram no refinamento da questão de pesquisa, dos objetivos, dos procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como na melhor definição dos participantes do estudo. Esse refinamento se fez necessário visando à análise dos principais contributos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos na área de Administração no processo de construção da profissionalidade docente de estudantes e de professores em Pernambuco.

Diante do exposto, subdividimos este capítulo em duas seções, referentes às fases supracitadas, a fim de facilitar a compreensão do percurso metodológico que trilhamos.

4.1 PRIMEIRA ETAPA – PESQUISA EXPLORATÓRIA

Esta seção traz uma súmula do estudo piloto, o qual possibilitou a exploração do campo e a obtenção de informações sobre o objeto de estudo com professores que atuam em cursos de graduação na área de Administração em IES pernambucanas. Segundo Lakatos e Marconi (2003), o estudo piloto constitui-se em possibilidade de conseguir informações prévias do campo e seus participantes, bem como redimensionar e aperfeiçoar o percurso metodológico da pesquisa.

A partir dessa compreensão, no que se refere à consecução de informações prévias sobre o campo e seus participantes, o estudo piloto possibilitou: definir o campo analisado; fazer o mapeamento dos documentos dos PPGA-PE; e conhecer o perfil de professores que atuam no magistério superior na área de Administração em IES pernambucanas, suas motivações para fazer mestrado e/ou doutorado, concepções de docência e contributos da pós-graduação *stricto sensu* para sua formação docente.

Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário (APÊNDICE B) que possuía 18 perguntas abertas e fechadas e ficou disponível para preenchimento em plataforma virtual durante três meses. O envio desse questionário foi feito mediante contato com todas as coordenações de cursos de Administração em funcionamento em Pernambuco, cujos e-mails estavam disponíveis no *site* do Conselho Regional de Administração (CRA-PE). Nessa mensagem foi solicitado o apoio das respectivas coordenações para encaminharem o questionário aos professores da área de Administração.

Por se tratar de um mapeamento do campo e de uma primeira aproximação com os participantes da pesquisa, o questionário constituiu um instrumento apropriado para a coleta dos dados neste contato inicial. Segundo Günther (2003), a aplicação de questionário possibilita alcançar mais participantes, obter dados referentes ao perfil dos sujeitos e outras informações que talvez o respondente não se sentisse à vontade para falar pessoalmente.

É pertinente salientar que as questões referentes ao perfil foram objetivas e sistematizamos os dados com base na estatística descritiva. Já para as questões abertas utilizamos a técnica de análise de conteúdo temática (BARDIN, 2002), por meio da qual realizamos a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Tendo como base essa técnica, na primeira etapa procedemos à leitura flutuante das respostas que constituíram o *cópus* da análise, inicialmente contabilizando os dados das questões objetivas do perfil e, posteriormente, buscando compreender as respostas das questões abertas.

Em seguida classificamos e agrupamos essas informações a partir dos núcleos de sentido dos textos, identificando categorias empíricas sobre as motivações dos participantes para realizarem mestrado e/ou doutorado, suas concepções de docência e as contribuições desses cursos para a construção da profissionalidade docente. Por fim, a categorização das respostas possibilitou a realização das primeiras inferências sobre os achados.

Acerca do exposto, é pertinente ressaltar que o estudo piloto possibilitou a aproximação e a definição do campo empírico da pesquisa, cujos programas de pós-graduação *stricto sensu* foram escolhidos considerando os seguintes critérios:

- ser programas reconhecidos pela CAPES;
- ser programas de modalidade acadêmica, uma vez que o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) descreve que tais cursos têm por missão a formação de professores e pesquisadores, o que não é exigido na modalidade profissional (BRASIL, 2010a);
- estar em funcionamento há pelo menos cinco anos. Este critério justifica-se diante da importância de também coletarmos informações de doutorandos matriculados nos últimos períodos do curso; e
- ter Administração como área de concentração principal. Esse critério justifica-se não apenas por ser a área de formação e atuação desta pesquisadora, *locus* da inquietação acerca da profissionalização docente, mas também porque Administração é a 3ª área com mais programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (CAPES, 2018). Logo, salienta-se sua representatividade em termos da quantidade de mestres e doutores que podem vir a atuar no magistério superior em diferentes cursos nas Ciências Sociais Aplicadas. Além disso, essa escolha justifica-se devido às especificidades da área de Administração, conforme apresentamos na introdução deste estudo.

Nesse âmbito, no momento da pesquisa constatamos que em Pernambuco havia dois programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração que atendiam aos critérios supracitados: o Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural (PADR), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); e o Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A seguir apresentamos informações dos referidos programas considerando o contexto no qual estão inseridos.

O PADR faz parte dos 34 programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFRPE que, no momento da pesquisa, apresentava 48 cursos de mestrado e doutorado. A história dessa instituição tem início em 1912 com a fundação da Escola Superior de Agricultura. Atualmente, a universidade é composta de aproximadamente 1.300 professores, mais de mil técnicos e cerca de 17 mil estudantes. A UFRPE tem 59 cursos de graduação distribuídos no campus de Recife e nas Unidades Acadêmicas de Garanhuns (UAG), de Serra Talhada (UAST) e do Cabo de Santo Agostinho (UACSA), além da Educação a Distância.

Além disso, a UFRPE possui estações avançadas de pesquisa situadas no Litoral, na Zona da Mata, no Agreste e no Sertão de Pernambuco. São elas: Estação Ecológica do Tapacurá, em São Lourenço da Mata; Estação Experimental de Cana-de-Açúcar (EECAC) e Estação Experimental de Pequenos Animais (EEPAC), em Carpina; Clínica de Bovinos de Garanhuns (CBG); Estação de Agricultura Irrigada (EAI), em Ibimirim; e a Estação de Agricultura Irrigada (EAIP), em Parnamirim.

Dentro desse contexto, o mestrado em Administração e Desenvolvimento Rural na UFRPE teve início em 2003 e até fevereiro de 2018 foram defendidas 149 dissertações. Além disso, é pertinente salientar que antes do reconhecimento do PADR pela CAPES, já tinham sido titulados 166 mestres na área de Administração na UFRPE de 1979 a 2002 (PADR, 2018).

Esses egressos fizeram parte de programas de pós-graduação *stricto sensu* denominados mestrado em Administração Rural (1979-1989) e mestrado em Administração Rural e Comunicação Rural (1990-2002) na UFRPE. Esse curso foi descredenciado pela CAPES após obter conceito 2 (dois), sob o argumento de que o programa estava fora de foco da sua proposta original que era centrada na questão da Administração Rural. A partir dessa experiência, a UFRPE apresentou uma nova proposta de mestrado acadêmico em Administração e Desenvolvimento Rural (PADR), que foi reconhecida pela CAPES em janeiro de 2003 e constitui o objeto de análise do nosso estudo.

Atualmente, o PADR possui 15 docentes permanentes e 03 colaboradores. A proposta do programa resgata parte da estrutura inicial, mas se insere em um cenário sócio-político-econômico no qual a perspectiva sistêmica de cadeia produtiva no agronegócio passa a ter importante papel como ferramenta na formulação de políticas públicas e privadas para geração de renda e emprego na região. Esse contexto foi considerado no estabelecimento das duas linhas de pesquisa do programa:

- **Linha de Pesquisa 1 - Gestão, mercados e agronegócio**

Temas investigados: padrões de qualidade e certificação de produtos; análise de custos e de sistemas de produção; estruturas e características de mercados; cadeias produtivas; agronegócio e empresa familiar; competitividade, gestão e estratégias de empresas rurais.

- **Linha de Pesquisa 2 - Políticas públicas e desenvolvimento rural sustentável**

Temas investigados: análise da dinâmica das transformações globais e do papel do Estado nas políticas agrícolas de infraestrutura e compensatórias; análise de indicadores e estratégias para o desenvolvimento sustentável; e estudo do desenvolvimento rural sustentável.

Após a contextualização do PADR, passamos à apresentação do segundo programa que fez parte do nosso campo empírico. Nesse âmbito, o PROPAD é um dos 83 programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPE que, no momento da pesquisa, apresentava 71 cursos de mestrado acadêmico, 51 cursos de doutorado e 11 cursos de mestrado profissional em funcionamento. Essa instituição completou 70 anos em 2016, mas sua história tem início a partir da criação da Faculdade de Direito em 1827. Atualmente, a UFPE reúne mais de 40 mil pessoas, entre professores, servidores técnico-administrativos e alunos de graduação e pós-graduação, distribuídos em três *campi*: Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão.

Nesse contexto, o PROPAD iniciou suas atividades em 1995 com o curso de mestrado e em 2000 com o doutorado. Até janeiro de 2018, haviam sido defendidas 427 dissertações e 71 teses no referido programa. Atualmente, o programa possui 20 docentes permanentes, 4 colaboradores e 1 visitante (PROPAD, 2018a, 2018b).

Na última avaliação da CAPES, o conceito do PROPAD caiu de 5 para 4 e tal resultado desencadeou a atualização do regimento interno, da estrutura curricular e dos campos temáticos que estão organizados em duas linhas de pesquisas, a saber:

- **Linha de Pesquisa 1 - Gestão organizacional**

Campos Temáticos: 1.1 Estratégia, Operações e Sustentabilidade (EOS); 1.2 Finanças Corporativas (FC); 1.3 Gestão de Marketing e Serviços e Tecnologia da Informação (GMSTI).

- **Linha de Pesquisa 2 - Organização e Sociedade**

Campos Temáticos: 2.1 Construção do Conhecimento e da Ação (CCA); 2.2 Criatividade, Mobilidade e Cultura Participativa (CMCP); 2.3 Desenvolvimento, Política e Trabalho (DPT).

Esses dois programas acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração constituíram o campo empírico do nosso estudo por atenderem aos critérios estabelecidos. Além disso, na pesquisa piloto verificamos que dos 87 professores que atuam na área de Administração em IES Pernambucanas, 81 foram egressos do PADR e/ou do PROPAD, evidenciando a representatividade da inserção dos mestres e doutores egressos desses programas no magistério superior.

Ainda sobre o estudo piloto, considerando que a construção da profissionalidade docente é um processo dinâmico, ao invés de os professores egressos dos programas analisados continuarem como participantes da pesquisa, decidimos entrevistar estudantes e professores com vínculo ativo no PADR e PROPAD. Essa ampliação de critérios para seleção dos participantes propiciou compreender como a motivação para ingressar em PPGA-PE e as concepções de docência dos participantes podem influenciar nas experiências de estudantes e professores em termos de reconfigurações na profissionalidade docente.

Outra reflexão que a pesquisa exploratória trouxe foi o destaque atribuído às contribuições de duas atividades curriculares da pós-graduação *stricto sensu* para a formação de professores: o estágio de docência e a disciplina de Didática do Ensino Superior. A partir desse dado do estudo piloto, decidimos realizar a observação da referida disciplina que é ofertada anualmente no PROPAD. Considerando que essas duas atividades não são obrigatórias, também buscamos os contributos dos programas analisados a partir das experiências de quem não fez o estágio de docência, nem cursou a disciplina Didática do Ensino Superior.

Esses foram os encaminhamentos decorrentes da pesquisa exploratória, cujas informações possibilitaram a ratificação da escolha do campo empírico, bem como desencadearam no refinamento dos objetivos e no redimensionamento dos procedimentos de coleta e análise dos dados detalhados na sequência.

4.2 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

Nesta seção sistematizamos informações referentes aos participantes, aos procedimentos e instrumentos de coleta e análise dos dados que foram refinados considerando os achados do estudo piloto.

4.2.1 Participantes da pesquisa

Para obter informações aprofundadas de pessoas com vínculo ativo em cursos de mestrado e/ou doutorado em Administração, nesta segunda fase da pesquisa os participantes foram professores e estudantes do PADR e do PROPAD.

No que se refere aos professores, utilizamos os seguintes critérios para definir os participantes da pesquisa:

- **Ser de diferentes linhas de pesquisa**, congregando participantes de grupos heterogêneos nos programas de pós-graduação *stricto sensu*;
- **Ter feito curso de mestrado e/ou doutorado no programa**, a fim de refletirem sobre seu processo formativo enquanto estudantes e, atualmente, como professores;
- **Estar com vínculo permanente no programa**, de forma que pudessem compartilhar e refletir sobre conhecimentos e experiências que estão desenvolvendo no momento de realização da pesquisa;
- **Ter um tempo diferenciado de atuação na pós-graduação**, possibilitando entender os contributos dos programas no decorrer dos anos e as percepções de professores mais recentes;
- **Ser responsável por disciplinas obrigatórias ou eletivas**, para ouvirmos as narrativas daqueles que têm contato com todos os pós-graduandos, mas também daqueles que são escolhidos pelos estudantes a partir de suas motivações.

Tais critérios também se justificam por entendermos que participantes com esse perfil estavam diretamente envolvidos com o fenômeno analisado e pudessem contribuir com a disponibilização das informações solicitadas. Além disso, a diversidade está contemplada ao considerarmos participantes com perfil heterogêneo, de forma que a variação e a variedade no fenômeno em estudo pudessem ser captadas (FLICK, 2009).

Esse autor ainda alerta sobre os cuidados que devemos ter para acessar os participantes do campo. Para ele, trata-se de uma etapa delicada, que requer paciência e perseverança para chegar aos sujeitos que possam contribuir com a pesquisa. Nesse sentido, o primeiro passo foi entrarmos em contato com as coordenações do PADR e do PROPAD solicitando autorização

(APÊNDICE A) para realizar o estudo. Os dois coordenadores autorizaram a pesquisa e passamos a definir os participantes a partir dos critérios supracitados.

Considerando que tanto o PADR como o PROPAD possuem duas linhas de pesquisa, para fins de seleção dos participantes, fizemos um quadro colocando os nomes de todos os professores nas suas respectivas linhas. Em seguida, acessamos o currículo *lattes* dos docentes a fim de verificar quem tinha realizado curso de mestrado e/ou doutorado no programa que atua. Após essa triagem, verificamos quais professores tinham vínculo permanente e identificamos quem tinha maior e menor tempo de atuação no programa. Por último, separamos quem ministrava disciplina obrigatória e eletiva, chegando ao total de 02 professores de cada programa. Além dos quatro professores selecionados conforme os critérios da pesquisa, também entrevistamos os coordenadores dos programas (P5 e P6), cujos perfis encontram-se no Quadro 6:

Quadro 6 – Professores dos PPGA-PE que participaram da segunda etapa da pesquisa

Professores	Linhas de Pesquisa	Formação no Programa	Vínculo no Programa	Tempo no Programa	Disciplinas que leciona
P1	A	Mestrado	Permanente	11 anos	Obrigatória
P2	B	Mestrado	Permanente	04 anos	Eletiva
P3	A	Mestrado e Doutorado	Permanente	10 anos	Obrigatória
P4	B	Mestrado e Doutorado	Permanente	03 anos	Eletiva
P5	A	*	Permanente	19 anos	Eletiva
P6	B	*	Permanente	05 anos	Obrigatória

Fonte: Elaboração Própria (2017)

* Professores coordenadores dos programas analisados

Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, no Quadro 6 optamos por identificá-los com a letra **P**, acompanhada por um número que segue a ordem dos contatos realizados, sem mencionar ao qual programa estão vinculados. Também utilizamos a codificação A e B para as linhas de pesquisas a fim de minimizar qualquer inferência de quem sejam os sujeitos da pesquisa. Essa postura justifica-se porque não pretendemos avaliar ou comparar os PPGA-PE, mas compreender a contribuição que apresentam para a construção da profissionalidade docente.

Após a apresentação dos professores selecionados, trazemos os critérios que definiram os estudantes que participaram desta segunda etapa da pesquisa:

- **Estar cursando disciplina voltada ao magistério superior no programa**, visto que foi a atividade acadêmica mais mencionada na pesquisa exploratória no âmbito de contributo da pós-graduação *stricto sensu* para o exercício do magistério superior;
- **Estar no último ano do curso**, a fim de conseguir informações de participantes com maior tempo de vínculo, tanto no mestrado como no doutorado. Diferentemente dos ingressantes, é suposto que esses estudantes tenham mais informações sobre os programas e, possivelmente, estabeleceram mais interações e tiveram contato com uma bagagem maior de conhecimentos por já terem cursado todos os créditos das disciplinas;
- **Ser de diferentes linhas de pesquisa e orientadores**, sendo possível congregando participantes de grupos heterogêneos dos programas analisados;
- **Ter realizado o estágio de docência**, por se tratar de um momento de inserção no magistério superior, seja observando seus professores, seja desenvolvendo algumas aulas na graduação. Esse critério também se justifica por ter sido uma atividade acadêmica citada pelos participantes na primeira etapa da pesquisa, assim como a disciplina de Didática;
- **Não ter realizado a disciplina de Didática do Ensino Superior, nem o estágio de docência**, visto que são atividades acadêmicas não obrigatórias para todos os estudantes e precisamos analisar contributos dos programas para mestrandos e doutorandos que não passaram por essas experiências formativas;
- **Atuar (ou não) na docência**, verificando possíveis reflexões que os estudantes façam entre o exercício profissional e os contributos da pós-graduação, bem como compreendendo o percurso formativo desses participantes dentro dos programas.

No que se refere ao primeiro critério, assim que foram divulgados os horários acadêmicos de ambos os programas em 2017, identificamos que a disciplina de Didática do Ensino Superior seria ofertada pelo PROPAD no primeiro semestre, enquanto que a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, presente na estrutura curricular do PADR, não vem sendo desenvolvida desde 2010. Diante disso, o Quadro 7 traz informações sobre os participantes (15 mestrandos e 03 doutorandos) que atenderam ao primeiro critério da pesquisa:

Quadro 7 – Estudantes matriculados na disciplina de Didática do Ensino Superior no PROPAD (2017.1)

Estudantes	Linha de Pesquisa³³	Orientador <i>Nomes fictícios</i>	Fez Estágio de Docência	Tem experiência docente	Graduação	Faixa Etária	Sexo
M1	A	Diana	Não	Não	- Administração	31-35	M
M2	A	Romeu	Não	Sim	- Hotelaria	26-30	F
M3	B	Valdir	Não	Não	- Administração	21-25	F
M4	A	Romeu	Não	Não	- Psicologia	26-30	F
M5	B	Vera	Não	Não	- Administração	21-25	M
M6	B	Valdir	Não	Sim	- Administração	21-25	M
M7	B	Vera	Não	Sim	- Hotelaria e Administração	26-30	M
M8	B	Teresa	Não	Sim	- Economia e Administração	26-30	M
M9	A	Jéssica	Não	Sim	- Administração	26-30	F
M10	B	João	Não	Sim	- Ciências Contábeis	51-55	M
M11	A	Jéssica	Não	Não	- Administração	21-25	F
M12	A	Diana	Fazendo em 2017.1	Sim	- Administração e Direito	26-30	F
M13	B	Teresa	Não	Não	- Administração	21-25	F
M14	B	Valdir	Não	Não	- Administração	21-25	M
M15	B	Silvio	Não	Não	- Administração	21-25	F
D1	A	Romeu	Fazendo em 2017.1	Sim	- Administração	26-30	F
D2	B	Miguel	Não	Sim	- Administração	31-35	F
D3	A	Augusto	Não	Sim	- Administração	31-35	F

Fonte: Elaboração Própria (2017)

Considerando que a disciplina de Didática do Ensino Superior normalmente é ofertada pelo PROPAD no primeiro semestre de cada ano, em geral é realizada por estudantes que estão iniciando o mestrado e/ou o doutorado. Por essa razão, constatamos no Quadro 7 que esses participantes ainda não tinham realizado o estágio de docência, mas a maioria disse que iria fazer essa atividade, preferencialmente, quando tivesse concluído os créditos.

De forma geral, verificamos que esses estudantes têm um perfil bastante heterogêneo no que se refere às linhas de pesquisa, aos orientadores, à experiência docente, à faixa etária e ao sexo. Todavia, há uma predominância de estudantes abaixo dos 25 anos, levando-nos a inferir que ingressaram no mestrado logo após o término da graduação. Essa informação foi confirmada posteriormente nas entrevistas. Além disso, verificamos no Quadro 7 que todos são egressos de bacharelados, especialmente, da área de Administração.

No que tange aos demais critérios de seleção dos participantes, a partir de informações disponibilizadas nos sites dos programas e em contato com suas respectivas coordenações, identificamos as seguintes turmas: 26 mestrandos no PADR (ingressantes em 2016); 24

³³ Utilizamos a codificação A e B para as linhas de pesquisas com o propósito de minimizar possíveis inferências de quem sejam os sujeitos e preservar o anonimato dos participantes da pesquisa.

mestrandos no PROPAD (ingressantes em 2016); 19 doutorandos no PROPAD (ingressantes em 2014); 21 doutorandos no PROPAD (ingressantes em 2015).

Após essa triagem, que considerou o segundo critério, criamos um quadro para cada turma, colocando na primeira coluna os nomes dos estudantes e nas outras colunas os demais critérios da pesquisa. Em cada turma, identificamos a presença de uma ou duas pessoas conhecidas (ex-colegas de mestrado e/ou ex-alunos da pesquisadora), que consideramos informantes-chave³⁴ para ajudar-nos a conseguir os dados referentes aos demais critérios de seleção dos participantes. Segundo Valladares (2007), o informante-chave simboliza um mediador que viabiliza o acesso do pesquisador ao campo e às pessoas.

Nesse âmbito, os nossos informantes-chave entraram em contato (via e-mail e *WhatsApp*) com seus colegas de mestrado e/ou doutorado e solicitaram os dados referentes aos demais critérios da pesquisa. Essas informações possibilitaram identificarmos os estudantes, listados no Quadro 8, que se disponibilizaram a participar do nosso estudo:

Quadro 8 – Outros Estudantes dos PPGA-PE que participaram da segunda etapa da pesquisa

Estudantes	Linha de Pesquisa	Orientador <i>Nomes fictícios</i>	Cursou Didática	Fez Estágio de Docência	Tem experiência docente	Graduação	Faixa Etária	Sexo
M16	A	Mário	Não	Sim	Não	-Rel. Internacionais -Administração	26-30	F
M17	A	Aldo	Não	Sim	Não	-Gastronomia -Administração	26-30	M
M18	B	Laís	Não	Sim	Sim	-Economia	26-30	M
M19	B	Ruan	Não	Não	Sim	-Economia	21-25	M
M20	B	Otávio	Não	Não	Não	-Administração	31-35	F
M21	A	Pedro	Não	Não	Não quer a docência	-Administração	26-30	F
M22	B	João	Não	Não	Não	-Administração	26-30	M
M23	B	Miriam	Não	Sim	Não	-Turismo	26-30	F
M24	B	Fábio	Não	Sim	Não	-Administração	21-25	F
M25	B	Daniel	Não	Sim	Sim	-Publicidade -Administração	26-30	F
D4	B	Cecília	Não	Não	Sim	- Computação	41-45	F
D5	B	Miriam	Sim (PPGE)	Não	Sim	-Hotelaria -Gestão de Turismo	26-30	F
D6	A	Saulo	Não	Não	Sim	-Administração	41-45	M
D7	A	Beto	Sim (mestrado)	Não	Sim	-Eng. Mecânica	46-50	M
D8	B	Úrsula	Não	Sim	Sim	-Economia	26-30	M

Fonte: Elaboração Própria (2017)

³⁴ É pertinente salientar que apenas um dos informantes-chave atendeu aos critérios de triagem dos participantes da pesquisa. Todavia, os demais informantes não participaram da pesquisa mas colaboraram com a apresentação da pesquisadora aos seus colegas facilitando os contatos para agendamento das entrevistas.

Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, nos Quadros 7 e 8 optamos por identificar os mestrandos pela letra **M** e os doutorandos pela letra **D**. Em ambos os casos, o número que acompanha a letra refere-se à ordem de concessão das entrevistas. É pertinente reiterar que o PADR atualmente só oferece curso de mestrado, diferentemente do PROPAD, no qual foi possível identificarmos doutorandos que também participaram do estudo.

No que se refere à terceira e à quarta colunas do Quadro 8, observamos que foram selecionados estudantes de todas as linhas dos programas e de diferentes orientadores. Já a quinta coluna do Quadro 8, que recebeu a denominação “cursou didática”, refere-se à disciplina de Didática do Ensino Superior no PROPAD, visto que a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, presente na estrutura curricular do PADR, não vem sendo ofertada desde 2010. Nesta coluna há uma predominância de estudantes que **não** cursaram Didática, visto que os participantes que estavam cursando essa disciplina foram apresentados no Quadro 7.

No que se refere ao contato com o magistério superior, constatamos na sexta e na sétima colunas a presença de estudantes que realizaram (ou não) o estágio, com ou sem experiência docente. Sobre esses critérios, é importante ressaltar a existência de participantes que não fizeram a disciplina de Didática, mas fizeram estágio, seja atendendo à obrigatoriedade da condição de bolsista e/ou para ter o contato com a docência. Da mesma forma, identificamos que muitos dos que já atuam na docência optaram por não realizar o estágio. De forma geral, verificamos no Quadro 8 que apenas uma pessoa afirmou não almejar a docência. Essas informações são relevantes porque ajuda-nos a compreender o percurso formativo dos estudantes nos programas de pós-graduação *stricto sensu* analisados.

Além dos critérios de seleção dos participantes, o Quadro 8 possui três colunas adicionais ilustrando algumas informações referentes à graduação, à faixa etária e ao sexo dos estudantes. Nesse âmbito, constatamos que há uma predominância de bacharéis em Administração, mas também participantes de outras áreas e até com mais de uma graduação. Sobre a faixa etária e o sexo, conseguimos um grupo bem equilibrado quanto ao sexo, mas quanto à idade, sobressaíram-se os jovens entre 26 e 30 anos. De forma geral, os critérios foram definidos visando à obtenção de informações de fontes heterogêneas, sendo possível compor um grupo de 15 participantes (06 mestrandos do PADR, 04 mestrandos e 05 doutorandos do PROPAD). É válido ressaltar que esses números não foram estimados previamente e surgiram a partir dos critérios que definimos com base no objeto em estudo.

Depois de apresentados os participantes da pesquisa, na sequência detalhamos os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados.

4.2.2 Procedimentos e instrumento de coleta

Tendo como base os objetivos da pesquisa, definimos os seguintes procedimentos de coleta de informações: pesquisa documental; entrevistas narrativas; e observação.

No que tange à **pesquisa documental**, esta consiste em um procedimento que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 38). Nesse sentido, o *corpus* documental foi selecionado considerando as regras propostas por Bardin (2002): inicialmente coletamos **todos** os documentos institucionais do PROPAD e do PADR (exaustividade); do total de documentos coletados, selecionamos aqueles relacionados ao nosso objeto de estudo (representatividade); em seguida identificamos os mesmos tipos de documentos de cada programa (homogeneidade); e, por fim, reunimos materiais cujos conteúdos poderiam expressar a presença/ausência de informações relacionadas à formação para a docência no magistério superior (pertinência). A partir dessas regras, chegamos ao seguinte *corpus* documental de ambos os programas:

- Regimentos internos;
- Propostas dos programas;
- Horários de aulas de 2015.1 a 2018.1 (sete semestres analisados)³⁵;
- Planos de ensino de disciplinas diretamente relacionadas à docência.

A maioria desses documentos encontrava-se disponível nos próprios sites dos programas analisados e/ou na Plataforma Sucupira. Por sua vez, alguns documentos foram conseguidos mediante contato com participantes dos programas que disponibilizaram todas as informações solicitadas. Nesse sentido, os materiais provenientes da pesquisa documental possibilitaram analisar elementos relacionados à construção da profissionalidade docente em propostas e atividades acadêmicas de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração. É pertinente salientar que, visando à garantia do anonimato dos participantes da pesquisa, decidimos não disponibilizar os documentos supracitados nos anexos deste trabalho porque eles apresentavam a identificação dos professores.

³⁵ O ano de 2015 constitui o marco inicial desta análise não só porque se trata do ano em que iniciamos a nossa formação doutoral, mas porque consideramos que no intervalo de três anos e meio (2015.1 a 2018.1) foi possível identificarmos regularidades, bem como possíveis especificidades, na oferta das disciplinas dos dois programas.

Outro procedimento de coleta utilizado foi a **observação**, especialmente, da disciplina de Didática do Ensino Superior no PROPAD. Essa disciplina possui carga-horária de 30h, não é obrigatória e geralmente é ofertada no primeiro semestre de cada ano.

Assim que foi publicado o horário das aulas do PROPAD para o primeiro semestre de 2017, identificamos o professor responsável pela disciplina e enviamos um e-mail para sabermos a possibilidade de acompanharmos as aulas. O professor da disciplina respondeu prontamente a nossa mensagem e agendamos uma reunião. Na ocasião, ele autorizou a realização das observações mas disse que também era necessário conseguir o consentimento dos estudantes. Para tanto, disponibilizou os e-mails de todos os mestrandos e doutorandos matriculados na disciplina e, antes do início das aulas, entramos em contato com os 18 estudantes³⁶ que, além de assinarem o termo de consentimento (APÊNDICE C), também nos concederam uma entrevista.

As aulas de Didática do Ensino Superior aconteceram às segundas-feiras, das 08h às 12h, na sala C-09 do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) na UFPE. A disciplina teve seis encontros presenciais (15/05, 22/05, 29/05, 05/06, 19/06 e 26/06) e dois foram realizados à distância com o uso de plataforma virtual (*moodle*), cujas atividades também tivemos a oportunidade de acompanhar por meio da observação. De acordo com Flick (2009), a observação possibilita ver e até vivenciar a própria ação e não meramente ter acesso a um relato sobre a mesma.

Nesse âmbito, a observação da disciplina de Didática do Ensino Superior possibilitou analisar elementos relacionados à construção da profissionalidade docente nesta atividade acadêmica, bem como identificar motivações dos estudantes no programa, suas concepções de docência e experiências que foram socializadas no âmbito do magistério superior.

É pertinente salientar que tivemos o cuidado de ter uma postura discreta durante as observações, ficando em silêncio e sentada em um local da sala que permitiu visualizar todos sem chamar atenção. No final da disciplina, alguns estudantes disseram que nem se lembraram que estavam sendo observados durante as aulas.

Nos encontros presenciais da referida disciplina, as cadeiras da sala eram colocadas em formato “U”, o professor sentava-se na extremidade superior esquerda e os estudantes ocupavam os demais espaços, geralmente sentando no mesmo lugar e próximos aos colegas que tinham o mesmo orientador ou maior afinidade por já cursarem outras disciplinas juntos.

³⁶ O perfil desses estudantes consta no Quadro 8, especificamente no tópico que apresenta os participantes da pesquisa.

Esse fato foi observado a partir das conversas informais que aconteciam nos intervalos ou alguns minutos antes e depois das aulas.

Ainda sobre a observação dos encontros presenciais da disciplina, é pertinente destacar o clima de acolhimento e comunicação que o professor estabeleceu com a turma. Por meio de uma escuta paciente e atenta, oportunizou que todos expressassem suas expectativas, opiniões e experiências. Alguns estudantes disseram que se sentiam à vontade para falar nesta disciplina, diferentemente de outras que tinham medo de “abrir a boca”. Essa interação, sem tensão, possibilitou coletarmos dados referentes ao nosso objeto de estudo. Além disso, destacamos que antes, durante e após os encontros presenciais, o professor entrou em contato com todos via e-mail³⁷ socializando informações referentes à disciplina.

No que se refere à observação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a comunicação também foi bastante ativa, visto que o professor criou fóruns e colocou à disposição dos estudantes vários materiais complementares (textos, vídeos, *e-books*, histórias em quadrinhos, *sites*, dentre outros) que versavam sobre a temática da disciplina. O detalhamento desse conteúdo e sua respectiva análise constam nos capítulos referentes à discussão dos resultados da pesquisa.

Além da disciplina de Didática do Ensino Superior, tivemos a oportunidade de observar as seguintes atividades acadêmicas nos dois programas:

- Reunião de boas-vindas aos estudantes ingressantes no PROPAD e no PADR, ambas realizadas no dia 13/03/2017;
- *Workshop* “Ética na pesquisa e publicação: panorama e prioridades”, promovido pelo PROPAD no dia 12/04/2017;
- *Workshop* sobre “Conceitos fundamentais e desafios da pesquisa qualitativa”, promovido pelo PROPAD no dia 30/05/2017;
- *Workshop* “Quem ensina o professor a ser orientador”, promovido pelo PROPAD no dia 22/11/2017.

Para fazer o registro de todas as atividades observadas foi utilizado um diário de campo. Segundo Minayo (2009), nesse instrumento devem constar informações relacionadas

³⁷ Como fazíamos parte da lista de e-mails, também recebíamos as informações enviadas durante a observação da disciplina.

a comportamentos, conversas informais, gestos, expressões, sentimentos, enfim, tudo que for observado junto aos participantes da pesquisa. Nesse sentido, para além do registro das informações e atividades formais, também colocamos no diário de campo os aspectos citados pela autora e nossas reflexões acerca do observado.

É pertinente ressaltar que, além de informações referentes aos contributos dos programas para a construção da profissionalidade docente, a participação nessas atividades possibilitou maior aproximação com estudantes e professores, facilitando a realização das **entrevistas**, nosso último procedimento de coleta de dados. De acordo com Duarte (2004), o uso de entrevista possibilita apreender crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos. Portanto, consideramos a entrevista apropriada para obter informações permeadas de subjetividades, a exemplo de motivações, concepções de docência e experiências de estudantes e professores no âmbito da formação em PPGA-PE, em termos de contributos no processo de construção da profissionalidade docente.

Além disso, a autora assinala que o uso de entrevistas contribui para a transformação dos entrevistados visto que, ao elaborar e compartilhar suas respostas, eles têm a oportunidade de pensar sobre si mesmos e sobre os grupos com os quais se relacionam, de refazer e refletir sobre seu percurso biográfico, avaliar seu meio social, enfim, fazer uma autoavaliação que também pode culminar na sua autoafirmação enquanto pessoa e profissional no meio onde está inserido. Acerca do exposto, Duarte (2004, p. 220) afirma que “quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las”. Por conseguinte, a entrevista possibilita ao informante refletir, ressignificar e dar um novo sentido as suas ações.

Nesse sentido, optamos pela realização de entrevistas narrativas visto que, segundo Bruner (1998), esta técnica apresenta-se como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que os sujeitos mantêm com este mundo. Assim, o modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos informantes, no que é contextual e singular (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). De acordo com esses autores, há diferentes tipos de entrevistas narrativas, mas em nossa pesquisa utilizamos as narrativas como construção de sentidos a partir das experiências em PPGA-PE.

Segundo essa perspectiva, a narrativa é contada a partir de um lugar no qual os informantes relatam fatos relacionados ao objeto de estudo. Para tanto, essa técnica não apresenta um roteiro estruturado de perguntas, mas uma questão geradora seguida de questões

iminentes (perguntas extraídas da fala dos participantes) e exmanentes (perguntas diretamente relacionadas ao interesse do pesquisador). Sob esse aspecto, elaboramos dois roteiros que serviram como instrumentos de coleta (APÊNDICES D e E) contendo as perguntas geradoras e algumas questões exmanentes utilizadas para suscitar as narrativas dos participantes. Ainda sobre essas perguntas, salientamos que durante as entrevistas tivemos o cuidado de traduzir questões exmanentes em iminentes a partir dos núcleos de sentido relatados pelos informantes na questão geradora, conforme recomendado por Jovchelovitch e Bauer (2015).

De forma geral, a maioria das entrevistas foi realizada nas salas de estudos do PADR e do PROPAD, mas também na biblioteca ou em outro local mais conveniente para o participante, conforme sua sugestão e disponibilidade. As entrevistas duraram aproximadamente de 20 a 30 minutos e foram realizadas nos seguintes momentos:

- a) No mês de maio de 2017, com todos estudantes matriculados em Didática do Ensino Superior antes do início da disciplina e no mês de julho com três pós-graduandos (dois mestrandos e uma doutoranda) da turma que se disponibilizaram a relatar como foi a experiência nesta atividade acadêmica; e
- b) Nos meses de setembro a novembro de 2017, com os professores listados no Quadro 6 e com todos os estudantes mencionados no Quadro 8.

Após apresentamos os procedimentos e instrumentos de coleta, a seguir explicitamos como foi realizada a análise dos dados.

4.2.3 Procedimentos para análise dos dados

Assim como na pesquisa exploratória, os procedimentos utilizados nesta segunda etapa da pesquisa teve como base a técnica da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2002). Segundo a autora, fazer análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, cuja presença, frequência ou ausência de significados revelam algo sobre o objeto de estudo. Por conseguinte, o tema, como unidade de registro e significação, emerge do material empírico que é analisado conforme o aporte teórico que ilumina sua leitura. A autora assinala que a análise de conteúdo temática geralmente é utilizada para estudar motivações, opiniões, valores, crenças, dentre outros aspectos que ratificaram a adequação dessa técnica aos objetivos do nosso estudo.

Tendo como base essa perspectiva, procedemos à análise dos dados coletados por meio da pesquisa documental, das observações e das entrevistas. No que se refere à pesquisa documental, realizamos a leitura flutuante do material considerando as cinco dimensões propostas por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009):

1. O contexto, avaliando o cenário histórico no qual foi produzido os documentos, o universo sócio-político dos autores e daqueles a quem foi destinado o material;
2. O(s) autor(es), buscando a identidade da autoria dos documentos, seus interesses e os motivos que levaram a desenvolver tal produção;
3. A autenticidade e a confiabilidade do texto, verificando a procedência do documento, bem como a relação existente entre o autor e o que ele produziu;
4. A natureza do texto, entendendo os sentidos dos documentos dentro do seu contexto de produção;
5. Os conceitos-chave e a lógica interna do texto, analisando os conceitos, sua importância, sentidos e o esquema do texto (contextualização e argumentação).

Após essa pré-análise, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) sugerem recorrer às outras etapas da análise de conteúdo dos documentos propostas por Bardin (2002). Nesse âmbito, utilizamos um guia (APÊNDICE F) que facilitou a exploração do material e norteou a identificação de informações referentes aos objetivos da pesquisa. Por conseguinte, os núcleos de sentido foram identificados e classificados em categorias a partir dos elementos relacionados à construção da profissionalidade docente. Por fim, o tratamento dos resultados realizou-se a partir de inferências respaldadas no aporte teórico que fundamentou o estudo.

Esse mesmo procedimento foi utilizado para a análise dos registros das observações, visto que as anotações no diário de campo também constituíram um documento que revelou contributos dos PPGA-PE no processo de construção da profissionalidade docente. Dessa forma, iniciamos com a leitura flutuante dos registros das atividades acadêmicas observadas (reuniões de boas-vindas dos pós-graduandos ingressantes, *workshops* e disciplina de Didática do Ensino Superior). Em seguida, exploramos o material organizando as informações em um quadro que continha os objetivos específicos da pesquisa na primeira coluna e, nas demais colunas, colocamos os registros das observações, possibilitando identificarmos os núcleos de sentidos e gerar categorias provenientes dos dados.

Em seguida, o tratamento dos resultados provenientes das observações foi realizado a partir de inferências fundamentadas nas contribuições de diferentes autores sobre docência na Educação Superior, tendo como base as categorias teóricas oriundas do referencial (elementos da profissionalidade docente), mas também considerando possíveis categorias empíricas identificadas na exploração do material. Isto porque, cientes de que o ato de pesquisar é dinâmico e constituído por um processo de idas e vindas, as categorias foram ampliadas e refinadas durante a análise dos dados tendo como foco os objetivos do estudo.

No que tange à análise dos dados coletados nas entrevistas, cujas narrativas foram gravadas com a autorização de todos os participantes, inicialmente procedemos à escuta e à transcrição completa de todos os áudios. Esta etapa foi bastante demorada visto que a degravação de uma entrevista de aproximadamente 30 minutos demorava quase 04 horas. À medida que as transcrições eram realizadas, fazíamos a leitura flutuante dos dados e íamos destacando com diferentes cores os núcleos de sentido relacionados aos objetivos da nossa pesquisa.

Assim, para cada objetivo definimos uma cor específica de destaque no texto, ao mesmo tempo em que inserimos comentários nas margens das folhas contendo inferências que consideravam, inclusive, as reações emotivas dos participantes durante as narrativas (por exemplo: linguagem corporal expressando alegria, tristeza; silêncios; pausas de choro durante a entrevista ao relatar alguma experiência dolorosa na pós-graduação, etc.). Tais registros só foram possíveis porque, sempre que possível, fizemos a transcrição dos áudios logo após a realização das entrevistas, facilitando o registro do que observamos para além das falas.

Por conseguinte, a exploração do material proveniente das entrevistas aconteceu desde as degravações até o momento de análise propriamente dita, quando a partir dos núcleos de sentido destacados nas transcrições, novamente organizamos os textos em quadros a fim de analisar a relação do que foi mencionado nas narrativas com os objetivos do estudo. Após essa sistematização, identificamos as categorias provenientes das entrevistas e chegamos à última etapa da análise (tratamento do material) fazendo inferências com base na fundamentação teórica.

Face ao exposto, acreditamos que este percurso metodológico possibilitou analisarmos contributos de programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração no processo de construção da profissionalidade docente de estudantes e professores em Pernambuco, conforme detalhado nos próximos capítulos.

5 ELEMENTOS RELACIONADOS À CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM PPGA-PE

Neste capítulo trazemos os resultados da pesquisa provenientes da análise documental do PADR e do PROPAD, bem como os achados relacionados às atividades acadêmicas observadas nos referidos programas no decorrer da nossa pesquisa.

No que concerne aos documentos, as informações e reflexões que apresentamos foram decorrentes da análise de regimentos internos, das propostas dos programas, dos horários de aulas dos últimos sete semestres letivos (2015.1 a 2018.1) e dos planos de ensino das disciplinas Metodologia do Ensino Superior (PADR) e Didática do Ensino Superior (PROPAD). Já as atividades acadêmicas que tivemos a oportunidade de participar foram as reuniões de boas vindas aos ingressantes nos dois programas em 2017, três *workshops* e as aulas da disciplina de Didática do Ensino Superior em 2017.1 no PROPAD. Esses resultados encontram-se detalhados na subseqüência.

5.1 SOBRE PROFISSIONALIDADE DOCENTE NOS DOCUMENTOS DE PPGA-PE

Para analisar os documentos que fizeram parte do *corpus* da pesquisa, iniciamos a leitura flutuante do material considerando as cinco dimensões propostas por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009): contexto; autores; autenticidade e confiabilidade do texto; natureza do texto; conceitos-chave e a lógica interna do texto.

No que se refere ao contexto de produção do *corpus* analisado, todos foram elaborados e atualizados no período de 2014 a 2018, ou seja, os documentos analisados inserem-se no período em que está em vigência o VI PNPG (2011-2020). Este documento foi preparado na primeira década do século XXI, na qual o Brasil despontava como uma potência emergente, podendo tornar-se a quinta economia mundial no decênio de 2011-2020. Para tanto, o referido plano menciona que serão necessárias mudanças nos segmentos econômicos, impactando em diferentes setores da sociedade, inclusive, no sistema de Educação Superior (BRASIL, 2010a).

É nesse contexto que a pesquisa passa a ser considerada o núcleo da pós-graduação *stricto sensu*, com a expectativa de que os resultados da produção científica possam ser utilizados pelos setores público e privado, fazendo do conhecimento uma ferramenta em prol do desenvolvimento econômico e social. Conseqüentemente, os programas de pós-graduação

desenvolveram mais ações voltadas à formação de pesquisadores (por exemplo: obrigatoriedade e maior carga-horária de disciplinas de metodologia científica), ao mesmo tempo em que a CAPES passou a considerar a produção científica como o principal critério de avaliação nacional dos cursos de mestrado e doutorado no país.

Além disso, as mudanças ocorridas no cenário político nos últimos anos acarretaram reconfigurações nos ministérios, inclusive, alterando a estrutura hierárquica dos principais órgãos de fomento da Educação Superior e diminuindo investimentos, notadamente, na pós-graduação *stricto sensu*. Sobre esse aspecto, é pertinente salientar que o direcionamento dos recursos privilegia os programas com maior produção científica e aqueles vinculados a áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento do país.

Esses fatores estão presentes e influenciaram, explícita ou implicitamente, a elaboração de todos os documentos analisados visto que tinham como destinatário principal a própria CAPES: órgão responsável desde a acreditação dos programas, passando pelo credenciamento, regulação, financiamento até a avaliação dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil.

No que concerne aos autores dos documentos analisados, todos foram elaborados por professores que atuam no magistério superior, especificamente os textos referentes ao PADR e ao PROPAD. Apesar de existirem diretrizes nacionais (por exemplo: os PNPGs) e institucionais (normas da UFRPE e da UFPE) que apresentam orientações para a elaboração dos regimentos internos, das propostas dos programas, dos planos de ensino, esses e outros documentos foram redigidos e validados por professores e seus pares, nos colegiados dos PPGA-PE analisados.

Ainda sobre a autoria dos documentos, é notável o cuidado com o atendimento às exigências da CAPES, que se revela por meio da repetição de termos presentes nas diretrizes nacionais e, principalmente, na ênfase que é dada aos aspectos valorizados pelo órgão supracitado. Em várias passagens dos textos temos a impressão de que os documentos apresentam dados (por exemplo, a evolução do quantitativo da produção científica) que os avaliadores da CAPES gostariam de ler. Nesse âmbito, inferimos que a principal motivação para a redação da maioria dos documentos é dar visibilidade a informações que possam melhorar o conceito dos programas.

No que tange à autenticidade e à confiabilidade dos textos, a maioria dos documentos foi consultada a partir de suas fontes primárias, ou seja, estava disponível publicamente nos sites do PADR e do PROPAD. Por sua vez, alguns documentos, a exemplo de planos de

disciplinas e horários de aulas de semestres que não estavam mais *online*, foram disponibilizados pelos professores dos respectivos programas. O acesso às fontes primárias ratifica a confiança na procedência dos documentos, especialmente porque há coerência entre o que está publicado pelos programas com o que consta na Plataforma Sucupira (fontes secundárias).

Quanto à natureza dos textos, os documentos foram analisados considerando seu contexto histórico, político, social e econômico que vem influenciando a produção dos documentos do PADR e do PROPAD. Esse cuidado possibilitou entender que os sentidos dos textos analisados estão imbricados no discurso nacional e reverbera nas concepções e ações promovidas pelos referidos programas.

Por fim, em relação aos conceitos-chave e à lógica interna dos textos, buscamos identificar a linha de argumentação presente nos diferentes documentos, inicialmente analisando cada um e, posteriormente, refletindo sobre a relação entre eles. Nessa direção, verificamos pontos de convergência, mas também peculiares nos conceitos existentes e até silenciados nos documentos, cujos sentidos foram extraídos considerando as especificidades de cada programa.

Após essa pré-análise, procedemos à exploração do material e ao tratamento dos resultados. A priori, apresentamos o documento de cada programa, iniciando pela estrutura textual e a descrição do conteúdo até chegar à análise dos elementos relacionados à construção da profissionalidade docente em propostas e atividades acadêmicas do PADR e do PROPAD. Tal análise possibilitou identificar núcleos de sentidos e categorizar os achados tendo como base os referenciais que fundamentaram nosso estudo. Em termos de elementos constituintes da profissionalidade docente, identificamos conhecimentos específicos da docência que foram privilegiados nos documentos dos referidos programas.

Diante do exposto, passamos a apresentar os resultados da análise dos seguintes documentos: regimentos internos; propostas dos programas; horários de aulas de 2015.1 a 2018.1; e planos de ensino de disciplinas voltadas à docência.

5.1.1 Regimentos Internos

Iniciando pela análise dos regimentos internos, constatamos nos dois programas que eles apresentam uma estrutura organizada em capítulos. Sobre esse aspecto, o regimento do PADR tem 19 capítulos que versam sobre: os objetivos, a organização e a duração do curso de

mestrado; o corpo docente; a estrutura organizacional; a inscrição e a seleção; a concessão de bolsas; a orientação dos alunos; a matrícula e o trancamento de disciplina e do curso; o regime didático; o exame de proficiência; as atividades acadêmicas obrigatórias; a produção científica; o estágio de docência; o exame de qualificação; a pré-banca; a natureza e defesa das dissertações; o desligamento do programa; os títulos e certificados; a conclusão do curso; e as disposições gerais e transitórias.

Já o regimento do PROPAD possui 10 capítulos com informações sobre: o programa e seus objetivos; a administração; o corpo docente; a secretaria; a organização curricular; a admissão ao programa; a avaliação da aprendizagem; a orientação dos alunos; a obtenção do grau; e as disposições finais e transitórias.

De forma geral, nos regimentos dos dois programas, os capítulos trazem diretrizes que detalham desde os procedimentos burocráticos para o ingresso e a manutenção de professores e estudantes nos programas, até a obtenção do grau acadêmico (no caso dos pós-graduandos). Nessa direção, esses documentos assinalam promessas em relação à profissionalização de mestres e doutores para o magistério superior, porém silenciam como essa formação pode ser realizada nos programas.

É pertinente destacar que a referida promessa aparece explícita na primeira página do regimento interno do PADR em vigência no momento da pesquisa. Dentre seus objetivos, este programa declara seu compromisso em “formar docentes, visando à melhoria da qualidade do ensino universitário na área de concentração oferecida” (PADR, 2014, p. 1). Todavia, apesar de este ser o primeiro objetivo mencionado, dentre os cinco objetivos que constam no regimento, três referem-se à formação de pesquisadores por meio do desenvolvimento de pesquisas e projetos, bem como da ampliação do conhecimento da área de concentração do programa, enquanto o último objetivo destaca o fortalecimento de intercâmbios e parcerias institucionais.

Nesse âmbito, o compromisso com a formação de professores é explicitada somente no capítulo que trata do estágio de docência no regimento do PADR. Esse estágio é obrigatório apenas para os mestrandos com bolsas concedidas por órgão de fomento que exija a prática desta atividade. Por sua vez, se o pós-graduando já exercer o magistério superior pode ser dispensado da obrigatoriedade do estágio ao comprovar essa atuação docente. Mas quando é necessário realizar o estágio, esta atividade deve ser realizada em um semestre letivo, em uma só turma e em uma disciplina relacionada à área de concentração do programa

(PADR, 2014). O regimento ainda destaca que o estágio só pode ser realizado a partir do 2º semestre, após o mestrando ter cursado as disciplinas obrigatórias.

Sobre esse aspecto, destacamos que as disciplinas obrigatórias do PADR são Teoria da Administração (60h), Teoria do Desenvolvimento Rural (60h), Metodologia de Pesquisa Científica (60h) e Métodos Quantitativos (60h). Em termos de conhecimentos específicos da docência, sobressai-se no regimento interno do PADR o conhecimento disciplinar das áreas de concentração do programa. Esse tipo de conhecimento, segundo Tardif (2008), encontra-se determinado em sua forma e conteúdo dentro da tradição cultural do próprio campo.

Em nosso estudo, tais conhecimentos são específicos da área de Administração e, se não forem refletidos junto aos demais conhecimentos específicos da docência, como os de ordem didático-pedagógica, podem vir a propagar a concepção de docência apenas atrelada ao domínio disciplinar. Essa concepção é limitada na visão de diferentes autores, a exemplo de Roldão (2005), por considerar o ensino uma ação intransitiva.

Por sua vez, em termos de possíveis contributos à construção da profissionalidade docente, a partir do que está anunciado no regimento do PADR, há orientações sobre como o professor deve proceder em relação à supervisão e à realização do estágio de docência:

[...] enviar à coordenação do programa um plano de trabalho, contendo informações sobre o conteúdo do estágio, as atribuições dos mestrandos, o calendário de atividades e a forma de avaliação [...]; e acompanhar e orientar o aluno, devendo interrompê-lo, se necessário, se o discente não tiver demonstrado capacidade técnica e/ou didática suficiente para o desempenho da função (PADR, 2014, p. 15).

Acerca do exposto, constata-se uma preocupação com o planejamento da atividade do estágio, bem como com a orientação, a realização e o acompanhamento desta atividade. Entretanto, o documento restringe a avaliação do desempenho do estagiário a aspectos instrumentais do ensino (capacidade técnica e/ou didática). Sobre esse aspecto, concordamos com Batista Neto (2006) que é preciso superar a concepção prescritiva e instrumental da Didática, reconhecendo o ensino com uma atividade complexa e sujeita a múltiplas determinações (política, social, econômica, cultural e ética), além da técnica.

No que se refere ao compromisso com a formação de pesquisadores, este permeia todo o regimento do PADR. Por conseguinte, vários capítulos e diferentes artigos do documento destacam a importância da pesquisa, chamando atenção para as responsabilidades de estudantes e professores acerca da produção científica. No caso dos estudantes, o regimento diz que o mestrando, independente do recebimento de bolsa, deve dispor de 40 horas

semanais a serem cumpridas presencialmente no programa por meio de presença em sala de aula e nos laboratórios, bem como na elaboração de artigos e outras atividades definidas pelo orientador (PADR, 2014). Essa produção científica deve ser desenvolvida durante o vínculo do estudante ao programa e sua comprovação (cópia de submissão, a carta de recebimento ou aceite do artigo no periódico), constitui um requisito para qualificação e defesa da dissertação, conforme documentado no regimento:

Art. 55 - Ao longo do mestrado, o aluno deverá comprovar o envio de, ao menos, dois artigos distintos para periódicos que estejam indexados nas bases Scielo, Scopus, JCR/ISI ou que pertençam ao estrato B2 ou superior no Qualis/CAPES, para a área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo.

§ 2º - Os artigos deverão ser elaborados em co-autoria com o orientador e co-orientador e, opcionalmente, com participação de docentes do PADR.

§ 5º - Não serão considerados para atendimento ao disposto do caput o mesmo artigo submetido em periódicos diferentes.

§ 6º - É vedado o uso do mesmo artigo por mais de um aluno, para fins de atendimento à norma do caput.

Art. 56 - O primeiro artigo deve ser submetido antes do depósito do projeto final da qualificação e o segundo, antes do depósito da defesa.

§ 2º - Serão indeferidas as solicitações de qualificação e defesa que não atenderem ao disposto do artigo 55, gerando as consequências previstas nesta norma, inclusive para fins de desligamento (PADR, 2014, p. 14).

As diretrizes supracitadas evidenciam as exigências do programa quanto à produção científica dos estudantes em parceria, principalmente, com seus orientadores. Ainda é de salientar que quando os mestrandos são bolsistas, além da obrigatoriedade de publicação de dois artigos para qualificação e defesa da dissertação, eles precisam ter outro artigo aceito em periódico qualificado. Trata-se de estratégias para atender às exigências da CAPES, tanto para a manutenção do funcionamento do programa como para o aumento de seu conceito, uma vez que a produção científica é o critério com maior peso na avaliação.

Acerca do exposto, salientamos que a política de avaliação nacional da pós-graduação *stricto sensu* estimula a competitividade entre os programas, os quais tentam melhorar sua visibilidade no meio acadêmico mediante o aumento da produção em periódicos de alto impacto. Consequentemente, a pressão por publicar não atinge só os estudantes mas, principalmente, o professor que precisa obter uma pontuação significativa de produção científica para poder ser credenciado e continuar atuando na pós-graduação. No caso do PADR, essa exigência também está expressa no regimento do programa:

Art. 12 - Não será credenciado o professor que apresentar produção científica nos últimos três anos inferior a 150 pontos, de acordo com os critérios do utilizados pela CAPES na avaliação dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* para a área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, exceto os recém-doutores.

§2º - Em casos excepcionais será admitido pelo CCD o credenciamento no Corpo Docente Permanente de candidatos com pontuação abaixo do estabelecido no caput, sendo condição para permanência do PADR a produção científica equivalente a 200 pontos nos três anos subsequentes.

Art. 13 - Qualquer membro do Corpo Docente deverá ser descredenciado se não atender ao artigo 12, salvo em casos devidamente justificados e aceitos pelo CCD (PADR, 2014, p. 4).

De acordo com o que consta no referido documento, a produção científica é o principal critério para entrar e manter-se na pós-graduação. Nesse sentido, o desempenho docente é quantificado pelo número de artigos publicados em periódicos com pontuação elevada. Em decorrência dessa ênfase na produção científica, os cursos de mestrado e doutorado no Brasil vêm funcionando como indústrias que, ao invés de construir conhecimento com qualidade, passam a fabricá-lo em escala de produção, com prazos e metas a serem atingidas para sobreviver e destacar-se na avaliação da CAPES.

Em consequência dessa pressão acadêmica, constantemente vemos não só os pós-graduandos, mas também os professores sobrecarregados e preocupados, chegando até a desenvolver problemas de saúde físicos (por exemplo: distúrbios osteomoleculares relacionados ao trabalho) e mentais (ansiedade, depressão, dentre outras).

Além das exigências da produção científica para ingressar e continuar no PADR, o regimento do programa destaca a pesquisa em todas as atribuições do orientador:

Art. 37 - Cabe ao Orientador:

- a) Auxiliar e participar na elaboração do **Projeto de Pesquisa** da Dissertação;
- b) Estimular o aluno na participação de **eventos técnico-científicos**;
- c) Incentivar o aluno para **publicação de trabalhos científicos**;
- d) Presidir a banca de **Defesa da Dissertação**;
- e) Orientar o aluno na **produção dos artigos** obrigatórios;
- f) Relatar ao Coordenador e Colegiado eventuais dificuldades encontradas no processo de orientação, bem como **o desempenho do aluno nas atividades de pesquisa** (PADR, 2014, p. 10, grifos nossos).

Ao enfatizar a produção científica na relação orientador-orientando, essas diretrizes podem estimular comportamentos que isolem professores e pós-graduandos, fazendo com que estes tenham sentimentos de solidão (QUIXADÁ VIANA; VEIGA, 2007). Até porque vimos no regimento que a produção científica de um estudante não pode ser “contabilizada” pelo

colega que porventura tenha colaborado com a pesquisa. Essa norma desestimula a criação de culturas de aprendizagem cooperativa, podendo inviabilizar a construção do que Correia e Matos (2001) denominam de profissionalidade solidária.

Acerca do exposto, reiteramos que os documentos seguem diretrizes institucionais e nacionais, especialmente da CAPES que autoriza a criação e manutenção dos programas. Logo, os elementos identificados e/ou silenciados no regimento do PADR também podem ser constatados em outros programas.

No caso do PROPAD, o regimento foi atualizado em 2016, mas chama atenção o fato de constar no documento anterior (PROPAD, 2009) que a formação de docentes para atender à expansão do ensino na área de Administração constituía o primeiro dos quatro objetivos do programa. Todavia, a versão vigente do regimento destaca que a missão do programa é “formar mestres e doutores em Administração de competência científica internacional e realizar pesquisas de alto nível, caracterizando um PPG de excelência mundial, comprometido com o desenvolvimento de pessoas e saberes” (PROPAD, 2016a, p. 3).

Apesar de o regimento interno atual do PROPAD destacar a formação de pesquisadores como o principal objetivo, na página inicial do site do referido programa consta que os cursos de mestrado e doutorado têm três objetivos: a formação de pesquisadores e gestores para o desenvolvimento teórico-empírico no campo da Administração; a qualificação de docentes para atender à expansão do ensino na área; e a formação de profissionais para o aperfeiçoamento e melhoria da gestão das organizações (PROPAD, 2018b).

Diante do exposto, parece-nos que há uma tensão no tocante à finalidade do programa, visto que ora a formação de professores é anunciada (nos objetivos dos programas, no estágio de docência) e ora é silenciada devido à ênfase na pesquisa. É pertinente salientar que os objetivos anunciados no site do programa atendem às diretrizes dos PNPGs (BRASIL, 2010a) quanto à profissionalização docente e à formação de pesquisadores e profissionais para atender às demandas do mercado. Entretanto, na atualização do regimento interno, a docência foi excluída da missão do programa. Apesar de a formação de professores ser mencionada no site do PROPAD, o regimento vigente só contempla diretrizes voltadas à construção de uma profissionalidade docente denominada por Silva (2015) de pesquisadora.

Essas diretrizes incidem sobre os estudantes e os professores do programa. No caso dos mestrandos e doutorandos, o colegiado do PROPAD aprovou a Resolução n. 01/2017 que complementa os requisitos para a defesa da dissertação ou tese no programa, a saber:

- a) Para o aluno do doutorado: comprovante de que tenha submetido ao menos um artigo em periódicos científicos a veículo *Qualis* Administração no mínimo B1, ou artigos que somem pontuação equivalente a este estrato, a partir de periódicos B3, até a data da entrega da documentação para marcação da defesa do Projeto de Tese;
- b) Para o aluno de doutorado: apresentar comprovante de que tenha tido aceito no mínimo um artigo completo em veículos *Qualis* Administração B1 ou artigos que somem pontuação equivalente este estrato, a partir de B3, até a data da entrega da documentação para marcação da defesa da Tese;
- c) Para o aluno do mestrado: comprovante de que tenha submetido ao menos um artigo em periódicos científicos a veículo *Qualis* Administração no mínimo B2, ou artigos que somem pontuação equivalente a este estrato, a partir de periódicos B3, até a data da entrega da documentação para marcação da defesa da Dissertação (PROPAD, 2017 p. 1).

Acerca do exposto, verificamos que a produção científica e a sua publicação em periódicos bem avaliados pela CAPES é condição *sine qua non* para a obtenção do grau de mestre ou doutor em Administração na UFPE. Essa resolução também salienta que os artigos submetidos pelos estudantes devem ter como coautoria seus respectivos orientadores. Além disso, o documento deixa claro que toda essa exigência justifica-se, dentre outros aspectos, para atender às “demandas de produção discente estabelecidas pela CAPES” (PROPAD, 2017, p. 1).

Essa adequação aos critérios da CAPES explica por que a formação de professores não tem papel de destaque nos documentos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Sobre esse aspecto, Mattos (2017), a partir da sua atuação, tanto no acompanhamento da redação do II PNPG, como na participação da elaboração de alguns documentos do PROPAD, destaca que o programa contempla em seus documentos aspectos relacionados à avaliação da CAPES:

[...] posso dizer com toda certeza - porque eu participei da elaboração dos projetos do Programa [PROPAD] em dois momentos - que não teve consulta nem influência dos PNPGs. Agora, só o sistema de avaliação ou o que do planejamento fosse decorrência direta dele, da estrutura da avaliação, realmente impactava. Portanto, o que o pessoal passou a fazer foi olhar os critérios dessas avaliações, o que contava sobretudo e, mais recentemente, era a avaliação da CAPES. Infelizmente, não foi só o PROPAD, os programas tinham que se adequar. A gente teve um seminário no EnANPAD, uma mesa-redonda sobre isso. Os programas se apequenavam em perder sua autonomia acadêmica diante desses critérios de avaliação. Essa coisa de galgar patamares nesse esquema de *ranking* de avaliação da CAPES passou a ser o grande objetivo... não ser 2, pois é reprovado, nem ficar no 3, que é o mínimo, tem de ser 4, quando é 4 quer ser 5, depois quer internacionalizar pra ser 6. Enquanto isso, sua nota diminuiu porque não fez outra coisa senão ver o que a CAPES queria. [...] Então se perdeu uma visão de plano, de projeto, do programa se projetar no futuro e trabalhar pra chegar lá e ficou naquela coisa de bater meta que é o que a empresa gosta de fazer. Que maluquice é essa, justamente na pós-graduação? Você tem a liberdade acadêmica, mas essa fica comprometida. Estamos muito distantes de

seguir planos, seja PNPG, sejam planos locais. Não há essa visão, apenas a de se sair bem para ser bem avaliado pela CAPES (MATTOS, 2017)³⁸.

Este relato acerca do contexto e dos fatores que influenciam a produção dos documentos do PROPAD deixa claro que os programas, de forma geral, tentam adequar-se e atender aos critérios quantitativos de avaliação da CAPES como uma estratégia de sobrevivência e destaque no meio acadêmico. Consequentemente, outras diretrizes que abordam a formação de professores para a Educação Superior, a exemplo dos PNPGs, não são consideradas na elaboração dos regimentos e propostas dos programas porque este objetivo não aumenta o conceito dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil.

Ainda é pertinente salientar que a autonomia acadêmica, como um elemento da profissionalidade docente, segundo Mattos (2017), está se perdendo na pós-graduação *stricto sensu*, visto que os programas ficam reféns dos pesos que cada critério tem na planilha de avaliação da CAPES. Esta condição compromete o planejamento dos programas e a qualidade da formação oferecida em seus cursos que priorizam, notadamente, a produção científica.

Sobre esse aspecto, voltando às diretrizes que constam no regimento do PROPAD, destaca-se a obrigatoriedade de os pós-graduandos cursarem uma carga-horária de disciplinas de metodologia científica, sendo 60h para os mestrandos e 120h para os doutorandos. Esse requisito é mais uma evidência do investimento do programa na formação de pesquisadores, sendo possível constatar no regimento do PROPAD um quantitativo expressivo de disciplinas de metodologia em sua estrutura curricular.

Por sua vez, no tocante à formação de professores, o referido documento menciona apenas a disciplina eletiva de Didática do Ensino Superior com 30h e a observação de que o estágio de docência não será computado no quantitativo de créditos exigidos pelo programa. Sobre esse aspecto, o documento não traz nenhuma orientação quanto à sua realização, mas identificamos duas resoluções que mencionam o estágio de docência com diretrizes para os bolsistas. Nesse âmbito, essa atividade é obrigatória para todos os bolsistas, com duração de um semestre para os mestrandos e dois semestres para os doutorandos. Essa resolução também menciona que o estágio de docência poderá ser dispensado dos pós-graduandos que comprovarem ser professores concursados de universidades públicas com mais de 03 anos de experiência e quem não se enquadrar nesse perfil e não realizar o estágio de docência terá sua bolsa cancelada (PROPAD, 2016b).

³⁸ Entrevista complementar, concedida à pesquisadora, visando compreender como os PNPGs influenciam na elaboração dos documentos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente, no PROPAD.

Já a segunda resolução estabelece critérios para concessão, manutenção e suspensão de bolsas. Dentre esses aspectos, salientamos que o desempenho do pós-graduando é um dos critérios de manutenção da bolsa e é mensurado considerando os conceitos obtidos nas disciplinas, sua produção científica e a participação como ouvinte nas defesas de dissertações e teses no programa. O não cumprimento desses requisitos poderá levar à suspensão da bolsa (PROPAD, 2016c).

Por outro lado, a disciplina de Didática do Ensino Superior e o estágio de docência constituem atividades “dispensáveis” para quem não é bolsista ou já atua na docência. Além disso, o fato de a referida disciplina possuir uma carga-horária inferior em relação às demais também expressa o baixo estatuto atribuído à composição pedagógica (NÓVOA, 2017), uma vez que se sobressai o conhecimento disciplinar como elemento preponderante na constituição da profissionalidade docente no programa.

Nesse âmbito, está subjacente nos documentos a concepção de docência de que quem sabe algo, pode ensiná-lo e que a pesquisa é o caminho para a “apropriação” e socialização desse conhecimento. Essa compreensão é reflexo do que o sistema nacional de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* valoriza, ou seja, a produção científica. Dessa forma, os documentos que norteiam as ações dos programas em esfera local precisam adequar-se às normas da CAPES para não perderem financiamento, terem uma cota razoável de bolsas e conseguirem um bom conceito. Consequentemente, os programas priorizam a formação do pesquisador em seu campo de conhecimento.

Essa estratégia de sobrevivência dos programas de pós-graduação reverbera, notadamente, nas atividades dos professores que já atuam ou pretendem ingressar nos cursos de mestrado e/ou doutorado. No caso do PROPAD, dentre as condições para credenciar-se e manter-se no programa, o regimento destaca:

- I. possuir título de Doutor ou Livre Docência;
 - II. **ter produção científica relevante no período equivalente à última avaliação da CAPES**, seja três ou quatro anos, atrelada à linha de pesquisa que irá compor no Programa;
 - III. ter disponibilidade para lecionar disciplinas da estrutura curricular do curso;
 - IV. ter disponibilidade para orientação dos alunos do Programa.
- § 1º **A produção científica mencionada no inciso II deste artigo deverá ser qualificada** segundo critérios definidos pelo Colegiado do Programa, **considerando os critérios estabelecidos pela Área de Avaliação a que está vinculado o Programa, na CAPES (PROPAD, 2016a, p. 5, grifos nossos).**

Os critérios supracitados chamam atenção para a atividade de pesquisa a partir do que é valorizado na avaliação da CAPES. As exigências apresentadas, tanto para os estudantes

como para os professores, no regimento interno do PROPAD também foram identificadas no regimento do PADR, expressando uma forma de atuação que possibilite o atendimento ao que solicitado pelos órgãos de fomento e avaliação dos cursos de mestrado e doutorado no país.

Por sua vez, essa adequação ao sistema de avaliação nacional não deve constituir uma camisa-de-força para os programas de pós-graduação *stricto sensu*, os quais podem pensar em alternativas voltadas à formação de professores para o magistério superior. Nessa direção, o contributo que atualmente os programas apresentam na construção da profissionalidade docente em termos de conhecimentos específicos da área de Administração poderia contemplar a investigação de temáticas relacionadas às demais atividades dos professores.

Por exemplo, na área de Administração poderiam ser realizadas pesquisas sobre: ensino de finanças, marketing, agronegócios, etc.; estratégias de sustentabilidade em projetos de extensão na Educação Superior; os conhecimentos mobilizados por professores-administradores que atuam na gestão em IES públicas ou privadas, dentre outras temáticas. São apenas alguns exemplos de como articular a pesquisa (atividade predominante na pós-graduação) às demais atividades (ensino, extensão, gestão) que os professores desenvolvem no magistério superior.

Entretanto, a análise documental dos regimentos internos dos dois programas revelou que a ênfase está na produção científica, sobressaindo-se o conhecimento disciplinar como elemento constituinte da profissionalidade docente na área de Administração. Quando a atividade de ensino é mencionada, especificamente no estágio de docência, não aparece associada à pesquisa ou à extensão. Isso mostra que a indissociabilidade dos pilares da Educação Superior não é um desafio apenas para a graduação, mas também para a pós-graduação *stricto sensu*.

Após a apreciação dos regimentos internos do PADR e do PROPAD, trazemos a análise das propostas acadêmicas desses programas que estão cadastradas na Plataforma Sucupira (CAPES, 2017b).

5.1.2 Propostas dos Programas

Inicialmente, é pertinente frisar que independente da área ou da instituição, as informações disponíveis nas propostas dos programas seguem uma estrutura padrão da CAPES, subdividindo-se em 16 tópicos: histórico e contextualização do programa; objetivos; perfil do egresso; proposta curricular; experiências inovadoras de formação; infraestrutura;

integração com a graduação; integração com a sociedade/mercado de trabalho (mestrado profissional); intercâmbios; solidariedade, nucleação e visibilidade; inserção social; internacionalização; atividades complementares; autoavaliação (perspectivas de evolução e tendências); planejamento futuro; outras informações.

De forma geral, identificamos que o conteúdo das propostas analisadas ressaltam aspectos positivos dos programas, visto que este documento é considerado na avaliação da CAPES. No que tange à análise de conhecimentos específicos da docência, como elementos constituintes da profissionalidade docente, verificamos que algumas informações presentes nas propostas também constam nos regimentos internos do PADR e do PROPAD que foram apresentados no tópico anterior.

Iniciando pela proposta acadêmica do PADR, em consonância com o explicitado no regimento interno do programa, o compromisso com a formação de professores é mencionado na primeira seção deste documento no perfil do egresso ao destacar que esse mestre estará apto, dentre outras atividades, a “aprimorar conhecimento na docência, baseado nas práticas pedagógicas adquiridas durante o estágio de docência” (CAPES, 2017b, p. 1). Essa “competência” é citada por último dentre as cinco que a proposta apresenta, as quais valorizam a formação de pesquisadores e gestores dentro da área de concentração do programa. O lugar da docência no referido documento sinaliza o *status* que ela ocupa na proposta, bem como atribui ao estágio de docência a responsabilidade por essa formação, conforme apresentamos na análise do regimento interno deste programa.

Por sua vez, o cumprimento do objetivo referente à profissionalização docente é avaliado de forma quantitativa, visto que a proposta cita a evolução do número de pós-graduandos que realizam o estágio de docência a cada ano, bem como a aprovação dos titulados do programa em diferentes concursos para o magistério superior em Pernambuco. Todavia, subjacente a essa formação, está a concepção de docência como transmissão de conteúdo, expressa neste fragmento da proposta acadêmica: “o mestre em Administração e Desenvolvimento Rural formado está apto a mediar **a apropriação e transmissão do conhecimento** e empreender pesquisas que possam contribuir para evolução da ciência, sucesso profissional e efetividade organizacional” (CAPES, 2017b, p. 01, grifo nosso).

Acerca da concepção de docência supracitada, destacamos que as palavras *apropriação* e *transmissão* remetem à educação bancária tão criticada por Freire (1970), situando sua atualidade e realidade no magistério superior. Além disso, as palavras

empreender e efetividade, tão comuns na área de Administração, mostra-nos a influência do mercado na formação acadêmica.

De um lado, entende-se que quem sabe determinado assunto (apropriação do conhecimento), pode ensiná-lo (transmissão do conhecimento). Essa apropriação, nos cursos de mestrado e doutorado, dar-se especialmente por meio da pesquisa. Logo, dentro dessa lógica, subentende-se por que a pesquisa ocupa lugar de destaque na pós-graduação *stricto sensu*, enquanto a docência vem em segundo plano, ou seja, uma prática de transmissão de conhecimentos “apropriados” por meio da pesquisa.

Do outro lado, tem a influência e a pressão da CAPES pela produção científica visto que esta tem papel estratégico na visibilidade dos países nos *rankings* internacionais. Sobre esse aspecto, a proposta acadêmica traz quadros com os números de dissertações defendidas e o aumento de artigos publicados nos últimos anos. Nesse âmbito, entendemos a lógica das palavras *empreender e efetividade* que constam na proposta do PADR. Possivelmente essas palavras não foram utilizadas de forma intencional na elaboração da proposta uma vez que estão arraigadas na linguagem da área e também nos documentos nacionais da pós-graduação *stricto sensu*, a exemplo dos PNPGs. Isso revela o alinhamento do discurso local ao nacional que está voltado ao desenvolvimento sustentável (econômico, social e ambiental) do país.

Nesse caso, a proposta é bem clara e consistente nas estratégias e ações que vem sendo *empreendidas* para aumentar a produção científica do programa. Além da obrigatoriedade imposta aos estudantes (elaboração e submissão de artigos para manter a bolsa, qualificar e defender a dissertação) e aos professores (requisitos para ingresso e permanência no programa), já apresentados na análise do regimento do PADR, a proposta acadêmica destaca alguns programas especiais de incentivo à produção científica, a saber: Publica PADR; treinamento no portal de periódicos da CAPES; Programa Pesquisa em Movimento; e Programa Publica Rural.

Iniciando pelo primeiro destacado na proposta acadêmica, o Publica PADR é um Programa de Apoio à Publicação criado para:

- a) fomentar, receber e encaminhar os artigos dos docentes e discentes para serem publicados em periódicos *Qualis*;
- b) formatar os trabalhos de acordo com as normas de cada periódico para envio;
- c) preparar alunos para a produção mais sistemática de artigos ao longo do curso;
- d) acompanhar o **estoque** de sete artigos enviados para avaliação por docente, ou seja, o **fluxo** de reposições dos sete artigos, assim que tenham sido aprovados, para publicação;
- e) estimular os docentes e discentes a utilização dos recursos para publicação da própria Pró-Reitoria de Pós Graduação como o Programa Publica Rural. [...]

Ao mesmo tempo, com o intuito de melhorar a publicação do programa, recomendou-se, em reunião de Pleno, aos professores que estimulassem os alunos a **confeccionarem** artigos ao final de cada disciplina obrigatória ou eletiva lecionada. (PADR, 2017, p. 01, grifos nossos).

Além do explícito apoio à elaboração, à normatização e à periodicidade de submissão que o Publica PADR apresenta para os professores e estudantes do programa, novamente chama-nos a atenção algumas palavras utilizadas na proposta: *estoque*, *fluxo* e *confeccção*. Esses termos são comumente utilizados em Gestão da Produção, uma subárea da Administração, para tratar de temáticas relacionadas à produtividade em indústrias. Trata-se de mais uma influência do discurso mercadológico, próprio do campo da Administração, na área acadêmica, exigindo que os programas de pós-graduação desenvolvam estratégias para *fabricar* artigos em *fluxo* contínuo e com *estoque* garantido, visando conseguir bons conceitos na avaliação da CAPES.

Sob esse aspecto, a CAPES possui um repositório de publicações em periódicos reconhecidos que representa um canal de divulgação de pesquisas desenvolvidas por professores e pós-graduandos, bem como um acervo com expressivo quantitativo de trabalhos. Nesse âmbito, a proposta do PADR também destaca um treinamento de incentivo à pesquisa, realizado anualmente para os novos mestrandos no portal de periódicos da CAPES. O documento destaca que esta ação também vem ajudando a aumentar a quantidade de artigos produzidos no programa.

Além do Publica PADR e do treinamento supracitado, a proposta ressalta a existência de dois programas institucionais que apoiam a pesquisa: o Programa Pesquisa em Movimento (PPM); e o Programa Publica Rural (PPR). Ambos foram criados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRPE e auxiliam, respectivamente, na disponibilização de transporte para a realização de pesquisa em campo (PPM) e na disponibilização de recursos para tradução, revisão e formatação científica de artigos submetidos em periódicos internacionais com alto fator de impacto (PPR).

Todos esses programas ratificam a valorização da pesquisa em detrimento de outras atividades docentes na pós-graduação *stricto sensu*. Sabemos da relevância da pesquisa e entendemos que, ao mesmo tempo, os programas buscam ações estratégicas para sobreviver e destacar-se na avaliação da CAPES. Todavia, a análise documental também revela o que é silenciado. Nesse sentido, enquanto há quatro ações de apoio à pesquisa, não foi identificado, na proposta analisada, nenhum programa de apoio ao ensino, à extensão e/ou à gestão, atividades que também fazem parte do exercício do magistério superior.

Face ao exposto, sendo a pós-graduação *stricto sensu*, em sua essência, pensada para construir conhecimentos, mas também para formar professores para o magistério superior, poderia ser um espaço onde esses dois objetivos não fossem pensados de forma dissociada. Diante da valorização da pesquisa, esta poderia ser um meio para investigar o ensino e também ter como finalidade a socialização de conhecimentos específicos da docência que estão além do conhecimento disciplinar.

Nessa direção, professores e estudantes na pós-graduação poderiam olhar, por exemplo, para a sala de aula como um espaço de aprendizagem que possibilita investigar: qual o perfil da turma, suas expectativas e motivações? Como determinado componente curricular pode contribuir com uma formação crítica? Quais as relações de uma disciplina com as demais do currículo do curso? Em que contexto as disciplinas se inserem? Como planejar, desenvolver e avaliar disciplinas conforme seus objetivos? Que estratégias de aprendizagem precisam ser adaptadas? Que dificuldades são apresentadas no decorrer das disciplinas e como compartilhá-las com os pares refletindo sobre os desafios da docência?

Esses questionamentos podem ser realizados antes, durante e após a atividade de ensino com um olhar investigativo. Ao mesmo tempo, a análise e o compartilhamento dessas reflexões podem vir a contribuir com a construção de um conhecimento específico da docência, elemento imprescindível à construção da profissionalidade docente.

Ainda sobre a análise da proposta acadêmica do PADR, enquanto a contribuição anunciada ao ensino refere-se à realização do estágio de docência, a extensão aparece como fruto das pesquisas desenvolvidas no programa. Sobre esse aspecto, o referido documento traz vários exemplos de pesquisas que os mestrandos desenvolveram, especialmente, na área rural, salientando-se a existência de grupos e núcleos com esta finalidade, a exemplo do Núcleo de Estudos, Pesquisa Consultoria e Extensão (NEC). Muitas das pesquisas desenvolvidas no NEC acontecem, especialmente por meio do Programa de Integração Graduação e Pós-graduação.

Essa integração é um ponto positivo na avaliação da CAPES e, a nosso ver, anuncia contributos à construção da profissionalidade docente na perspectiva interativa a partir da relação que os pesquisadores possam vir a fazer com o conhecimento e deste com a realidade na qual se inserem as pesquisas. De acordo com Tardif e Lessard (2005), esse trabalho interativo e, por conseguinte, coletivo, constitui um exemplo de que a interação acontece em um contexto social e histórico que permeia a natureza da docência.

No âmbito da formação de professores para o magistério superior, a integração da graduação com a pós-graduação anunciada na proposta acadêmica do PADR possibilita que conhecimentos sejam construídos e socializados por meio da interação estabelecida entre professores, estudantes e a comunidade estudada.

Ainda sobre a proposta do PADR, ressaltamos que na seção de atividades complementares consta um quadro com a evolução da produtividade do programa nos últimos anos. Na mesma direção, no tópico sobre planejamento futuro, a proposta frisa que “as ações no eixo de produção intelectual proporcionará o estabelecimento de um fluxo de publicação sustentável para os próximos anos” (CAPES, 2017b, p. 01). Nesse âmbito, concordamos com Ferraz (2012) ao destacar a influência da avaliação da CAPES na reconfiguração da docência universitária, visto que as ações anunciadas nas propostas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* ratificam a ênfase na produção científica.

Diante do exposto, na proposta acadêmica do PADR sobressai o conhecimento disciplinar como elemento constitutivo de uma profissionalidade docente pesquisadora (SILVA, 2015), uma vez que as ações do programa são configuradas a partir dos critérios de avaliação da CAPES.

Após a análise da proposta acadêmica do PADR, passamos à apreciação do referido documento no outro programa analisado. De início, a proposta anuncia que o PROPAD é um programa acadêmico voltado à formação de recursos humanos para a pesquisa e o ensino em Administração (CAPES, 2017b). Acerca desse compromisso, é pertinente salientar que não é por acaso que a pesquisa é mencionada antes do ensino logo na introdução do referido documento. Em toda a proposta acadêmica do PROPAD, a pesquisa tem lugar de destaque em detrimento do ensino. Este, por sua vez, é citado de forma pontual em algumas passagens da proposta acadêmica, a saber: para os pós-graduandos, por meio da possibilidade de realizar o estágio de docência; e para os professores, a partir do incentivo à participação em cursos de atualização pedagógica promovidos pela UFPE.

No que se refere ao estágio de docência, diferentemente do regimento interno do programa, a proposta acadêmica traz mais informações sobre esta atividade. No documento consta que o estágio é obrigatório para todos os doutorandos e mestrados com bolsas da CAPES, sendo facultativo para os demais pós-graduandos. A normatização do estágio segue as diretrizes institucionais, as quais exigem a formulação de um plano de atuação do estagiário (explicitando conteúdos, forma de atuação e duração da atividade), bem como a atuação do docente supervisor. O referido documento ainda ressalta que tais exigências

mostram “o zelo e apego à preparação e ao enriquecimento do conteúdo para as aulas”, possibilitando aos pós-graduandos, denominados “docentes em formação”, a regência integral (por até 15 horas semestrais) de uma turma na graduação (CAPES, 2017b, p. 01).

Acerca do exposto, ao utilizar a expressão “docentes em formação”, inferimos que os autores da referida proposta acadêmica, corpo docente do programa, têm consciência de que os pós-graduandos podem vir a tornar-se professores na Educação Superior e encontram-se em processo de formação. No caso do PROPAD, essa formação é direcionada para a disciplina de Didática do Ensino Superior que, apesar de ser eletiva, constitui um pré-requisito para quem vai realizar o estágio de docência. Tal exigência salienta a importância de o ensino ser planejado a partir da aprendizagem e da didática, conforme sugerido por Zabalza (2004).

Ainda sobre o estágio de docência, a proposta acadêmica destaca que a delimitação do tema a ser conduzido pelo estagiário envolve a intervenção do professor responsável pela disciplina na graduação, que deve comprometer-se em ratificar cada sessão conduzida pelo mestrando e/ou doutorando. Em vista do que está anunciado na proposta, identificamos uma preocupação de os professores responsáveis pelas disciplinas reforçarem as aulas ministradas pelos pós-graduandos. No caso, a ênfase recai sobre o conhecimento disciplinar, mas pode constituir-se para os pós-graduandos em um espaço de reflexão sobre a condução, a orientação e a supervisão do estágio.

Outro aspecto destacado na proposta acadêmica do PROPAD é a interação por meio de parcerias que o programa desenvolve com instituições nacionais e internacionais a fim de viabilizar intercâmbios e ações de cooperação para produção científica. Além disso, é mencionado, no referido documento, que o corpo docente interage com profissionais do mercado de diferentes áreas nos cursos de *MBA Executivo* (especializações citadas como atividades complementares do PROPAD).

De acordo com o documento, esses cursos “têm se revelado um espaço de encontro dos docentes com experientes pessoas do mercado e ainda amplia contatos com profissionais e empresários, ação esta que tem facilitado os trabalhos de pesquisa de campo e aberto oportunidades para integração universidade-mercado” (CAPES, 2017b, p. 01). Nesse âmbito, tanto no caso das parcerias nacionais e internacionais, como nos cursos de especialização, identificamos que a interação aparece no documento como um meio para a produção científica, priorizando a construção do que Silva (2015) denomina de uma profissionalidade docente pesquisadora.

Voltando às atividades que a proposta acadêmica destaca em relação à formação de professores, o referido documento diz que o programa incentiva o corpo docente a participar

dos cursos de atualização pedagógica promovidos pela UFPE. Sobre esse aspecto, no documento consta que o PROPAD vem “direcionando fortemente os professores permanentes às chamadas de atualização pedagógica disponibilizada pela Pró-Reitoria Acadêmica (de Graduação), no sentido de aprimorar as técnicas de ensino no programa” (CAPES, 2017b, p. 01). Como exemplo, a proposta cita a participação de docentes na atualização pedagógica para cursos na modalidade EAD.

Acerca do exposto, o documento não deixa claro qual o incentivo que o programa apresenta para a participação do corpo docente nos cursos de atualização pedagógica e, ao destacar que eles aprimoram técnicas de ensino, limitam a atividade de ensinar à apropriação de técnicas, notadamente, de recursos tecnológicos. Trata-se de uma concepção limitada sobre docência e também acerca das contribuições que o Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica da UFPE (NUFOPE)³⁹ disponibiliza ao corpo docente da instituição.

Após apresentadas as duas atividades relacionadas à formação de professores que constam na proposta acadêmica, tanto para os pós-graduandos como para o corpo docente do PROPAD, o referido documento ressalta as contribuições do programa no âmbito da pesquisa. Tal compromisso permeia toda a proposta e aparece, notadamente, no perfil do egresso que o programa propõe-se a formar:

- Os egressos do curso de Mestrado Acadêmico apresentam **capacidade de reflexão e pesquisa em administração e base para o trabalho em qualquer organização**, ocupando importantes postos no mercado de trabalho da região, tanto em nível executivo quanto no âmbito da consultoria, assim como na esfera privada e na pública, ou mesmo atuando em empreendimentos próprios. Uma parcela deles demonstra especial **vocação para a pesquisa acadêmica**, sendo encaminhados para o Doutorado no próprio PROPAD ou em programas de alto nível no país ou no exterior (este último via Doutorado-Sanduiche);
- Os egressos do Doutorado desenvolveram **profundo embasamento metodológico e elevado conhecimento em temas acadêmicos contemporâneos**, estando capacitados para estudos de ponta na área das Ciências Administrativas e afins;
- Tanto os egressos do Mestrado quanto os do Doutorado ocupam hoje posições de **ensino** dentro e fora da UFPE, em instituições públicas e privadas (CAPES, 2017b, p. 01, grifos nossos).

A partir do que está anunciado na proposta em questão, inicialmente ressaltamos a ênfase dada à pesquisa e ao conhecimento disciplinar para atender às demandas do mercado de trabalho. Outro aspecto a salientar, no fragmento supracitado, é o mestrado ser visto como

³⁹ O NUFOPE tem como objeto de atenção a docência no contexto da Universidade, por meio de processos reflexivos sobre a profissionalidade docente universitária (UFPE, 2008). Nesse âmbito, o NUFOPE tem como objetivo “oportunizar aos professores reflexão sobre a prática pedagógica no contexto da Universidade, com foco nas concepções de ensino, aprendizagem, planejamento, estratégias e avaliação” (UFPE, 2018b, p. 01).

um espaço que revela a vocação de pesquisar a ser aprofundada no doutorado por meio de estudos sobre metodologia e conhecimentos do campo da Administração. Por sua vez, embora apresente esse “destino” para os egressos do programa, o documento não menciona os cargos que eles ocupam nas empresas ou como empreendedores e consultores, ao passo que destaca suas “posições de ensino” em IES públicas e privadas.

Esse excerto da proposta acadêmica do PROPAD chama nossa atenção porque, enquanto o programa valoriza a pesquisa, reconhece que seus egressos estão desenvolvendo atividades de ensino. Este fato poderia desencadear o investimento em ações voltadas à formação de professores, mas a formação de pesquisadores é priorizada no programa, deixando subjacente a concepção de que *quem sabe investigar pode ensinar* (BOURDONCLE; LESSARD, 2002).

Nessa direção, a pesquisa ocupa posição central em toda a proposta acadêmica do PROPAD. Todavia, a expressão “vocação para a pesquisa acadêmica” inquieta-nos porque nenhuma das atividades desenvolvidas pelos professores no magistério superior (ensino, pesquisa, extensão e gestão) pode ser considerada uma vocação. A nosso ver, não é um dom que vai revelar um “bom pesquisador” visto que, no âmbito do magistério superior, faz-se necessário um conjunto de elementos constituintes da profissionalidade docente.

No caso da atividade de pesquisa, destacamos alguns exemplos desses elementos: os conhecimentos referentes à metodologia científica e ao seu campo temático; as experiências desenvolvidas a partir da realização e reflexão provenientes de outras pesquisas; e as interações oriundas do estabelecimento de uma rede de cooperação entre colegas e estudantes que viabilizam o desenvolvimento dos estudos.

Todavia, a busca pela identificação desse “dom” começa a partir do ingresso do estudante na Educação Superior. Sobre esse aspecto, a proposta acadêmica do PROPAD menciona que a relação da pós-graduação com a graduação possibilita que “talentos sejam descobertos e vocações acadêmicas exercitadas, resultando em trajetórias que permeiam a Iniciação Científica com alunos de graduação” (CAPES, 2017b, p. 01). Nesse âmbito, os professores são visto como “caça-talentos” e aqueles estudantes que têm a oportunidade de participar de projetos, desde a graduação, são os potenciais candidatos aos cursos de mestrado.

Essa situação inquieta-nos por vários motivos: primeiro, porque não consideramos o exercício de quaisquer atividades da docência como um dom; segundo porque essa “caça a talentos” constitui uma prática excludente em relação aos demais estudantes que não têm seus “talentos” percebidos ou que não sabem expressá-los, seja por timidez, seja porque trabalham

o dia inteiro e só podem estudar à noite. Essas e outras limitações não permitem que muitos estudantes participem de atividades acadêmicas (monitoria, iniciação científica) na graduação e os coloca em situação de desvantagem nos processos seletivos para ingresso na pós-graduação *stricto sensu*.

Por outro lado, aqueles que têm a oportunidade de participar de projetos de iniciação científica e, notadamente, desenvolver monitorias nos cursos de graduação passam a ter um contato maior com o magistério superior, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos específicos da docência (DANTAS, 2014; HOMEM, 2014; BORGES; GONZÁLEZ, 2017), inclusive, na área de Administração (AGUIAR, 2004). Essa experiência contribui com a construção da profissionalidade docente por meio das interações estabelecidas com professores, estudantes e com os conhecimentos socializados durante a monitoria. Nesse sentido, a monitoria tende a despertar o interesse dos estudantes para o magistério superior, cujo caminho passa pela realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Dando continuidade à análise documental da proposta acadêmica do PROPAD, o referido documento ressalta no item experiências inovadoras de formação que “são realizadas atividades didáticas diversas nas disciplinas que abrangem pesquisas teóricas e empíricas, tendo como produto artigos científicos a serem publicados em encontros e periódicos” (CAPES, 2017b, p. 01). A diversidade didática, neste caso, é compreendida como produção científica que, por se tratar do objetivo principal do programa, a nosso ver não se constitui inovação do ponto de vista didático-pedagógico no âmbito do processo formativo.

Ainda no item supracitado, o documento destaca a participação de docentes convidados que “ampliam as experiências realizadas em sala envolvendo diferentes dinâmicas, sistemas de avaliação e processos de facilitação da aprendizagem” (CAPES, 2017b, p. 01). Essa interação pode vir a contribuir com a construção da profissionalidade docente a partir do estabelecimento de uma relação dialógica (FREIRE, 1996; GADAMER, 1997), caso possibilite a socialização de conhecimentos e o desenvolvimento de experiências que transformem (DUBET, 1994; LARROSA, 2002) os envolvidos neste processo de formação.

Por fim, a proposta acadêmica do PROPAD destaca como aspectos a melhorar: a necessidade de promover uma maior aproximação dos pesquisadores, no intuito de formalizar convênios que pavimentem a rota rumo à internacionalização e qualificar as produções para torná-las competitivas no âmbito internacional, possibilitando que o programa obtenha conceito 6 na avaliação da CAPES; a criação de um núcleo de revisão e apoio à escrita em outros idiomas para dar suporte à ação operacional dos artigos; e a homogeneização da

produção científica entre os professores no triênio, notificando os docentes que não atingirem as metas sobre seu possível desligamento do programa.

Face ao exposto, fica evidente que toda a ênfase que o PROPAD dá a pesquisa, é para atender os critérios de avaliação da CAPES, seja como uma estratégia de sobrevivência em termos de conseguir recursos, seja para aumentar o conceito e a visibilidade do programa. Nesse sentido, assim como foi identificado na proposta acadêmica do PADR, os conhecimentos específicos da área de Administração sobressaem-se como elemento basilar na construção de uma profissionalidade docente voltada à pesquisa.

Nesse sentido, a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado é quantificada em termos de cumprimento de prazos, número de artigos publicados em periódicos bem avaliados pela CAPES, número de dissertações e teses defendidas, dentre outros dados que mostram o fluxo operacional da produção científica a fim de tornar os programas mais “competitivos”.

Esses fatores de competitividade vêm preocupando os professores que atuam na Educação Superior em todas as áreas. Sobre esse aspecto, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação enviou uma nota pública a CAPES questionando algumas mudanças nas políticas da pós-graduação brasileira. No âmbito da avaliação dos programas, a referida nota critica o avanço da lógica competitiva por indicadores quantitativos de produção científica, resultando em um cenário predatório na pós-graduação (ANPEd, 2018).

Diante do exposto, compreendemos que o engajamento no sentido do reconhecimento da profissão docente não deve limitar-se a uma ou a outra área, mas constituir uma ação integrada dos professores e estudantes que atuam no magistério superior, notadamente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Nessa direção, em prol da construção da profissionalidade docente, reiteramos a importância dos elementos apontados por Hoyle (1980), no que se refere às atitudes profissionais entre os membros de uma profissão, por Braem (2000), que destacou a importância das relações entre as instituições e seus agentes, bem como a necessidade de uma cultura de aprendizagem cooperativa proposta por Correia e Matos (2001).

Por sua vez, na análise das propostas do PADR e do PROPAD, no que tange aos elementos da profissionalidade docente, identificamos que nesses documentos predomina a ênfase na “apropriação” de conhecimentos do campo disciplinar por meio da pesquisa, enquanto os conhecimentos do campo didático-pedagógico têm como foco aspectos instrumentais, ou seja, técnicas de ensino. Quanto às interações estabelecidas, estas são anunciadas a partir da integração da pós-graduação com a graduação, bem como por meio do

estabelecimento de parcerias com instituições e profissionais do mercado, em ambos os casos, com a finalidade de propiciar o desenvolvimento da produção científica.

Por fim, porém não menos importante, as experiências mencionadas nas propostas dos programas têm como base a formação de pesquisadores, enquanto a formação de professores é relacionada ao estágio de docência em ambos os programas e, no caso do PROPAD, tendo a disciplina de Didática do Ensino Superior como requisito para o desenvolvimento do referido estágio. Essas informações são materializadas nas atividades realizadas nos programas e puderam ser constatadas, notadamente, nos horários de aulas analisados conforme detalhamos no tópico subsequente.

5.1.3 Horários Acadêmicos

A análise dos horários de aulas do PADR e do PROPAD contempla os documentos referentes ao período de 2015.1 a 2018.1, totalizando sete semestres. Além disso, recorreremos também à matriz curricular dos dois programas a fim de compreender a classificação das disciplinas que constavam nos horários de cada semestre e conversamos com os dois coordenadores dos programas analisados para entender como são definidas as disciplinas ofertadas nos semestres letivos.

Sobre esse aspecto, nos dois programas, a definição das disciplinas depende da disponibilidade e interesse dos professores de acordo com as linhas de pesquisa às quais estão vinculados. Geralmente as disciplinas são propostas e escolhidas pelos professores a partir do que consta na estrutura curricular dos programas.

Nesse âmbito, iniciando pela estrutura curricular do PADR, verificamos que as disciplinas deste programa subdividem-se em obrigatórias, eletivas e optativas. Apesar de o regimento e a proposta acadêmica não explicarem essa classificação, a partir dos nomes de cada componente curricular, da sua carga-horária e da ordem que aparecem na matriz, é possível inferirmos o sentido dessa subdivisão.

Assim, as disciplinas obrigatórias são aquelas que todos os mestrandos devem cursar, visto que contemplam conhecimentos basilares, tanto da área de concentração do mestrado (Teoria da Administração; Teoria do Desenvolvimento Rural) como em relação à metodologia (Métodos Quantitativos; Metodologia de Pesquisa Científica). É pertinente salientar que as disciplinas obrigatórias ocupam lugar de destaque na estrutura curricular do PADR e são as únicas que possuem maior carga-horária, ou seja, 60h cada.

No que concerne às disciplinas eletivas, estas são apresentadas em suas linhas de pesquisa, ocupam posição intermediária na formatação da estrutura curricular e todas possuem 45h, conforme ilustrado no Quadro 9:

Quadro 9 – Disciplinas eletivas do PADR

Linha 1 Gestão, Mercados e Agronegócios.	Linha 2 Políticas Públicas e Desenvolvimento Rural Sustentável
Padrões de Concorrência e Competitividade	Administração Pública para o Setor Rural
Administração da Empresa Rural	Planejamento de Políticas Agrícolas
Gestão de Negócios Agroindustriais	Estratégias de Desenvolvimento da Produção Familiar
Análise das Cadeias Produtivas	Desenvolvimento Sustentável
Análise de Custos	Economia do Meio Ambiente e Gestão Ambiental
Logística para o Agronegócio	Aspectos Quantitativos do Desenvolvimento
Mercados Agrícolas e Agroindustriais	-

Fonte: PADR (2017)

Acerca do exposto, as denominações dos componentes curriculares que constam no Quadro 9, bem como a leitura flutuante de suas respectivas ementas ratificaram que as disciplinas eletivas abordam, notadamente, conhecimentos do campo temático de cada linha de pesquisa.

No que se refere às disciplinas optativas, estas se localizam na parte inferior da matriz curricular, a maioria possui denominação generalizada (por exemplo: Seminários Específicos I, Seminários Específicos II, Dissertação I, Dissertação II, etc.) e também apresentam carga-horária de 45h. É pertinente salientar que “Metodologia do Ensino Superior” e “Estágio Docência em Administração e Desenvolvimento Rural” constam como disciplinas optativas do programa e ocupam as últimas linhas da estrutura curricular.

Essa posição no documento revela o baixo estatuto atribuído às duas únicas atividades voltadas especificamente à formação de professores e também se materializa na oferta (ou na ausência) desses componentes a partir do que consta nos horários do PADR nos últimos anos. Tal constatação corrobora o afirmado por Pimenta e Anastasiou (2010) de que a formação oferecida aos pós-graduandos os separa de discussões sobre a dimensão didático-pedagógica em termos de profissionalização para o exercício do magistério superior.

Sobre esse aspecto, o Quadro 10 sistematiza informações provenientes dos horários de aulas do PADR a partir das disciplinas ofertadas nos sete semestres analisados:

Quadro 6 – Disciplinas ofertadas pelo PADR de 2015.1 a 2018.1

SEMESTRE	INFORMAÇÕES PROVENIENTES DOS HORÁRIOS DO PADR
2015.1	6 disciplinas ofertadas: 4 obrigatórias de 60h, sendo 2 de metodologia (120h no total) e 2 do campo temático; e 2 optativas de 45h, sendo 1 de Seminários e 1 referente ao estágio de docência.
2015.2	10 disciplinas ofertadas: 7 eletivas de 45h, todas pertencentes aos campos temáticos das duas linhas de pesquisa; e 3 optativas de 45h, sendo 1 de Seminários, 1 de Dissertação e 1 referente ao estágio de docência.
2016.1	8 disciplinas ofertadas: 4 obrigatórias de 60h, sendo 2 de metodologia (120h no total) e 2 do campo temático; 1 eletiva de 45h, de um campo temático; e 3 optativas de 45h, sendo 1 de Seminários, 1 de Dissertação e 1 referente ao estágio de docência.
2016.2	9 disciplinas ofertadas: 6 eletivas de 45h, todas pertencentes aos campos temáticos das duas linhas de pesquisa; e 3 optativas de 45h, sendo 2 de Seminários e 1 de Dissertação.
2017.1	6 disciplinas ofertadas: 4 obrigatórias de 60h, sendo 2 de metodologia (120h no total) e 2 do campo temático; e 2 optativas de 45h, sendo 1 de Seminários com foco em metodologia qualitativa e 1 referente ao estágio de docência.
2017.2	9 disciplinas ofertadas: 7 eletivas de 45h, todas pertencentes aos campos temáticos das duas linhas de pesquisa; e 2 optativas de 45h, sendo 1 de Seminários e 1 de Dissertação.
2018.1	5 disciplinas ofertadas: 4 obrigatórias de 60h, sendo 02 de metodologia (120h no total) e 02 do campo temático; e 1 optativa de 45h, referente ao estágio de docência.

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

A partir das informações apresentadas no Quadro 10, identificamos que geralmente o PADR oferta as disciplinas obrigatórias no primeiro semestre de cada ano e, com exceção de 2018.1, em todos os semestres anteriores houve a disciplina de Seminários com ênfase no conhecimento disciplinar. Outro componente curricular que também é ofertado com certa regularidade pelo programa é o estágio de docência, visto que no período analisado essa atividade apenas não consta nos horários de dois semestres (2016.2 e 2017.2).

Acerca do exposto, frisamos que apesar de o estágio de docência ser classificado como disciplina na estrutura curricular do PADR, não são ministradas aulas explicando a importância desta atividade, como pode ser planejada, desenvolvida e avaliada nas turmas da graduação. Trata-se de uma disciplina procurada obrigatoriamente pelos bolsistas, cuja matrícula comprova o atendimento a um dos requisitos estabelecidos para os mestrandos que recebem bolsa. Na prática, o estudante faz a matrícula mas não assiste aulas de estágio de docência no dia e no turno citados nos horários acadêmicos, como acontece, por exemplo, nas disciplinas obrigatórias e eletivas. A realização do estágio de docência acontece, de fato, em

uma turma da graduação, com a supervisão de um professor, conforme anunciado nas diretrizes anteriormente analisadas (regimento interno e proposta acadêmica).

Retomando a apreciação das informações que constam no Quadro 10, também é possível visualizarmos que há maior quantidade e diversidade de disciplinas no segundo semestre de cada ano. Outro aspecto que chama atenção é que, além do quantitativo de horas obrigatórias de Metodologia Científica, em 2017.1 a disciplina de Seminários também seguiu essa temática com foco na abordagem qualitativa.

Por fim, é pertinente salientar que a disciplina de Metodologia do Ensino Superior (MES) não foi ofertada pelo programa, conforme consta nos horários dos últimos 7 semestres analisados. Sobre esse aspecto, o coordenador do PADR explicou que MES é uma disciplina optativa e que desde 2010 nenhum professor do programa propôs-se a desenvolvê-la.

Diante do exposto, considerando que os mestrandos do PADR precisam cumprir 24 créditos, sendo 12 provenientes de disciplinas obrigatórias, 9 adquiridos nas disciplinas eletivas e 3 referentes a uma disciplina optativa, inferimos que: o elemento da profissionalidade docente que se sobressai na formação a partir do que vem sendo ofertado aos mestrandos é o conhecimento disciplinar, denominado de científico/crítico por Demailly (1992); bem como conhecimentos que se aproximam dos nomeados por Roldão (2007) como específicos da atividade de ensinar. O primeiro compreende conhecimentos da área de concentração do programa e sobre metodologia da pesquisa, enquanto que os segundos estão restritos ao desenvolvimento do estágio de docência que é obrigatório apenas para os bolsistas.

Acerca do exposto, os conhecimentos do campo disciplinar e aqueles provenientes da realização do estágio de docência, tendo como base a análise documental, potencialmente podem trazer contributos à construção da profissionalidade docente classificada, respectivamente, por Silva (2015) de pesquisadora e técnico-didático-pedagógica.

Após a análise dos horários do PADR, passemos aos documentos do PROPAD. Para tanto, iniciamos verificando a disposição das disciplinas obrigatórias e eletivas na estrutura curricular do programa. Neste documento, cada disciplina é mencionada em ordem crescente no que se refere ao seu código de criação, destacando que as obrigatórias (2 para o mestrado e 4 para o doutorado) são mencionadas antes das eletivas.

De forma geral, as disciplinas possuem 60h ou 30h, sendo que aquelas relacionadas aos campos temáticos de cada linha de pesquisa apresentam carga-horária maior, enquanto que as disciplinas com denominações mais generalizadas (por exemplo: Seminários, Metodologia) possuem menos créditos. A disciplina de Didática do Ensino Superior é uma

das que apresenta carga-horária de 30h e, apesar de ser um componente curricular eletivo, obrigatório apenas para os bolsistas, os horários dos semestres 2015.1 e 2016.1 apresentavam uma nota informando que se trata de uma disciplina recomendada para todos os mestrados e doutorandos, sendo pré-requisito para todos que precisam fazer estágio de docência. Este, por sua vez, não aparece na estrutura curricular do programa porque não é contabilizado no quantitativo mínimo de créditos exigidos para o mestrado e doutorado.

Do mesmo modo, é pertinente reiterar que as normas do PROPAD estabelecem, além dos componentes curriculares obrigatórios, que os mestrados cursem 4 créditos de disciplinas de metodologia (incluindo a disciplina introdutória) e 4 da sua linha de pesquisa. Já os doutorandos são obrigados a obter 8 créditos de metodologia e mais 8 da linha de pesquisa a que estão vinculados. Essas diretrizes são essenciais para entendermos as informações que constam no Quadro 11, o qual ilustra a oferta das disciplinas nos horários dos sete semestres analisados:

Quadro 71 – Disciplinas ofertadas pelo PROPAD de 2015.1 a 2018.1

SEMESTRE	INFORMAÇÕES PROVENIENTES DOS HORÁRIOS DO PROPAD
2015.1	12 disciplinas ofertadas, sendo 5 obrigatórias e 7 eletivas, assim distribuídas: 8 disciplinas dos campos temáticos das linhas de pesquisa (60h cada); 3 disciplinas de metodologia (120h no total); e 1 referente à Didática do Ensino Superior (30h).
2015.2	23 disciplinas ofertadas, sendo 2 obrigatórias e 17 eletivas, assim distribuídas: 15 disciplinas dos campos temáticos das linhas de pesquisa; e 8 disciplinas de metodologia (240h no total).
2016.1	23 disciplinas ofertadas, sendo 5 obrigatórias e 18 eletivas, assim distribuídas: 13 disciplinas dos campos temáticos das linhas de pesquisa; 9 disciplinas de metodologia (270h no total); e 1 referente à Didática do Ensino Superior (30h).
2016.2	15 disciplinas ofertadas, sendo 2 obrigatórias e 13 eletivas, assim distribuídas: 10 disciplinas dos campos temáticos das linhas de pesquisa; 4 disciplinas foram de metodologia (240h no total); 1 referente à Didática do Ensino Superior (30h).
2017.1	16 disciplinas ofertadas, sendo 4 obrigatórias e 12 eletivas, assim distribuídas: 10 disciplinas dos campos temáticos das linhas de pesquisa; 4 disciplinas de metodologia (210h no total); 1 referente à Didática do Ensino Superior (30h); e 1 disciplina de Tópicos Especiais com foco em Elaboração e Avaliação de Artigos (60h). Todavia, esta última disciplina foi cancelada devido a problemas de saúde do professor.
2017.2	13 disciplinas ofertadas, sendo 2 obrigatórias e 11 eletivas, assim distribuídas: 11 disciplinas dos campos temáticos das linhas de pesquisa; 2 disciplinas de metodologia (120h no total).
2018.1	13 disciplinas ofertadas, sendo 4 obrigatórias e 9 eletivas, assim distribuídas: 11 disciplinas dos campos temáticos das linhas de pesquisa; e 2 disciplinas de metodologia (90h no total).

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Tendo como base as informações que constam no Quadro 11, identificamos um número maior de disciplinas obrigatórias ofertadas no primeiro semestre de cada ano e um quantitativo expressivo de disciplinas de metodologia realizadas em todo o período analisado. Além disso, é ofertada uma significativa quantidade e diversidade de disciplinas dos campos temáticos de cada linha de pesquisa, ratificando a importância atribuída ao conhecimento disciplinar. Por fim, também chama atenção, no Quadro 11, a regularidade da presença da disciplina de Didática do Ensino Superior (DES), que foi ofertada pelo menos uma vez ao ano de 2015.1 a 2018.1.

Diante do exposto, considerando o quantitativo de créditos de disciplinas obrigatórias, de metodologia e do campo temático de cada linha que os estudantes do PROPAD precisam comprovar, o elemento de profissionalidade docente que se destaca nos horários foi, notadamente, o conhecimento disciplinar, que também foi inferido a partir da análise dos documentos do PADR. Sobre esse aspecto, a expressiva quantidade de carga-horária de disciplinas de metodologia nos horários dos dois programas está coerente com o que consta nos regimentos internos e em suas propostas, diante da ênfase que é dada à produção científica para a formação de pesquisadores.

No âmbito da formação de professores, no caso do PROPAD, a partir da regularidade da oferta da disciplina de DES, inferimos a possibilidade de desenvolvimento dos seguintes elementos: conhecimentos, comportamentos, destrezas, atitudes e valores específicos do ser professor (GIMENO SACRISTÁN, 1995); ensino planejado a partir da aprendizagem e da didática (ZABALZA, 2004); capacidades técnico-pedagógicas (PARCHEN, 2008); enfim, conhecimentos sobre como ensinar (ROLDÃO, 2007).

Todavia, outros elementos que não foram citados no parágrafo anterior (ética, interação, reflexão sobre a prática, dentre outros) também podem ser desenvolvidos durante a disciplina de DES (no caso do PROPAD) e no estágio de docência (nos dois programas). Entretanto, essa inferência só pode ser confirmada a partir da análise das atividades observadas e das falas dos participantes da pesquisa. Nesta etapa da análise documental, apenas destacamos os elementos de profissionalidade docente que foram identificados a partir da disponibilidade de oferta dos componentes curriculares do PADR e do PROPAD.

Logo, no que concerne à formação de professores para o magistério superior, considerando a análise dos horários de aulas e tendo como base a classificação apresentada por Silva (2015), inferimos que os dois programas apresentam contributos à construção da profissionalidade docente: com maior ênfase na pesquisa (disciplinas de metodologia e do campo temático); organizativa (disciplinas de gestão); e, com menor ênfase, em

conhecimentos técnico-didático-pedagógicos (disciplina de DES no PROPAD e estágio de docência em ambos os programas).

De forma geral, os elementos de profissionalidade docente identificados na análise da oferta dos componentes curriculares do PADR e do PROPAD revelam a ênfase na apropriação do conhecimento disciplinar como base para a formação do pesquisador. Por sua vez, conhecimentos sobre como ensinar (ROLDÃO, 2007) materializam-se a partir da oferta do estágio de docência nos dois programas e da realização da disciplina de Didática no Ensino Superior no PROPAD.

Ainda sobre os horários acadêmicos dos dois programas, é pertinente salientar que a interação, imprescindível à construção/socialização de conhecimentos e experiências, pode ser inferida a partir da realização das atividades acadêmicas por meio das relações estabelecidas entre professores e estudantes. No entanto, a oferta de componentes curriculares do campo temático e voltados à metodologia científica privilegia a formação de pesquisadores. Conseqüentemente, a profissionalidade docente dos professores e estudantes desses programas configura-se ratificando a concepção de que quem tem “domínio” disciplinar e sabe pesquisar, pode ensinar.

Sobre esse aspecto, concordamos com Cunha (2012) ao afirmar que os professores do magistério superior estão inseridos em um cenário no qual o peso da produção científica constitui-se como fator de condição para ingresso e promoção na carreira acadêmica. Este cenário, no âmbito da formação de professores para o magistério superior, é legalmente constituído pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, cujo funcionamento e desenvolvimento estão condicionados ao atendimento dos critérios de avaliação da CAPES.

No atual cenário de crise econômica em que o Brasil se encontra, os recursos investidos na Educação vêm diminuindo e impactando os cursos de mestrado e doutorado, especialmente aqueles que não são classificados como áreas estratégicas, a exemplo dos programas da área de Administração. Conseqüentemente, a formação de professores fica comprometida uma vez que, para sobreviver neste cenário, professores e estudantes precisam dedicar-se à produção científica no âmbito de temáticas voltadas ao campo específico. Essa reflexão encontra sustentação a partir do que está posto nos regimentos dos PPGA-PE, em suas propostas e também nos horários de aulas que mostram as disciplinas desenvolvidas no período analisado, em consonância com o proposto nas diretrizes dos dois programas.

Após a análise dos horários acadêmicos, passamos aos planos de ensino das duas disciplinas especificamente voltadas à docência. Nessa direção, apesar de não constar nos

horários do PADR a oferta da disciplina de Metodologia do Ensino Superior no período de 2015.1 a 2018.1, o seu plano de ensino foi objeto de análise, juntamente com o plano de Didática do Ensino Superior do PROPAD, conforme apresentado no tópico subsequente.

5.1.4 Planos de ensino de disciplinas diretamente relacionadas à docência

A análise dos documentos referentes aos componentes curriculares, especificamente voltados à docência, foi realizada a partir dos planos de ensino das disciplinas de Metodologia do Ensino Superior (MES) do PADR e de Didática do Ensino Superior (DES) do PROPAD.

Iniciando pelo PADR, a disciplina de MES possui 45h, classifica-se como optativa e constatamos nos horários acadêmicos que ela não foi ofertada no período analisado (2015.1 a 2018.1). O plano de ensino disponível no site do programa apresenta a seguinte estrutura: cabeçalho, instituição, programa de pós-graduação, nome, sigla, número (código da disciplina), créditos, carga-horária, ementa e bibliografia. Dentre essas informações, chamamos atenção para a ementa da referida disciplina:

Fundamentos sociofilosóficos 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 (PADR, s.d, p. 01).

A sinopse dos pontos elencados na ementa do plano de ensino em questão revela a preocupação de quem elaborou o referido documento com o estudo das Teorias Educacionais, tendo como base os fundamentos sociofilosóficos e políticos do contexto em que se inserem. Sobre esse ponto, a ementa deixa subentendido um possível contributo à construção da profissionalidade docente ao trazer uma abordagem crítica, científica e reflexiva (FERNANDEZ; RONCA, 2010).

Outro aspecto mencionado na ementa é a educação segundo o relatório da ONU, destacando a ética e a construção de habilidades e competências. Trata-se de elementos que podem vir a contribuir com a construção da profissionalidade docente, porém, no que tange às habilidades e competências mencionadas, esses termos remetem a aspectos instrumentais do ensino. Tal inferência tem como base os textos que constam na bibliografia do documento, os quais abordam conhecimentos de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, elemento destacado por Espíndola (2014). Considerando que as habilidades e competências

mencionadas na ementa são analisadas a partir do relatório da ONU e este tem como fundamento o desenvolvimento sustentável, também é possível supor uma promessa de contributo à construção da profissionalidade docente a partir dos seguintes elementos: compromisso com a comunidade (CONTRERAS, 2002); bem como responsabilidade social e comprometimento político (PARCHEN, 2008).

Voltando à análise dos pontos que constam na ementa do PADR, o olhar para o planejamento educacional sob a ótica participativa, relacionando teoria e prática, sinaliza uma preocupação com os estudantes e suas possíveis contribuições a partir da realidade em que estão inseridos. Seguindo essa linha de pensamento, o último ponto da ementa apresenta a avaliação como emancipatória e contínua, levando-nos a inferir que a proposta desta atividade não é concebida como uma prática pontual visando à atribuição de uma nota, mas que pode desenvolver criticidade, autonomia e evolução durante o processo educativo. Quanto a esses dois últimos aspectos da ementa, acreditamos fazer alusão às ideias de Freire (1980; 1996; 2011) no tocante ao protagonismo de quem aprende, à escuta atenta do outro, à importância da sua participação e do seu contexto. Tais inferências confirmaram-se ao identificarmos, na bibliografia deste plano de ensino, uma obra freireana.

Face ao exposto no parágrafo anterior, identificamos que se sobressaem os seguintes elementos de profissionalidade numa perspectiva interativa: trabalho em equipe e cooperação, bem como ensino planejado a partir da aprendizagem e da didática, destacados por Zabalza (2004); valores que fundamentam a competência (respeito, humildade, comprometimento, empatia, reconhecimento, entre outros), sublinhados por Fernandez e Ronca (2010); e expertise teórica e reflexão sobre a ação (relação teoria e prática), apresentada por Jorro (2011). Nesse sentido, a ementa deixa subentendido um compromisso com a construção da profissionalidade docente afetiva, reflexiva, investigativa e colaborativa (CRECCI; FIORENTINI, 2013, 2014), mas também organizativa e técnico-didático-pedagógica (SILVA, 2015).

Por fim, é pertinente ressaltar que apesar de a bibliografia do plano de ensino da disciplina de MES no PADR contemplar diferentes autores clássicos, há uma ênfase em aspectos instrumentais da didática (referências de manuais), bem como predomina a abordagem crítico-reprodutivista. Outro aspecto que chama atenção na bibliografia do documento é que a obra mais recente é de 1989, ou seja, expressa um debate desatualizado sobre Didática visto que a maioria das obras mencionadas contempla elementos de uma profissionalidade docente técnica ou pragmática. De forma geral, apesar das limitações, salientamos os possíveis contributos à construção da profissionalidade docente a partir da

análise do documento referente à disciplina de MES na estrutura curricular do PADR. Todavia, esse compromisso documental fica no horizonte da promessa, visto que, segundo o atual coordenador do programa, a disciplina não é ofertada desde 2010.

Após a análise do plano de ensino supracitado, passamos à disciplina de DES ofertada no PROPAD. Este documento apresenta a seguinte estrutura: cabeçalho; dados gerais (nome e código da disciplina, professor responsável, quantitativo de créditos e horário das aulas); ementa; objetivos (geral e específicos); conteúdo programático; método; avaliação; e bibliografia (básica e complementar).

O referido documento foi disponibilizado pelo professor responsável pela disciplina no semestre de 2017.1 e já havia sido enviado por e-mail aos estudantes previamente matriculados. É pertinente destacar que essa disciplina possui uma carga-horária de 30h e é classificada como eletiva na estrutura curricular do programa. Apesar de não ser obrigatória para todos os estudantes do PROPAD, em alguns horários de aulas (2015.1 e 2016.1) consta que a referida disciplina é um pré-requisito para quem precisa realizar o estágio de docência (os bolsistas).

Feitas essas considerações iniciais, procedemos à análise do documento que traz a seguinte ementa:

Definição do conceito de pedagogia, andragogia e didática do ensino superior. O contexto da profissão de professor do ensino superior. Os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e suas relações. Organização do trabalho pedagógico. Prática pedagógica no ensino superior. Novas tecnologias e a Educação a Distância. Avaliação no ensino superior (Arquivo concedido à pesquisadora via e-mail, 2017).

Acerca do exposto, a priori verificamos que é proposta uma visão geral da Didática, sua evolução em diferentes abordagens educativas e a andragogia no magistério superior. Nesse âmbito, a partir da bibliografia proposta para tratar dessas temáticas, verificamos a importância atribuída ao contexto e as relações estabelecidas no âmbito da docência, embora a ênfase seja no desenvolvimento de competências técnico-didático-pedagógicas.

Sobre este aspecto, é pertinente salientar que um dos textos sugeridos no plano de ensino chama atenção para diferentes competências do professor da ES, valorizando as componentes cognitiva, funcional, comportamental, ética e política. Essas componentes, à luz da bibliografia proposta para estudo, também sinalizam a necessidade de conhecimentos adquiridos na formação superior, em termos de: métodos e técnicas de ensino e aprendizagem; dimensão humana nas relações interpessoais; resolução de conflitos; e responsabilidade na docência. Nesse sentido, é suposto que cada componente apresenta um contributo à construção da profissionalidade docente por estarem relacionadas aos seguintes

elementos: qualificação; conhecimentos técnico-pedagógicos; trabalho em equipe, cooperação, troca com os pares e valores humanos; e ética.

Por fim, no que tange aos demais pontos elencados na ementa, identificamos que o debate sobre organização do trabalho pedagógico, prática docente na ES, uso de novas tecnologias (ênfase na EAD) e avaliação no magistério superior, fundamenta-se em textos sobre aspectos operacionais do trabalho docente. Nessa direção, por meio de uma abordagem pragmática, identificamos os seguintes elementos da profissionalidade docente: conhecimento e competência aplicados à docência; competências organizacionais; e conhecimentos de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem.

Face ao exposto, é pertinente salientar que na bibliografia básica do plano de ensino constam duas obras, uma de Gil (2012) e outra de Masetto (2012) que, apesar de serem direcionadas ao magistério superior, apresentam uma abordagem pragmática da docência. Já os textos sugeridos na bibliografia complementar situam o debate da Didática na área de Administração, embora não sejam contemplados no cronograma das aulas. Ainda sobre a bibliografia, com exceção de dois livros, são mencionadas obras publicadas entre 2002 e 2014, trazendo temáticas contemporâneas, a exemplo das novas tecnologias.

Assim, a análise dos elementos que constam no plano de ensino da disciplina de Didática do Ensino Superior (PROPAD) evidencia, no documento analisado, uma “promessa” de contributos à construção da profissionalidade docente: técnica e afetiva, com base na classificação apresentada por Crecci e Fiorentini (2013, 2014); e política, organizativa, contextualizada e técnico-didático-pedagógica, conforme a taxionomia de Silva (2015).

De forma geral, o elemento da profissionalidade docente que se sobressai nos dois planos de ensino refere-se a conhecimentos do campo didático-pedagógico, porém com ênfase em aspectos instrumentais da docência, notadamente técnicas de ensino. Além disso, alguns pontos das ementas sugerem o debate sobre ética e relações entre professores e estudantes, o que pode vir a desencadear reflexões sobre a interação na profissão docente.

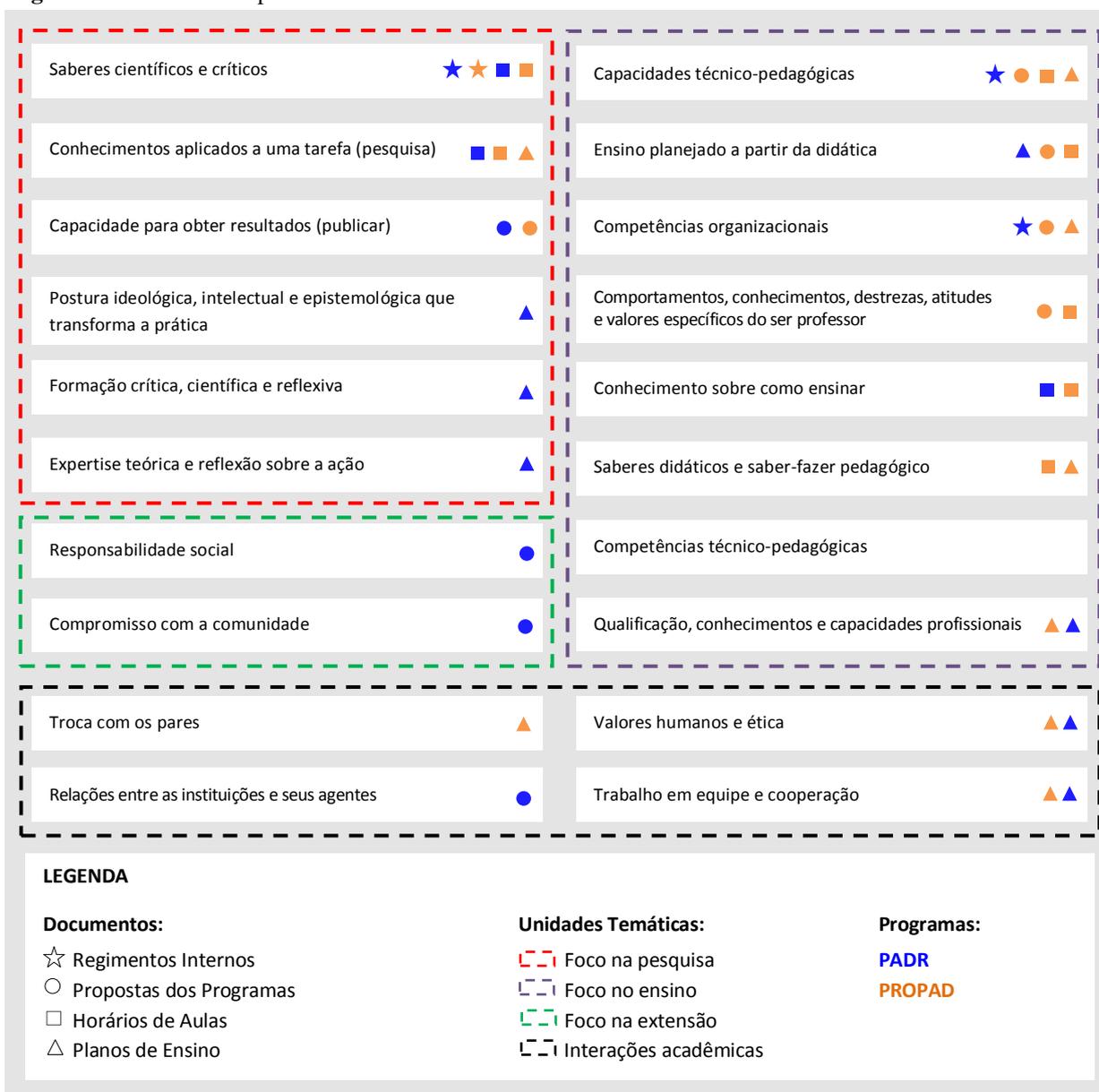
É pertinente salientar que os contributos à construção da profissionalidade docente, evidenciados a partir dos planos de ensino das disciplinas de Metodologia do Ensino Superior (PADR) e de Didática do Ensino Superior (PROPAD), constituem “promessas” voltadas à formação de professores nesse nível de ensino. Enquanto propostas de formação, esses documentos norteiam as ações que acontecem nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, espaço onde são desenvolvidos conhecimentos, interações e experiências

docentes. Face à relevância do exposto, na sequência trazemos a sistematização dos elementos de profissionalidade docente identificados nos documentos analisados nesta pesquisa.

5.1.5 Síntese dos elementos de profissionalidade docente em documentos de PPGA-PE

Este tópico apresenta uma súmula da análise dos regimentos internos, propostas dos programas, horários de aulas e planos de ensino das disciplinas voltadas à docência na Educação Superior do PADR e do PROPAD. Para tanto, reunimos na Figura 2 todos os elementos de profissionalidade docente identificados nos referidos documentos:

Figura 2 – Elementos de profissionalidade docente em documentos de PPGA-PE



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Para um melhor entendimento da Figura 2, inicialmente esclarecemos que a ordem de apresentação dos elementos de profissionalidade docente não significa que um é mais ou menos importante do que os demais. Do mesmo modo, a disposição de um elemento ao lado de outro não teve como objetivo mostrar qualquer relação entre eles. Todavia, a proximidade dos elementos que envolvemos com uma caixa pontilhada significa que eles apresentam núcleos de sentido afins, ou seja, com ênfase em determinada atividade desenvolvida na Educação Superior (ensino, pesquisa e extensão) ou especificidade da docência (interações).

Além disso, usamos a simbologia apresentada na legenda para indicar cada documento e as cores azul e laranja para representar, respectivamente, o PADR e o PROPAD. Seguindo esse raciocínio, a título de exemplo, saberes científicos e críticos constam nos regimentos internos e horários de aulas dos dois programas. Por conseguinte, capacidades técnico-pedagógicas foi outro elemento identificado em diferentes documentos, notadamente, do PROPAD.

Após esses esclarecimentos, considerando as informações que constam na Figura 2, verificamos que os documentos que anunciam um maior contributo à construção da profissionalidade docente, considerando os elementos identificados, são os planos de ensino das disciplinas voltadas à docência, tanto no PADR como no PROPAD, destacando-se mais neste último.

De forma geral, todos os documentos anunciam algum contributo à construção da profissionalidade docente, sendo menos frequentes elementos nos regimentos internos. Ao mesmo tempo, chama a atenção o fato de determinado elemento constar em apenas um documento, o que pode desencadear práticas não convergentes de formação. Por exemplo: professores e estudantes entenderem que conhecimentos científicos e críticos devem voltar-se apenas para o desenvolvimento de artigos (formação de pesquisadores) como uma “responsabilidade” das disciplinas de metodologia. Seguindo tal raciocínio, professores e estudantes podem subentender que conhecimentos didático-pedagógicos devem ser refletidos apenas na disciplina de Didática do Ensino Superior ou no estágio de docência.

Tais compreensões podem ser provenientes da presença e/ou da ênfase de determinados elementos em um ou em outro documento, condicionando a construção da profissionalidade docente ao abordar atividades desenvolvidas no magistério superior de forma dissociada. Conseqüentemente, uns documentos apresentam maior contributo a determinado tipo de profissionalidade docente, sobressaindo-se a pesquisadora em quase todo material analisado

(regimentos, propostas e horários de aulas) e a técnico-didático-pedagógica nos planos de ensino⁴⁰.

Outrossim, ao agruparmos alguns elementos com núcleos de sentido próximos, podemos inferir outros aspectos da profissionalidade docente nos documentos, por exemplo: “valores humanos”, “troca com os pares” e “trabalho em equipe e cooperação” que se constituem elementos da profissionalidade docente solidária na classificação de Correia e Matos (2001), mas também pode classificar-se como afetiva, segundo Crecci e Fiorentini (2013, 2014). Esses elementos foram identificados apenas nos planos de ensino das disciplinas voltadas à docência e anunciam contributos à construção de uma profissionalidade docente que optamos por denominar de relacional, em virtude da importância das interações estabelecidas no processo formativo.

Seguindo esse raciocínio, outros dois elementos (responsabilidade social e compromisso com a comunidade) identificados na proposta pedagógica do PADR tem como núcleo de sentido a extensão acadêmica, assinalando um contributo para outro tipo de profissionalidade docente que não consta nas classificações de Correia e Matos (2001), Crecci e Fiorentini (2013, 2014) e Silva (2015). Assim, a extensão emerge dos dados como uma categoria empírica presente em um dos documentos analisados.

Sumariamente, essas constatações podem ser melhor visualizadas no Quadro 12 que ilustra os tipos de profissionalidade docente identificados nos documentos:

Quadro 8 – Tipos de profissionalidade docente que se destacam nos documentos analisados

Categorias Temáticas	Programas	Documentos				Tipos de Profissionalidade Docente
		Regimentos Internos	Propostas dos Programas	Horários de Aulas	Planos de Ensino	
Conhecimentos sobre pesquisa	PADR	x	x	x	x	Pesquisadora
	PROPAD	x	x	x	x	
Conhecimentos sobre ensino	PADR	x	-	x	x	Pedagógica
	PROPAD	-	x	x	x	
Conhecimentos sobre extensão	PADR	-	x	-	-	Extensionista
	PROPAD	-	-	-	-	
Interações acadêmicas	PADR	-	x	-	x	Relacional
	PROPAD	-	-	-	x	

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Acerca do que consta no Quadro 12, é pertinente salientar que não pretendemos “encaixar” os elementos identificados nos documentos em determinado tipo de

⁴⁰ Os dados revelam que a formação de pesquisadores ganha maior espaço, tempo e atenção em detrimento da formação de professores para o magistério superior. A título de exemplo, no PROPAD há semestres letivos com 240h de disciplinas de metodologia e apenas 30h voltadas à docência (disciplina de Didática do Ensino Superior).

profissionalidade docente, até porque todos podem vir a contribuir para o exercício do magistério superior. Entretanto, essa sistematização se fez necessária visto que as classificações auxiliam na compreensão da ênfase e do direcionamento dado à formação de professores a partir dos documentos analisados.

Nesse âmbito, o Quadro 12 mostra-nos que os elementos identificados e agrupados em unidades temáticas não aparecem em todos os documentos, ou seja, existe um hiato entre o que é anunciado (regimentos e propostas) e realizado (horários de aulas e planos de ensino) no que tange à formação de professores para a Educação Superior.

Todavia, no que se refere à formação de pesquisadores há convergência no anúncio desse compromisso em todos os documentos, ou seja, os regimentos internos, as propostas, os horários de aulas e os planos de ensino analisados direcionam ações para a produção científica nos dois programas. Por sinal, esses documentos não contemplam elementos da profissionalidade docente considerando a articulação das atividades desenvolvidas pelos professores nas IES, inclusive, a gestão (enquanto função de liderança) não foi mencionada no material analisado.

Além dessa ausência, ressaltamos que outros elementos não foram identificados nos documentos, notadamente os relacionados ao que Roldão (2005) denomina de caracterizadores da profissionalidade docente, a saber: reconhecimento social da profissão; saber específico; poder de decisão sobre a ação; pertença a um corpo coletivo. Tal ausência/silenciamento sinaliza limites no desenvolvimento de uma prática investigativa e reflexiva sobre o magistério superior que possa, como defendido por Nóvoa (2017), firmar a posição como professor e afirmar a profissão docente.

Por fim, reiterando que o debate sobre a docência na Educação Superior precisa transversalizar todas as ações que constam nos documentos dos programas (disciplinas, estágio de docência, palestras, reuniões, orientações, grupos de estudos), identificamos que o material analisado restringe o ensino a aspectos instrumentais e privilegia a pesquisa. Enquanto propostas de formação, esses documentos norteiam as ações que acontecem nos programas de pós-graduação em Administração, espaço onde são desenvolvidos conhecimentos, interações e experiências docentes. Nesse âmbito, na próxima seção refletiremos sobre elementos relacionados à construção da profissionalidade docente nas atividades dos dois programas de pós-graduação *stricto sensu* analisados.

5.2 SOBRE PROFISSIONALIDADE DOCENTE NAS ATIVIDADES ACADÊMICAS DE PPGA-PE

Esta seção contempla a análise de elementos relacionados à construção da profissionalidade docente nas atividades realizadas no PADR e no PROPAD que tivemos a oportunidade de observar, a saber:

- Reunião de boas-vindas aos estudantes ingressantes no PROPAD e no PADR, ambas realizadas no dia 13/03/2017;
- *Workshop* “Ética na pesquisa e publicação: panorama e prioridades”, promovido pelo PROPAD no dia 12/04/2017;
- *Workshop* “Conceitos fundamentais e desafios da pesquisa qualitativa”, promovido pelo PROPAD no dia 30/05/2017;
- *Workshop* “Quem ensina o professor a ser orientador?”, promovido pelo PROPAD no dia 22/11/2017;
- Disciplina de Didática do Ensino Superior (DES), realizada no PROPAD no período de 15/05 a 10/07/2017.

Acerca do exposto, esclarecemos que durante o período da coleta de dados não foi anunciado nenhum evento no site do PADR, motivo pelo qual justificamos nossa participação em mais atividades realizadas no PROPAD. No entanto, tivemos a oportunidade de participar das reuniões de boas-vindas aos estudantes ingressantes em 2017 nos dois programas, conforme detalhado na sequência.

5.2.1 Reuniões de boas-vindas aos ingressantes nos programas

Sobre essas atividades, inicialmente observamos a reunião promovida pelo PROPAD que aconteceu no Anfiteatro do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da UFPE. Participaram desta reunião 27 estudantes (8 veteranos e 19 ingressantes), além de dois

professores (o coordenador do programa e outro professor). A reunião teve início com a fala do coordenador do PROPAD que apresentou *slides* contendo informações sobre as normas do programa e as responsabilidades dos pós-graduandos. Neste momento, ele destacou a importância de todos (professores e estudantes) comprometerem-se em aumentar o conceito (à época 4) do programa na CAPES por meio do cumprimento de prazos e, principalmente, publicando artigos em periódicos bem avaliados.

Na sequência, o coordenador chamou os estudantes veteranos presentes para dar as boas-vindas aos ingressantes, falarem da importância da cooperação na pós-graduação e convidarem todos para um café da manhã. Após esse momento de confraternização, todos retornaram para o anfiteatro e os pós-graduandos veteranos realizaram uma dinâmica de integração com o apoio do outro professor presente na reunião.

Essa dinâmica consistia no preenchimento de um crachá com o nome do estudante, do orientador, características pessoais e atividades que os pós-graduandos gostavam de fazer. Com os crachás preenchidos, todos ficaram de pé e circularam pelo ambiente conhecendo os novos colegas e agrupando-se por afinidades. Após a socialização dessas informações, o professor apresentou-me aos estudantes e abriu espaço para falarmos sobre a pesquisa que estávamos desenvolvendo. Esse momento gerou aproximação com os pós-graduandos e facilitou, posteriormente, a realização das entrevistas.

No que se refere à reunião de boas-vindas no PADR, esta ocorreu na sala de seminários do programa e teve início com a fala do coordenador. Ele também apresentou *slides* com informações sobre o PADR, explicou o conceito do curso (à época 3) e ressaltou o esforço que todos estavam fazendo para melhorar esta avaliação junto a CAPES. Nessa direção, informou que na última avaliação o programa atendia todos os critérios, mas precisava aumentar o número de artigos publicados em periódicos com *Qualis* superior a B2.

Sobre esse aspecto, o coordenador salientou as normas que se referiam à obrigatoriedade da produção científica como condição para o mestrando qualificar seu projeto e defender a dissertação. Ele encerrou sua apresentação parabenizando os ingressantes, destacando a importância de todos para o programa e convidou os professores presentes a dar boas-vindas aos novos pós-graduandos. Cada professor falou da importância do mestrado passando uma mensagem de ânimo e dando ênfase ao compromisso com as publicações. Por fim, também tivemos a oportunidade de falar brevemente sobre a nossa pesquisa possibilitando que, posteriormente, tanto os professores como os estudantes colaborassem com a coleta de dados.

Após a descrição de como foram realizadas as reuniões de boas-vindas nos dois programas, passamos a análise dos elementos relacionados à profissionalidade docente que foram identificados nessas atividades. Nesse âmbito, na apresentação dos coordenadores de ambos os programas fica evidente a preocupação com a obtenção de resultados preestabelecidos, o cumprimento das normas institucionais e o compromisso com a formação e atualização científica. Todos esses elementos têm como objetivo aumentar o conceito dos programas e voltam-se à formação de pesquisadores, alinhando-se ao que está posto nos regimentos internos, nas propostas e nas atividades previstas nos horários de aulas analisados na seção anterior.

Todavia, para além do estímulo à dimensão pesquisadora da profissionalidade docente, as falas dos pós-graduandos veteranos no PROPAD e as apresentações dos professores do PADR contemplaram a socialização de memórias e experiências enquanto estudantes na pós-graduação e o estímulo à cultura de aprendizagem cooperativa. Esses elementos acenam para atitudes típicas do que Correia e Matos (2001) denominam de profissionalidade docente solidária.

Ainda sobre as duas reuniões de boas-vindas, observamos que essas duas atividades proporcionaram um momento de integração entre os professores e os pós-graduandos veteranos e ingressantes. Além disso, o espaço que eles tiveram para apresentar-se possibilitou a interação entre o público presente a fim de incentivar o trabalho em equipe e a cooperação nas atividades futuras. Por sua vez, o conhecimento compartilhado nessas reuniões teve como base a apresentação das normas vigentes nos programas, notadamente no que se refere ao compromisso dos professores e estudantes em produzir artigos para periódicos qualificados.

Acerca do exposto, é pertinente salientar que em nenhuma das reuniões foram abordados elementos especificamente de ordem didático-pedagógica relacionados à formação de professores para o magistério superior. Tal silenciamento também é reflexo do que consta nas normas dos programas que, para atender aos requisitos da CAPES, privilegia a produção científica em detrimento das demais atividades desenvolvidas nas IES. Conseqüentemente, se não há diretrizes nacionais e institucionais que valorizem o ensino, a extensão e a gestão, as ações promovidas pelos programas tendem a priorizar a pesquisa, tendo em vista o que está anunciado nos documentos. Essa ênfase também foi identificada nas demais atividades realizadas no PROPAD, conforme apresentado na sequência.

5.2.2 *Workshops* realizados no PROPAD

Durante o ano de 2017, o PROPAD promoveu três *workshops* que tivemos a oportunidade de participar. No primeiro, o tema abordado foi “Ética na pesquisa e publicação: panorama e prioridades”. Essa atividade teve aproximadamente duas horas de duração e aconteceu no anfiteatro do CCSA/UFPE. O responsável pela condução foi um Professor Titular aposentado da UFPE, que fez parte da criação do PROPAD, atuou neste programa durante muitos anos e coordenou a Divisão de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da ANPAD no período de 2005 a 2008.

No primeiro momento do *workshop*, o professor fez a apresentação de *slides* sobre o tema do evento e na sequência o público presente (mestrandos, doutorados e professores do PROPAD) teve a oportunidade de esclarecer dúvidas sobre o que havia sido exposto. No que se refere à apresentação do palestrante, foram contempladas reflexões sobre ética na produção científica, autoplágio e alguns pontos do Código de Ética da ANPAD (2017). Dentre eles, ressaltou-se que a ética na pesquisa tem quatro imperativos: a honestidade intelectual; a consideração à tradição de esforços de outros pesquisadores, a que se vincula a questão do plágio; o respeito às pessoas que participam no trabalho do pesquisador que leva, por exemplo, à autorização e validação de entrevistas; e a prioridade da pesquisa criativa, original e amadurecida.

Acerca do exposto e considerando a fala do palestrante, foi possível identificarmos que a competência ética aparece como o principal elemento, bem como foi dada ênfase às atitudes profissionais entre os membros no espaço da pós-graduação *stricto sensu* em Administração. A presença desses elementos traz contributos, notadamente, à construção da profissionalidade docente pesquisadora, sinalizando uma preocupação com o respeito às pessoas envolvidas na produção científica.

Nesse âmbito, além do cuidado que os professores precisam ter ao emitir parecer sobre o trabalho de seus pares, o código de ética também trata das relações estabelecidas na pós-graduação:

A avaliação de textos sob anonimato (*double blind review*) é situação especialmente sensível ao **respeito** para com o colega, à contribuição com o nível de qualidade da produção acadêmica e à imparcialidade e responsabilidade pela justificação de juízos emitidos.

[...]

A situação do aluno e do orientando em relação ao seu professor ou orientador tende a ser de dependência e fragilidade. Por isso, o abuso daquela situação, por comportamento arbitrário, desrespeito, descaso e assédio moral, reveste-se de especial gravidade. Aí não se atinge apenas a honra de uma pessoa, mas a natureza pedagógica do **relacionamento** e a dignidade do ofício docente (ANPAD, 2017, p. 2, grifos nossos).

Os dois fragmentos do Código de Ética foram os mais debatidos durante o *workshop* com o público presente, o qual apresentou uma visão crítica acerca da troca de “favores” existente entre editores e avaliadores de periódicos qualificados. Além disso, a relação orientador-orientando também foi questionada, especialmente no que se refere, em alguns casos, a uma relação que amedronta o pós-graduando devido ao autoritarismo e à exigência imposta ao estudante para produzir, especialmente, o que o seu orientador deseja.

Nesse sentido, percebemos que o público interessou-se pela temática abordada no *workshop*, inclusive, sugerindo à coordenação que o Código de Ética integre a programação de boas-vindas aos estudantes e seja debatido nas reuniões com os professores do PROPAD.

Diante do exposto, a partir da fala do palestrante e das reflexões promovidas com base no Código de Ética da ANPAD (2017), foi possível identificarmos neste *workshop* reflexões que permitem uma aproximação com os seguintes elementos que compõem a profissionalidade docente: trabalho em equipe e cooperação; troca com os pares docentes e valores humanos (respeito) que fundamentam a competência ética; e competências organizacionais e relacionais dentro de um corpo coletivo.

De forma geral, apesar de o referido *workshop* ter como ênfase a formação de pesquisadores, atividade coerente com o que está posto nas diretrizes dos documentos do programa, a ética como tema central possibilitou desencadear reflexões sobre as interações estabelecidas pelos professores no magistério superior, notadamente, a relação com os orientandos na pós-graduação *stricto sensu*.

Após a realização desse evento, o PROPAD promoveu o segundo *workshop* de 2017, intitulado “Conceitos fundamentais e desafios da pesquisa qualitativa”, sob a responsabilidade de uma Professora do Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro. No início desta atividade foram apresentadas especificidades das abordagens quantitativa e qualitativa, com ênfase nesta última. Nessa direção, a professora falou sobre a importância do contexto e citou técnicas e procedimentos de análise voltados à validação de dados na pesquisa qualitativa.

Esse ponto foi o mais debatido com o público presente, visto que alguns pós-graduandos confessaram sua insegurança em utilizar a abordagem qualitativa por esta não ser considerada tão confiável como a pesquisa quantitativa, que predomina nos periódicos bem avaliados, notadamente na área de Administração. Sobre esse aspecto, a professora enfatizou que não há uma abordagem mais confiável que outra, sendo necessário apresentar coerência entre os objetivos, os métodos e os resultados da pesquisa. Além disso, ela ressaltou que a

validação dos dados na abordagem qualitativa pode ser apresentada por meio da variedade e profundidade do *corpus* para análise, da descrição clara e detalhada dos dados, da triangulação e reflexividade de perspectivas, dentre outros aspectos que vão depender do objeto de estudo.

Considerando que a participação dos pós-graduandos aconteceu durante a apresentação da professora, centrando-se na preocupação com a validade da pesquisa qualitativa, após o esclarecimento desse aspecto e não havendo mais questionamentos, o *workshop* foi encerrado. Este evento teve uma duração menor (aproximadamente 01h30min), visto que iniciou no final da tarde após uma defesa de doutorado, cuja professora responsável pelo *workshop* participou da banca.

Nesse quadro, tendo como base a temática apresentada, bem como os pontos discutidos nos *slides* e os questionamentos do público presente, identificamos que conhecimentos aplicados à tarefa de pesquisar e conhecimentos científicos e críticos foram os elementos que predominaram neste *workshop*, apontando contributos para a construção de uma profissionalidade denominada por Silva (2015) de pesquisadora.

Por fim, o terceiro evento promovido pelo PROPAD em 2017 teve como tema a seguinte indagação: “Quem ensina o professor a ser orientador?” Este *workshop* durou mais de duas horas e foi conduzido por uma professora aposentada da UFPE, que atuou como coordenadora e professora do PROPAD, bem como exerceu outras funções na instituição e em órgãos relacionados à área de Administração em esfera nacional.

Para tratar da temática deste *workshop*, a professora fundamentou-se em um artigo que publicou em parceria com outros colegas sugerindo uma proposta metodológica para orientação de monografias, dissertações e teses. Este trabalho foi desenvolvido, segundo a professora, diante da falta de metodologias voltadas à tarefa de orientação que é realizada pelos professores no magistério superior. Nessa direção, a professora apresentou uma estrutura básica para orientar trabalhos acadêmicos. Esse modelo de orientação estava ilustrado em uma planilha, cujo objetivo era servir de guia para professores e estudantes na elaboração e acompanhamento de cada seção do trabalho acadêmico.

Acerca do exposto, reconhecemos a importância da sugestão apresentada, especialmente, para professores iniciantes no magistério superior. Todavia, o debate presente no *workshop* privilegia aspectos técnicos do trabalho acadêmico, sem considerar outros fatores que permeiam a tarefa de orientação, como: tempo, contexto, relação orientador-

orientando, estado de saúde de professores e pós-graduandos, sobrecarga de trabalhos de ambas as partes, dentre outros.

No que se refere à sobrecarga de trabalho, alguns cursos de mestrado e doutorado, além do PADR e do PROPAD, estão exigindo que os pós-graduandos submetam artigos a periódicos qualificados como condição para fazer a qualificação do projeto e a defesa da dissertação ou da tese. Sobre esse aspecto, a professora falou que tal obrigatoriedade está tornando-se uma prática comum em decorrência da avaliação da CAPES.

Segundo a professora, muitos programas de pós-graduação vêm alterando a estrutura da dissertação e da tese permitindo que esse trabalho seja uma coletânea dos artigos desenvolvidos ao longo da formação. Tendo como base esse novo formato, ela comentou exemplos em que os membros da banca são convidados a apreciar artigos provenientes do processo de desenvolvimento da dissertação ou da tese, antes da qualificação e da defesa. Assim, eles também se tornam coautores dessa produção científica, que conta a contribuição de diferentes pessoas e faz com que todos “pontuem” com a submissão e aprovação dos referidos artigos.

Por sua vez, foi comentado no *workshop* que a lógica da produtividade prejudica a própria produção científica a partir do momento em que a qualidade passa a ser avaliada de forma quantitativa (número de artigos publicados, pontuação no *Qualis*). Conseqüentemente, surgem alternativas para aumentar o conceito dos programas e, neste caso, a estratégia de orientação coletiva visa, segundo a palestrante, enriquecer a pesquisa, otimizar prazos e atender os requisitos da CAPES, principal preocupação dos cursos de mestrado e doutorado atualmente.

Nesse quadro, dois elementos destacaram-se no terceiro *workshop*: conhecimento de métodos e técnicas, a partir da planilha de orientação proposta no evento; e trabalho em equipe e cooperação, mediante a estratégia de orientação coletiva que contribui para aumentar a produção científica dos envolvidos. Esses elementos reforçam a ênfase que a atividade de pesquisa tem neste espaço de formação de professores para o magistério superior.

De forma geral, os três eventos promovidos pelo PROPAD em 2017, em suas diferentes temáticas (ética, pesquisa qualitativa, orientação de trabalhos acadêmicos) apresentam contributos, notadamente, à dimensão pesquisadora da profissionalidade docente. Apesar de alguns elementos sinalizarem uma preocupação com o trabalho coletivo e o respeito ao trabalho dos pares, as reflexões desencadeadas nos eventos alinham-se ao que

preconiza a maioria dos documentos (regimento interno, proposta acadêmica e horários de aulas) do PROPAD no que se refere à formação de pesquisadores.

Logo, as relações estabelecidas, bem como os conhecimentos e as experiências compartilhadas privilegiam a publicação na tentativa de aumentar o conceito do programa por meio da produção científica, limitando a profissionalidade docente no magistério superior à atividade de pesquisa. No entanto, a oferta regular da disciplina de Didática do Ensino Superior no PROPAD constitui uma atividade que sinaliza trazer contributos à formação de professores, em termos didático-pedagógicos, conforme apresentado no tópico subsequente.

5.2.3 Disciplina de Didática do Ensino Superior no PROPAD

No período de 15/05 a 10/07/2017 tivemos a oportunidade de observar as aulas presenciais (24h) e virtuais (06h) da disciplina de Didática do Ensino Superior (DES) ofertada pelo PROPAD. Para a análise dos elementos da profissionalidade docente nesta atividade acadêmica, iniciamos com a descrição do que foi abordado nos encontros da referida disciplina, tendo em vista o que foi anunciado em seu plano de ensino.

O primeiro encontro (15/05) foi dividido em três momentos: inicialmente o professor apresentou-se e solicitou que todos os pós-graduandos dissessem o nome e as expectativas relativas à disciplina; na sequência o plano de ensino foi discutido e teve a aprovação de todos em relação aos conteúdos e metodologias propostos; e depois o professor debateu com a turma o tema “Pedagogia e didática no ensino superior”, tendo como base o primeiro capítulo do livro *Didática do Ensino Superior* de Gil (2012).

No que se refere à apresentação do professor, ele confessou que estava ministrando a disciplina pela primeira vez, mas que já vinha realizando pesquisas sobre a docência, notadamente, envolvendo estudos sobre competências (mencionou rapidamente alguns) e educação à distância. Além disso, falou que naquele momento estava cursando a disciplina de Didática do Ensino Superior no PPGE.

Vale realçar que as pesquisas desenvolvidas e orientadas pelo professor da disciplina sinalizam um envolvimento com a temática da formação de professores na área de Administração, com ênfase na análise de competências didático-pedagógicas e no uso de tecnologias no ensino. Também destacamos sua busca por conhecimentos específicos da docência no PPGE. Nesse âmbito, identificamos dois elementos de profissionalidade docente

apontados por Espíndola (2014): compromisso com a formação e atualização científica; e busca por conhecimento de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem.

No que tange às expectativas dos estudantes, no momento da apresentação, além de falarem seus nomes e o que esperavam aprender na disciplina, eles disseram as atividades profissionais que desenvolvem. De forma geral, identificamos que das 18 pessoas matriculadas, a maioria já atua na docência (10) e, com exceção de um participante que deseja atuar só com pesquisa, os demais (7) disseram que desejam ingressar no magistério superior. Esse interesse pela carreira docente sinalizou a principal motivação para matricularem-se na disciplina Didática do Ensino Superior.

Nesse âmbito, quatro participantes (M1, M5, M6 e D4) revelaram que escolheram essa disciplina porque também se encaixava no horário das aulas, a maioria (13 pessoas) teve o incentivo e o consentimento do orientador para cursá-la, exceto um (M10) que fez a matrícula por interesse próprio, contra a indicação de seu orientador. Esse aspecto evidencia que a formação de professores não é prioridade para alguns docentes do Programa visto que, do total de matriculados na disciplina, não houve orientandos de mais da metade do corpo docente.

Por sua vez, quem decidiu cursar Didática do Ensino Superior revelou que imaginava que essa disciplina fosse obrigatória, diante da sua relevância especialmente para quem vai receber um título que possibilita participar de concursos docentes neste nível de ensino. Para além do título que permite o ingresso na docência, as expectativas apresentadas pela turma no primeiro dia de aula foram agrupadas em cinco temáticas: técnicas de ensino; interação na docência; reflexão sobre a prática; experiências docentes; e comportamentos docentes.

No que se refere à expectativa de aprender técnicas de ensino, as falas dos participantes destacaram o interesse em conhecer metodologias para “passar conteúdos”, expressando uma concepção de docência que tende para uma educação bancária criticada por Freire (1970). Vejamos alguns exemplos dessas verbalizações:

[...] minha expectativa é que eu possa aprender **como utilizar as ferramentas**, as várias ferramentas de transmissão para que eu possa promover o conhecimento dos meus alunos... (M6, 05/05/2017, grifo nosso);

... eu queria conhecer, principalmente, os **métodos adequados para passar conhecimentos aos adultos**... (M8, 09/05/2017, grifo nosso);

... olha, principalmente, quero aprender como gerar interesse no aluno... pô, **essa turma é mais... sei lá, visual, então você joga muito mais datashow**... (M14, 10/05/2017, grifo nosso).

Sobre a expectativa de conhecer técnicas de ensino, durante a aula o professor da disciplina explicou que não era o foco principal da formação, mas que o tema seria contemplado a partir dos textos indicados no plano de ensino, bem como por meio da disponibilização de leituras complementares e outros materiais (vídeos, histórias em quadrinho, charges, dentre outros) no ambiente virtual de aprendizagem. Nesse sentido, a partir da presença de conhecimentos sobre técnicas pedagógicas e métodos de ensino e aprendizagem nos textos utilizados na disciplina, identificamos um contributo à dimensão técnico-didático-pedagógica da profissionalidade docente na direção de atender às expectativas da maioria da turma.

É pertinente salientar que é comum as pessoas olharem para disciplinas didático-pedagógicas com a expectativa de aprender técnicas de ensino. Essa demanda fundamentada em uma perspectiva instrumental destaca-se, especialmente, entre profissionais egressos de bacharelados, inclusive da área de Administração, conforme identificado nas pesquisas realizadas por Rodrigues (2011), Teixeira (2011) e Valdisser (2012).

Ainda sobre essa expectativa, apesar de o professor dizer que este não é o foco principal da disciplina, o material disponibilizado para estudo teve caráter instrumental, conforme verificamos na análise do plano de ensino (lista de textos e referências escolhidos para debate neste componente curricular).

Essa didática instrumental é criticada por diferentes autores, a exemplo de Candau (2013), uma vez que têm como ênfase técnicas de ensino desconsiderando aspectos relacionados ao contexto no qual está inserida a docência. Para ela, faz-se necessário renovar o olhar sobre a Didática pensando a formação nas dimensões humana e política que estão além das técnicas de ensino. A nosso ver, essa renovação pode ser despertada nos espaços de profissionalização docente, a exemplo dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a partir do momento em que for superada a perspectiva instrumental da Didática.

Apesar de a busca por técnicas de ensino sobressair-se nas expectativas apresentadas pelos estudantes e fazer parte do debate nas aulas observadas, durante a disciplina reconhecemos um movimento de transição dessa dimensão instrumental do ensino para uma formação que também considera aspectos relacionais.

Sobre esse aspecto, salientamos a expectativa de alguns estudantes sobre a interação na docência. Essa preocupação dos pós-graduandos sobre como lidar e comunicar-se com pessoas diferentes foi destacada nos seguintes exemplos:

...eu quero **aprender a lidar com pessoas diferentes**... isso ajuda de certa forma a lidar com professores, ajuda a ter esse tipo de relacionamento, ajuda a lidar com alunos também e eu acho que a relação se inverte no momento que a gente aprende a lidar com quem tá acima, a gente vai também tendendo a ficar mais flexível com quem... enfim, com os alunos... (D1, 10/05/2017, grifo nosso);

A minha expectativa é, bem... **aprender mais sobre o olhar para o aluno**, que são coisas que eu aprendi na prática, nas instituições que eu passei. Eu já dei aulas em várias instituições de ensino superior, públicas e privadas, e em cada uma tem um jeito de se relacionar com as pessoas... (D2, 10/05/2017, grifo nosso).

Acerca dessas expectativas, identificamos a preocupação sobre como lidar com os estudantes, mas também com o corpo docente e com esses atores em diferentes instituições. Sobre esse aspecto, o professor da disciplina também sinalizou no plano de ensino textos que promoveriam esse debate nos próximos encontros. Em termos de elementos constituintes da profissionalidade docente, essas expectativas alertam para a importância da ética que permeia e sustenta as relações, bem como chama para o debate questões referentes às relações entre as instituições e seus agentes dentro de um corpo coletivo. Nesse âmbito, as expectativas supracitadas ratificam que a docência é uma profissão de relações, conforme apresentado por Melo (2007), Veiga (2014), dentre outros autores.

Face ao exposto, reiteramos que o processo de construção da profissionalidade docente acontece na dinâmica de interação que os professores estabelecem entre e com conhecimentos específicos da docência e experiências pessoais e profissionais no contexto em que atuam. No caso da disciplina analisada, o debate sobre as relações que permeiam a profissão docente aconteceu a partir de situações socializadas pelo professor e pelos pós-graduandos na Educação Superior que, segundo eles, possibilitaram refletir e melhorar suas ações. Esse compartilhamento de situações, que transformaram a forma dos participantes relacionarem-se no exercício da docência, constituem experiências no sentido apresentado por Dubet (1994) e Larrosa (2002).

Quanto à expectativa relacionada às reflexões sobre a prática docente, os pós-graduandos falaram sobre a importância de se colocar no papel docente, pensando sobre essa atuação mas, principalmente, olhando para as práticas atuais a fim de avaliá-las e ressignificá-las. Seguem algumas verbalizações dessa expectativa:

Então, minha expectativa é **continuar nesse movimento de reflexão mesmo sobre as práticas atuais** e, dentre as perspectivas, dentre as possibilidades, encontrar uma que me identifique, eu acho que essa é minha expectativa. Eu espero aprender, justamente isso, a reflexão de estar num outro papel, que até agora eu ainda estou na academia exercendo um papel de estudante... (M4, 04/05/2017, grifo nosso);

Então, justamente porque como eu já ensino, entendeu, eu queria uma... como é que eu posso dizer, um embasamento melhor, uma orientação melhor, digamos assim, com relação a como melhorar em sala de aula, **refletindo sobre o que eu já faço a partir de uma base teórica em Educação** que eu não tive pois eu fiz um bacharelado... (M8, 09/05/2017, grifo nosso);

Como estou realizando o estágio de docência neste semestre, eu quero me avaliar também enquanto docente, **eu espero que a disciplina possibilite refletir sobre a prática que venho desenvolvendo em sala de aula** (M12, 10/05/2017, grifo nosso).

Em relação aos depoimentos supracitados, temos três situações diferentes (uma pessoa que não atua na docência, outra que já leciona e a terceira que está fazendo estágio de docência), mas todas com a mesma expectativa de reflexão sobre a prática docente. Acerca do exposto, destacaram-se os elementos de reflexão sobre a prática docente apontado por Zabalza (2004) e *expertise* teórica com reflexão sobre a prática, referenciada por Jorro (2011).

Por sua vez, em termos de conhecimentos específicos da docência como elemento constitutivo da profissionalidade docente, verificamos na observação das aulas e na análise documental (plano de ensino) que o referido debate não aconteceu fundamentado em textos que contemplassem a dimensão reflexiva da profissão docente. Essa lacuna, dentre outros aspectos, possivelmente compromete o desenvolvimento de uma reflexão baseada na articulação teoria-prática.

Sobre esse aspecto, concordamos com Freire (1996) ao afirmar que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática. Nessa direção, Roldão (2007, p. 08) destaca que “o saber profissional tem de ser construído assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da ação profissional docente, sua e observada noutros”. Logo, reiteramos que a interação entre os conhecimentos específicos da docência e as experiências pessoais e profissionais é fundamental ao processo de construção da profissionalidade docente. Essa dinâmica relacional leva-nos a olhar para esses elementos de forma integrada, ratificando o afirmado por Larrosa (2002) de que o saber da experiência docente resulta da relação que os professores podem estabelecer com os conhecimentos específicos da profissão.

Nessa direção, encontram-se as expectativas referentes ao compartilhamento de experiências docentes, conforme identificado nos seguintes depoimentos:

Então, **eu quero ter essa experiência de entender o que acontece no cotidiano da sala de aula**. O nosso programa não tem mais nenhuma disciplina que nos prepare a ensinar. Então foi a única que encontrei quando tava analisando a grade, a única disciplina voltada mesmo pra essa parte do ensino... (M2, 04/05/2017, grifo nosso);

Eu tive muitos professores diferentes, experiências ótimas, experiências péssimas, experiências que ficaram ali no meio de campo, aquela coisa ainda muito, sei lá, tradicional, behaviorista e tal, enfim, **eu tenho muito interesse em aprender com essa troca de experiências aqui na pós-graduação.** (M7, 08/05/2017, grifo nosso);

Eu tenho uma admiração muito grande pelo meu orientador e, apesar de já ter cursado essa disciplina no mestrado com outro professor, quando vi que meu orientador iria ministrá-la fiz a matrícula novamente **para aprender mais a partir de suas experiências...** (D1, 10/05/2017, grifo nosso).

A partir dessas falas, verificamos que inicialmente a experiência é mencionada como a própria oportunidade de cursar a disciplina por se tratar da única que aborda, especificamente, questões relacionadas ao ensino. Na sequência, a experiência aparece relacionada à possibilidade de refletir sobre a docência a partir da socialização do professor e dos colegas. E, no último exemplo, a expectativa revela o desejo de aprender a partir das experiências observadas e compartilhadas pelo orientador, professor da disciplina, que a pessoa admira.

Nesses depoimentos, constatamos que os pós-graduandos reconhecem a disciplina de Didática do Ensino Superior como um espaço e momento de profissionalização docente pelo objeto a que ela se dedica. Além disso, a referida disciplina também é considerada como uma oportunidade para refletir sobre experiências docentes a partir dos exemplos dos diferentes estudantes mas, sobretudo do professor que é uma referência profissional para D1. Sobre esse aspecto, concordando com Rocha (2014), essa referência pode trazer reconfigurações na construção da profissionalidade docente, notadamente, a partir das relações estabelecidas.

A nosso ver, esse é o aspecto que se destaca nas expectativas dos três participantes supracitados uma vez que eles querem aprender formas de ser e agir na docência por meio da socialização das experiências de todos que fazem parte da disciplina. Nesse âmbito, voltamos a enfatizar que é na dinâmica da interação que as experiências contribuem com a construção da profissionalidade docente.

Além disso, os três relatos supracitados levam-nos a inferir que, para esses entrevistados, cursar Didática do Ensino Superior não constitui apenas mais um componente curricular para cumprir o quantitativo de créditos necessários à conclusão do mestrado ou doutorado. Para eles, trata-se de uma oportunidade para conhecer e compartilhar experiências docentes que possibilitem uma melhoria de suas ações.

Nesse âmbito, reiteramos que a noção de experiência, tendo como base Dubet (1994) e Larrosa (2002), compreende o conjunto de ações transformadoras que se constroem mediante um processo individual (proveniente da ação do sujeito), complexo (influencia e é

influenciado por diferentes elementos do contexto) e social (permeado de interações pessoais e profissionais na coletividade).

Nesse quadro, considerando o teor da troca entre os participantes da disciplina em questão, no primeiro encontro também se destacou a socialização de memórias e experiências relacionadas à docência. Nesse sentido, concordamos com Fernandez e Ronca (2010) ao afirmarem que as memórias e experiências como estudantes na graduação constitui um importante elemento formativo da profissionalidade docente, podendo servir de reflexão para transformar a forma de ser e agir no exercício do magistério superior.

Por fim, trazemos dois exemplos de expectativas dos pós-graduandos relacionadas a comportamentos docentes:

A minha expectativa é reforçar a ideia de como não ser na sala de aula, **como não se comportar da forma como estou vendo com certos professores no ensino superior**, inclusive, no mestrado... (M10, 09/05/2017, grifo nosso);

O que eu gostaria de aprender na disciplina é como o professor deve se portar na sala de aula. Acho que não vai explicar, tipo, como ensinar, mas **dizer como o professor se portar na sala de aula, as atitudes que deve ter**, é isso que eu imagino nesta disciplina para poder seguir essas recomendações. Eu acho que é mais no aspecto comportamental da docência (M15, 10/05/2017, grifo nosso).

Considerando as falas supracitadas, apesar de abordarem o mesmo tipo de expectativas (questões comportamentais), o participante que já atua na docência (M10) quer aprender a como não se comportar no exercício profissional, enquanto a entrevistada (M15) que ainda não atua na docência espera aprender comportamentos e atitudes que os professores devem ter. Acerca do seu relato, é pertinente salientar que ela não acha que a disciplina vai abordar técnicas de ensino. Nos dois casos, a expectativa relacionada ao comportamento docente ilustra uma busca de referenciais para distanciar-se (M10) ou seguir (M15).

Ainda sobre essas expectativas, verificamos no plano de ensino apresentado no primeiro encontro, que questões comportamentais não seriam debatidas na disciplina. Nesse sentido, há um silenciamento no que tange a considerar essas questões no planejamento da disciplina, ao mesmo tempo em que há uma demanda por conhecimentos que contemplem os seguintes elementos que compõem a profissionalidade docente: ética; atitudes profissionais entre os membros; comportamentos, destrezas, atitudes e valores específicos do ser professor; valores humanos que fundamentam a competência (respeito, humildade, comprometimento, empatia, reconhecimento, entre outros); e qualidades da pessoa e do profissional docente.

Diante do exposto, sumariamente o Quadro 13 traz as expectativas dos pós-graduandos agrupadas em temáticas (unidades de contextos) a partir dos núcleos de sentido (unidades de registro) de suas respostas no primeiro dia de aula da disciplina de Didática do Ensino Superior:

Quadro 93 – Expectativas dos estudantes para a disciplina de Didática do Ensino Superior

PARTICIPANTES	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
M3, M5, M6, M8, M11, M13 e M14	Técnicas de ensino	- Aprender técnicas de ensino; - Como elaborar um plano de ensino; - Como despertar o interesse do aluno; - Conhecer métodos de ensino para adultos;
M3, M5, M9, D1 e D2	Interação na docência	- Aprender como lidar com os alunos; - Saber como lidar com pessoas diferentes; - Como comunicar-se e conectar-se com os alunos;
M4, M8, M12 e D3	Reflexão sobre a prática	- Refletir sobre as práticas desenvolvidas na docência;
M2, M7, M8 e D1	Experiências docentes	- Conhecer e compartilhar experiências de ensino;
M1, M6, M10, M15 e D1	Comportamentos docentes	- Entender posturas de educadores; - Conhecimentos para além de técnicas; - Saber como se comportar em sala de aula; - Aprender a como não agir na docência na ES; - Inspirar-se na postura do professor da disciplina.

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

De acordo com as informações que constam no Quadro 13, é pertinente salientar que alguns estudantes apresentaram mais de uma expectativa, por isso que seus códigos repetem-se em diferentes temáticas. De forma geral, considerando as expectativas e os pontos discutidos na apresentação do plano de ensino da disciplina, observamos que a demanda por conhecimentos do campo didático-pedagógico, com ênfase em técnicas de ensino e aprendizagem, bem como experiências relacionadas à interação no ambiente acadêmico foram as temáticas mais esperadas e questionadas na disciplina.

Por sua vez, em termos de conhecimentos específicos da docência, observamos que o caráter instrumental da Didática sobressaiu-se nas aulas da disciplina. Para além da crítica já apresentada por Candau (2013) a essa perspectiva, concordamos com Batista Neto (2006) ao afirmar que é preciso superar a concepção prescritiva e instrumental da Didática, reconhecendo o ensino com uma atividade complexa e sujeita a múltiplas determinações (política, social, econômica, cultural e ética), além da técnica.

No que se refere às experiências relacionadas à interação no ambiente acadêmico, reiteramos que elas também trazem reconfigurações na profissionalidade docente. Esse processo pode ocorrer por meio da imitação ou distanciamento de práticas de professores

considerados referência (ROCHA, 2014), bem como a partir de reflexões provenientes do compartilhamento de experiências que podem transformar as ações dos envolvidos nesta relação. Em todos os casos, faz-se necessário que o debate sobre as interações no âmbito da docência seja refletido teoricamente (PIMENTA, 2005; ROLDÃO, 2007; CUNHA, 2010). Todavia, conforme mencionado anteriormente, o referencial que fundamentou o debate das aulas privilegiou textos de autores que abordam a Didática na perspectiva instrumental.

Após a socialização das expectativas, o professor apresentou o plano de ensino da disciplina destacando o que seria abordado a partir das demandas dos pós-graduandos, bem como salientando o uso do ambiente virtual de aprendizagem para disponibilizar materiais complementares sobre a docência. Sobre esse aspecto, percebemos o semblante dos pós-graduandos e sua linguagem corporal em concordância com os pontos contemplados no plano de ensino. Ao mesmo tempo, a turma demonstrou empolgação com a atividade final de avaliação da disciplina, visto que se tratava do desenvolvimento de uma aula simulando a participação em concurso docente.

Tendo a anuência de todos em relação ao plano de ensino, o professor encerrou a aula debatendo com a turma o primeiro capítulo do livro de Gil (2012). Para tanto, ele fez uso de alguns *slides* para conduzir reflexões sobre pedagogia, andragogia e Didática na Educação Superior. Considerando que os estudantes receberam o plano de ensino antes do início da disciplina, durante a aula ficou evidente que todos tinham lido o texto⁴¹, havendo uma participação ativa no debate. A esse respeito é pertinente salientar que, sendo a participação um critério de avaliação na disciplina, observamos que a dinâmica de interação estabelecida nas aulas deixava os pós-graduandos à vontade para expor suas opiniões sobre os textos e compartilhar suas experiências, conforme destacamos no seguinte relato:

Eu me sinto à vontade **nesta disciplina e não é missa de corpo presente, professor... você nos escuta com respeito e atenção**, eu não tenho medo de falar aqui... Em outras disciplinas eu tenho medo de ir para as aulas, tenho medo de abrir a boca e outros colegas já disseram isso também... Isso não deveria acontecer na pós-graduação (M10, em 15/05/2017, grifo nosso).

Acerca desse comentário, salientamos o tom de tristeza na voz do pós-graduando e uma frustração com o mestrado no que se refere ao medo de participar das aulas nas outras disciplinas. É pertinente salientar que esta pessoa atua no magistério superior desde 2006, ou

⁴¹ Essa inferência foi feita porque, enquanto observadora, também li com antecedência os textos indicados para todas as aulas e percebia que as falas dos estudantes estavam fundamentadas na bibliografia proposta.

seja, inferimos que seu medo não é timidez, inexperiência ou imaturidade, mas um comportamento proveniente da forma como as aulas são conduzidas no programa. Sobre esse aspecto, o professor ouviu o comentário e, eticamente, deu continuidade à aula sem falar sobre o trabalho de seus pares.

Dando seguimento ao debate do texto eleito para esta aula, o professor apresentou o lugar da Didática na formação de professores no decorrer dos anos, trazendo uma síntese sobre cinco abordagens educativas (tradicional, comportamentalista, cognitivista e sociocultural). Nesse âmbito, o olhar para o ensino mas, sobretudo, para a aprendizagem foi o ponto mais refletido pela turma, uma vez que na opinião da maioria ainda encontramos, no magistério superior, uma educação bancária, notadamente, nas IES privadas. Para exemplificar essa reflexão, trazemos este relato:

Eu já dei aula para turmas com quase 70 alunos... uma pressão imensa para dar conta de um programa com assuntos do ENADE... a preocupação de muitas faculdade é conseguir se destacar nessas avaliações e fazer *marketing* dos resultados. Nesses contextos, com tantos alunos em sala, não temos condições de acompanhar melhor a aprendizagem e acaba predominando a apresentação de conteúdos (D2, 15/07/2017).

O desabafo apresentado por essa pessoa levou à turma a pensar sobre outros fatores que fazem parte da atuação docente, como as condições de trabalho, as normas e especificidades de cada IES, bem como a competitividade existente na área de Administração devido ao grande quantitativo de cursos, especialmente em Pernambuco. Além disso, a turma refletiu sobre o sistema de avaliação nacional que influencia o trabalho docente nos cursos de graduação.

Nesse sentido, reiteramos a pesquisa de Ferraz (2012) que identificou reconfigurações da docência universitária a partir do sistema de avaliação da CAPES sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu*, fazendo da pesquisa a principal atividade em termos de “produtividade acadêmica”. A partir dessas reflexões, no âmbito dos bacharelados em Administração, os relatos sinalizam o valor que é atribuído ao conhecimento disciplinar (*marketing*, finanças, logística, etc.) como elemento fundamental para as avaliações, seja o ENADE, seja outros concursos cuja concorrência na área é alta.

Conseqüentemente, também há reconfigurações nas atividades desenvolvidas pelos professores na graduação em virtude da pressão que recebem tanto das IES (para melhorar a nota do ENADE) como dos estudantes, ávidos por conhecimentos priorizados em concursos. Sobre esse aspecto, uma mestranda confessou: “eu tenho receio de fazer algo diferente nas aulas porque para alguns graduandos, professor bom é aquele que sabe muito um assunto e consegue passar bem, considerando ‘enrolões’ professores que não dão aulas expositivas” (M2, 15/07/2017).

Essa fala deixou a turma em silêncio e pensativa, mostrando uma tensão entre o que a participante gostaria de fazer no exercício da docência e o que era esperado por parte dos estudantes. A esse respeito, reiteramos o afirmado por Ramos (2008) de que a profissionalidade docente é produzida na tensão instituído-instituente, pois é ação ao mesmo tempo em que é processo de reelaboração. A nosso ver, para que haja essa reelaboração, faz-se necessário a interação com e entre conhecimentos específicos da docência e experiências pessoais e profissionais, a fim de fundamentar a atuação dos professores face a essas tensões.

Por fim, o professor sistematizou o debate chamando atenção para a importância do contexto no qual a docência no magistério superior está inserida, mencionando as variáveis que o texto da aula trazia sobre os alunos, os professores e o curso, as quais não foram detalhadas devido ao horário (1h52min). Em seguida, o professor deixou os minutos finais do primeiro encontro para que a turma pudesse organizar-se em equipes para mediar o debate dos temas das próximas aulas.

Tendo como base a observação realizada no primeiro dia de aula da disciplina, identificamos que a reflexão sobre a prática docente foi o elemento que se sobressaiu neste encontro. Sobre esse aspecto, os exemplos das falas dos estudantes que já atuam no magistério superior evidenciaram pressões que permeiam a atuação docente. Nesse âmbito, essa reflexão, ao permitir olhar para a prática como espaço de tensão e reelaboração de saberes (RAMOS, 2008), configurou-se como possibilidade de contributo para construção da profissionalidade docente.

Diante do exposto, salientamos que o debate sobre o sistema de avaliação nacional (ENADE), a preparação dos graduandos para passarem em concursos, bem como a proposta de avaliação da própria disciplina de DES contemplar uma atividade prática (elaboração de uma aula sob o formato de prova para concursos docentes), evidenciaram a orientação para o mercado de trabalho como um elemento que se destaca na área de Administração. Além disso, a preocupação dos estudantes com as relações interpessoais na graduação e na pós-graduação sinalizam a importância da ética e da convivência no ambiente acadêmico como elementos imprescindíveis à formação de professores na Educação Superior.

Nesse âmbito, conhecimentos do campo didático-pedagógico, bem como a socialização de experiências e formas de interagir no magistério superior permearam o debate no primeiro dia de aula da disciplina de DES no PROPAD. Considerando que os elementos supracitados repetem-se no decorrer dos demais encontros, a fim de evitarmos a repetição de informações, a seguir trazemos uma visão geral da organização da 2ª a 8ª aulas e uma síntese

da temática abordada em cada encontro. No final, agrupamos os achados em categorias temáticas a partir dos elementos de profissionalidade docente identificados em diferentes momentos da disciplina.

Nessa direção, no que se concerne à organização das aulas, com exceção do primeiro dia que teve uma dinâmica diferente, conforme detalhado anteriormente, as aulas presenciais do 2º ao 6º encontros tiveram três momentos específicos: inicialmente, o professor fazia a abertura da aula e perguntava à turma suas impressões e opiniões sobre os textos; na sequência, uma equipe com dois ou três pós-graduandos fazia a apresentação de cada temática com a utilização de recursos audiovisuais (*slides*, vídeos, imagens); e, no encerramento da aula, o professor sistematizava alguns dos pontos debatidos durante a apresentação do assunto em questão.

Essa rotina apenas não se repetiu nos dois últimos encontros da disciplina, uma vez que foram realizados em plataforma virtual. Nesse caso, o professor criou módulos temáticos no AVA e disponibilizou os materiais elaborados pelas equipes responsáveis dos dois últimos assuntos. Essas equipes também criaram e coordenaram fóruns de debates que contaram com a participação da maioria dos estudantes da turma. É pertinente salientar que só tivemos acesso à visualização dos materiais disponíveis no AVA durante a disciplina, não sendo possível coletar dados e registros de interações sobre os temas discutidos nos dois últimos encontros virtuais.

No que se refere aos temas abordados, considerando que o primeiro assunto já foi apresentado, sistematizamos no Quadro 14 os pontos discutidos do 2º ao 8º encontros:

Quadro 14 – Síntese dos assuntos discutidos na disciplina de Didática do Ensino Superior

Datas	Temas	Pontos abordados
22/05/2017	O contexto da profissão docente	As mudanças no contexto social, o impacto tecnológico, as alterações na carreira e competências profissionais para o magistério superior.
29/05/2017	Fundamentos do processo de ensino na docência universitária	O professor universitário (quem é, os papéis que desempenha, características, ciclos na carreira, desafios); o estudante universitário (características psicossociais, diversidade, diagnóstico de perfil); e docência universitária com profissionalismo.
05/06/2017	A interação humana no trabalho docente	A relação entre professores e estudantes (importância do relacionamento interpessoal, perspectivas teóricas sobre o relacionamento professor-estudante, como lidar com a diversidade em classe).
19/06/2017	Conhecimentos e habilidades sobre a prática de ensino	A aula como um ambiente de aprendizagem, de trabalho, de convivência e de relações pedagógicas; a seleção de conteúdos significativos para uma disciplina.
26/06/2017	Questões operacionais da tarefa do docente	Aulas expositivas (modelos, vantagens, limitações, aspectos emocionais, habilidades de comunicação e exemplos de técnicas de exposição).
03/07/2017	TIC e EAD na docência universitária	Uso de recursos tecnológicos no ensino superior: vantagens, desvantagens, ensino com tecnologia e orientações sobre como usar diferentes tipos de recursos tecnológicos.
10/07/2017	Processos avaliativos no ensino superior	Avaliação da aprendizagem dos estudantes como um processo: conceitos, princípios e exemplos de instrumentos avaliativos.

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

A partir das informações que constam no Quadro 14 e, tendo como base o que observamos nos encontros da disciplina, identificamos que o elemento que se sobressaiu foi o conhecimento de métodos e técnicas de ensino, como podemos ver nos seguintes exemplos de relatos:

Eu acho que o professor tem uma dinâmica a seguir, **mas ele tem mil maneiras de passar aquilo para os alunos...** Então, precisamos saber as diferentes maneiras que podemos expor um assunto... (M3, 15/05/2017, grifo nosso);

São exigidas muitas competências dos professores, mas se ele não souber passar o conteúdo, **não vai adiantar de nada dominar o assunto se o aluno não aprender.** Por isso acho que as técnicas são importantes... (M9, 22/05/2017, grifo nosso);

Eu acho um desafio selecionar os conteúdos para uma disciplina, pois além de ter que saber muito sobre o tema, concordo com o autor que é preciso conhecer o perfil da turma, ver a relação desse conteúdo com as outras disciplinas, tentar integrar esses conhecimentos, enfim, não é fácil e a gente acaba olhando exemplos de planos de ensino dos professores que tivemos. Hoje, eu olho muito os planos dos professores que tenho até na pós-graduação... (D3, 05/06/2017, grifo nosso);

O texto do nosso seminário traz alguns cuidados que devemos ter, como respiração, dicção, velocidade da voz, isso tudo influencia na forma de transferir o conhecimento na aula expositiva. A gente tem que ter cuidado até na hora da respiração, fazer as pausas se não a gente não consegue chegar até o final da aula... tem que ter cuidado com a velocidade, evitar engolir letras... ter uma linguagem corporal que seja coerente com a fala, evitar ficar se movimentando na sala... **são algumas técnicas abordadas neste capítulo** (M5, 26/06/2017, grifo nosso).

A partir desses relatos fica evidente, em diferentes encontros da disciplina, a preocupação de mestrandos e doutorandos em aprender técnicas de ensino. Os exemplos mostram o interesse em conhecer e debater ferramentas, mas também comportamentos, sobre como ser e estar na sala de aula. A esse respeito, é pertinente salientar como a concepção de docência relacionada à transmissão de conhecimentos permeia os relatos. Todavia, observamos que às vezes o uso da expressão “passar conteúdo” era apenas coloquial, visto que também fica evidente a preocupação com a aprendizagem dos estudantes.

Sobre esse aspecto, concordamos com Roldão (2005) ao afirmar que essa concepção, ainda presente no magistério superior, fragiliza a profissionalidade docente uma vez que a atuação do professor não se restringe à transmissão de conhecimentos e deixa de ser algo socialmente relevante à medida que as informações estão cada vez mais disponíveis e acessíveis às pessoas. Nesse âmbito, é preciso considerar o sujeito da aprendizagem (quem são, onde estão e o que sabem?), refletindo sobre como esses aspectos podem ser contemplados desde o planejamento à avaliação da disciplina.

A esse respeito, o depoimento de D3 menciona o desafio da seleção de conteúdos que irão compor o planejamento de determinada disciplina, revelando que consulta os planos de ensino de seus professores, inclusive, na pós-graduação. Essa prática, de ter como referência os nossos professores, é bastante comum no magistério superior, conforme identificado em pesquisas realizadas por Cunha (1989), Pimenta e Anastasiou (2010), Rocha (2014), dentre outros. Todavia, Malusá (2003) adverte que se o professor não tiver clareza sobre como planejar as suas atividades poderá correr o risco de reproduzir os modelos que teve em sua formação.

Acerca do exposto, não consideramos errado consultar os programas de disciplinas dos nossos pares. Mas também é preciso buscar outros referenciais, conversar com os colegas para saber como aquele planejamento aconteceu durante as aulas, conhecer o projeto pedagógico do curso, buscar informações sobre o perfil da turma, adaptar o plano ao contexto e ao momento atual, enfim, ter atenção a esses e a outros aspectos que vão construindo e modificando esse planejamento ao longo da atividade docente.

Por fim, anteriormente destacamos a fala de M5 para exemplificar o elemento referente a conhecimento de métodos e técnicas de ensino, visto que esse mestrando fazia parte da equipe responsável pelo seminário sobre “questões operacionais da docência”. Após ele apresentar técnicas de comunicação para aulas expositivas com base no texto sugerido para leitura, o professor da disciplina ressaltou que é importante conhecer essas técnicas, mas seu uso exagerado pode tirar a naturalidade da aula. Além disso, o professor destacou: “a gente não consegue controlar o que o outro vai interpretar ou como vai se comportar na aula... no máximo, a gente consegue planejar e controlar o que fazemos ou tentamos evitar, mas na hora o que vai acontecer é imprevisível”.

Sobre esse aspecto, concordamos com Gimeno Sacristan (1995) ao afirmar que o professor não é um técnico que precisa saber usar ferramentas em situações imprevistas. Para ele, quando é necessário improvisar, o docente é um profissional que vai utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para atuar em determinado contexto pedagógico. A partir das reflexões provocadas pelo autor supracitado, ressaltamos que não são as técnicas e as ferramentas que, por si só, auxiliarão os professores em suas tarefas de planejar, desenvolver e avaliar aulas. Além dos conhecimentos e experiências, chamamos atenção para a importância das relações estabelecidas diante das situações imprevisíveis.

Acerca da fala do professor da disciplina, é pertinente registrar que, apesar de tentar não dar ênfase às técnicas, por se tratar de uma expectativa e demanda constante dos pós-graduandos, ele disponibilizou no AVA os textos listados no Quadro 15:

Quadro 105 – Textos disponibilizados no AVA da disciplina Didática do Ensino Superior

TEXTOS	SÍNTESE DO CONTEÚDO DOS TEXTOS
DAVIS, B. G. Tools for Teaching . United States: Handbooks manuals, 1993. (Higher and adult education series)	Um manual de 449 páginas com exemplos de técnicas, ferramentas e estratégias de ensino e aprendizagem para serem utilizadas do primeiro ao último dia de aula de um curso.
MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio. Ensinar e aprender no ensino superior : por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. São Paulo: Cortez, 2003.	O texto fala sobre paradigma do ensino x paradigma da aprendizagem, com uma proposta para integrar esse processo. Também explica várias técnicas: aula expositiva, seminário, Grupo de Observação e Grupo de Verbalização, painel integrado, projetos, uso de tecnologias, etc.
MENDONCA, J. R. C. de; GUIMARAES, Flávia P. Do quadro aos "quadros": o uso de filmes como recurso didático no ensino de Administração. Cad. EBAPE.BR , Rio de Janeiro, v. 6, ed. especial, p. 01-21, ago. 2008.	“tem como objetivo apresentar e discutir duas experiências, na graduação e na pós-graduação (mestrado), nas quais filmes são usados no ensino das disciplinas de comportamento organizacional e metodologia de pesquisa. Argumenta-se que os filmes são uma poderosa ferramenta não apenas para ilustrar tópicos e conceitos relacionados à Administração...” (p. 1)
OLISKOVICZ, K.; PIVA, C. D. As estratégias didáticas no ensino superior. Revista Educação , v. 15, n. 19, p. 111-127, 2012.	“...tem como objetivo aprofundar estudos sobre algumas estratégias didáticas que podem ser utilizadas como recursos pelos professores para transmitir seus conhecimentos e práticas pedagógicas em busca da eficácia do ensino-aprendizagem” (p. 111)
SPUDEIT, D. Elaboração do Plano de Ensino e do Plano de Aula . 2014. Disponível em: < https://bit.ly/2FPMjN3 >. Acesso em: 02 jul. 2017.	O artigo foi elaborado como uma atividade do curso de licenciatura em biblioteconomia e explica detalhadamente os itens que devem compor um plano de ensino e um plano de aula.
YEE, K. Interactive Techniques . 2017. Disponível em: < https://bit.ly/2IjDW1n >. Acesso em: 02. jul. 2017.	O texto traz 186 técnicas de ensino e aprendizagem, com exemplos de atividades a serem realizadas pelos professores, pelos estudantes ou por ambos.

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Os materiais listados no Quadro 15 não foram discutidos em sala de aula, mas o professor mencionou-os dizendo que quem quisesse conhecer técnicas e ferramentas didáticas poderia fazer essas leituras. Sobre os textos disponibilizados, observamos sugestões bibliográficas que datam de 1993 até 2017, algumas produzidas em outros países, com destaque para dois manuais, mas também artigos com exemplos de técnicas utilizadas na área de Administração.

De forma geral, esses textos fundamentam-se em uma abordagem instrumental, visando à “eficácia” do processo de ensino e aprendizagem, conforme consta no resumo de um dos artigos sugeridos. Isso porque a maioria das orientações que constam nos textos contempla técnicas de ensino com ênfase no professor como transmissor de conteúdos, uma concepção limitada da docência que pode, inclusive, comprometer o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Após procedermos à análise do primeiro elemento que se sobressaiu na disciplina (conhecimento de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem), passamos a analisar as

demandas relativas à reflexão sobre interações no cotidiano da sala de aula. Este elemento destacou-se, notadamente, nos encontros dos dias 29/05, 05/06 e 19/06/2017, cujas temáticas abordaram perfis de professores e estudantes na Educação Superior, com ênfase nas relações estabelecidas entre eles. Seguem alguns exemplos de relatos observados nessas aulas:

Uma sala na graduação não tem 20 alunos, é de 50 pra lá... como é que a gente vai motivar 70 indivíduos diferentes para querer aprender alguma coisa? **Então termina sendo muito difícil para o professor se relacionar bem com esse quantitativo de pessoas com expectativas diferentes...** (M2, 29/05/2017, grifo nosso);

Diante dessa diversidade, eu fico me perguntando: é justo tratar todo mundo igual? Ou é justo tratar pessoas diferentes de forma igual? **Como é que a gente vai se relacionar com os alunos na sala de aula?** (M13, 05/06/2017, grifo nosso);

As instituições, sejam elas públicas ou privadas, precisam ser um espaço de acolhimento, um espaço onde o aluno sinta-se bem naquele local... Eu vou repetir uma expressão que falei no início da disciplina: há muitos professores indecentes do ponto de vista do ensino, do ponto de vista da relação... Eu tive um professor frio mas no final da disciplina tive coragem de perguntar porque ele era assim e ele disse: “se eu não tive afeto dos meus professores, como é que eu posso transmitir esse sentimento?” Eu sei que isso pode vir da história de vida de cada um, mas **o que estamos discutindo aqui é que podemos ter uma formação que chame atenção sobre como se relacionar com os colegas da profissão e com os alunos.** Eu vou repetir... uma das poucas aulas que eu me sinto acolhido aqui na pós-graduação é nesta disciplina, por incrível que pareça! [Neste momento, muitos estudantes balançaram a cabeça concordando com a fala do colega]. Na pós-graduação fica muito evidente as relações de poder nas aulas quando ficamos com medo de falar mas, principalmente, na relação com nosso orientador. Eu tenho muito medo do meu orientador, medo de como ele olha para mim, medo da forma como ele fala comigo... É desmotivador (M10, 19/06/2017, grifo nosso).

Esses três depoimentos revelam a preocupação dos mestrados sobre a relação entre professores e estudantes no cotidiano da sala de aula na graduação, mas também na pós-graduação. Sobre este espaço, no terceiro relato o mestrando ressalta a necessidade de o ambiente acadêmico ser acolhedor e cita um exemplo de professor que não consegue ter um bom relacionamento com os estudantes porque, segundo ele, não recebeu afeto enquanto estudante.

Acerca do exposto, reiteramos que a experiência social, segundo Dubet (1994), não é a incorporação, como uma esponja, de tudo o que acontece conosco, mas é um meio para construir o mundo. Nessa direção, também concordamos com Larrosa (2002) ao compreender a experiência como um modo de estar no mundo e, a partir daquilo que nos passa e do que nos toca, ter abertura para deixar acontecer um movimento de ida (exteriorização) e de volta (transformação). No caso do professor mencionado por M10, ele apenas incorporou as relações que teve, exteriorizando-as, sem transformá-las.

Os depoimentos de M2, M13 e M10 evidenciam a docência como profissão de relações e, comungando dessa concepção, apresentada por Souza (2006), Melo (2007), Cunha (2009), Veiga (2014) dentre outros, chamamos atenção para as relações como um elemento que influencia na construção da profissionalidade docente a partir das referências que temos, principalmente, nos espaços formativos.

Essa influência pode ser mais significativa a depender da intensidade, do tempo e da proximidade das interações estabelecidas entre professores e estudantes, notadamente, na Educação Superior. Isto porque é comum vermos professores que fizeram projetos de iniciação científica, trabalho de conclusão de curso na graduação, dissertação e tese com o mesmo orientador. Nesse âmbito, reiteramos o afirmado por Quixadá Viana e Veiga (2007) que essa relação pode ser solidária ou solitária, podendo trazer implicações não só para a atividade de pesquisa, mas para a formação do estudante que talvez já atue ou possa a vir atuar na docência.

Por sua vez, essa relação, a nosso ver, pode comprometer a construção da profissionalidade docente não só dos pós-graduandos, mas também dos professores-orientadores, visto que todos são influenciados, positiva ou negativamente, pela forma como acontecem as interações. No relato apresentado por M10, ele utiliza várias vezes a palavra medo para referir-se ao seu orientador e, durante a aula, foi possível observar a sua voz de tristeza ao confessar este sentimento, bem como perceber o olhar de compreensão dos colegas concordando que isso acontece na pós-graduação. Apesar de desmotivado, esse estudante disse que se sentia acolhido na disciplina de Didática do Ensino Superior e que se tratava de um espaço para pensar sobre como essas relações acontecem no exercício da docência.

Ainda sobre a temática das interações, foi possível observar a inquietação dos pós-graduandos no que se refere não só à quantidade, mas também à heterogeneidade dos estudantes em sala de aula, inclusive, no que diz respeito às classes sociais, conforme observado nestes depoimentos:

Esse debate sobre como podemos nos relacionar com estudantes de religião, raça, gênero tão diferentes lembrou-me dos relatos do meu pai que é professor na UERJ e tem vários alunos cotistas... Meu pai sempre dizia que é totalmente diferente a forma de conversar com os alunos, que de repente chega um cara que passou o último semestre fazendo intercâmbio na França e podem conversar sobre Direito Internacional... mas de repente chega um aluno que mal tem o dinheiro da passagem para vir assistir às aulas... **Eu fico pensando... como lidar com realidades tão diferentes no mesmo espaço acadêmico?** (M1, 05/06/2017, grifo nosso);

De acordo com o texto que lemos, a aula precisa ser compreendida como um espaço de convivência. O autor diz que a aprendizagem tem a ver com vivência. A

explicação que ele dá é a seguinte; “vivência vem de vida e precisamos trabalhar com conhecimentos que precisam ser úteis para a vida daquelas pessoas que têm interesse em aprender”... E isso precisa tá muito ligado com a realidade dos nossos alunos. Qual é a realidade deles? **Como esse conhecimento discutido e construído na sala vai ajudá-los de alguma forma na vida e na realidade que eles estão inseridos na sociedade?** Além disso, o pedacinho da palavra convivência, o con-significa fazer junto, seja com os colegas, os outros professores, seja com os alunos. Isso devia ajudar na relação da gente enquanto professores... (D1, 19/06/2017).

Esses dois relatos chamam atenção para o contexto social dos estudantes que estão lado a lado no espaço acadêmico, especialmente devido à política pública de cotas que vem possibilitando o acesso à Educação Superior de pessoas oriundas de escolas públicas, com deficiência ou que se declaram indígenas, pardas ou negras. Com a chegada das camadas populares às universidades, concomitante à expansão da Educação Superior no Brasil, concordamos com Querubim (2013) ao afirmar que é necessário conciliar o acesso desses grupos com referenciais de educação como prática libertadora, em detrimento de uma educação bancária ainda presente, especialmente, na graduação.

Por conseguinte, essa heterogeneidade não pode ser ignorada por todos os sujeitos que fazem parte do sistema educacional. Na sala de aula, os professores, além de tentar promover uma postura inclusiva na interação com os estudantes e entre eles, também têm o desafio de facilitar a construção e socialização de conhecimentos considerando o contexto no qual eles estão inseridos para que se sintam cidadãos capazes de transformar sua própria realidade.

Nessa perspectiva, com base no pensamento freireano, Querubim (2013) afirma que a educação, voltada para uma aprendizagem libertadora, precisa respeitar os saberes dos educandos e pautar-se em uma relação dialógica por meio da qual eles tornem-se conscientes de si e do seu papel histórico-social no mundo. Logo, entendemos que esta relação dialógica e transformadora, pautada nos referenciais freireano, também contribui com a construção da profissionalidade docente, na perspectiva de profissional de ensino apresentada por Roldão (2005). No entanto, faz-se necessário não nos conformarmos com o modelo mercantil de educação vigente e refletirmos sobre como o diálogo é essencial na acolhida, na inclusão e na formação humana não só da camada popular que está cada vez mais presente nas IES.

Acerca do exposto, salientamos que as inquietações apresentadas pelos estudantes nas aulas de Didática do Ensino Superior sinalizam contributos deste componente curricular em termos de reconhecimento deste espaço para refletir sobre o contexto no qual se insere a docência e as relações no ambiente acadêmico. Esse debate ocorreu a partir da socialização de experiências do professor e dos estudantes, não sendo possível aprofundar a reflexão em virtude, dentre outros aspectos, da reduzida carga-horária da disciplina. Sobre esse aspecto, o

professor disponibilizou materiais complementares no AVA estimulando os estudantes a buscarem tais conhecimentos.

Apesar dos limites dos textos que fundamentaram a disciplina, visto que privilegiavam a perspectiva instrumental da Didática, ressaltamos que a abertura e o estímulo ao diálogo nas aulas possibilitaram reflexões sobre as relações no espaço acadêmico. Nesse sentido, o debate dessas questões no PROPAD constitui um contributo à construção da profissionalidade docente.

Nesse quadro, indo adiante na demanda acerca de reflexão sobre o cotidiano da sala de aula, o reconhecimento da importância da reflexão sobre a própria prática docente constituiu o terceiro elemento que se destacou na disciplina de Didática do Ensino Superior. Isto porque os pós-graduandos, em diferentes encontros, refletiam sobre suas experiências enquanto estudantes e professores. Vejamos alguns exemplos desses relatos:

Gente, quantos de vocês já criticaram o tipo de relação que têm aqui enquanto estudantes da graduação e agora da pós-graduação também? Quantos de nós vamos replicar tudo isso quando estivermos no exercício da docência? **Fico refletindo sobre isso, inclusive, durante as aulas que ministro** e me policiando para evitar reproduzir algo fora da realidade das minhas turmas... (D1, 05/06/2017, grifo nosso);

Aqui na pós eu fico observando os professores e **refletindo sobre minha atuação quando estou dando aula...** eu penso: posso usar esse texto com a minha turma ou essa metodologia jamais vou usar na graduação ou quero me relacionar com meus alunos dessa forma pois vejo aqui que funciona... (M9, 19/06/2017, grifo nosso).

Os dois depoimentos supracitados mostram que as experiências enquanto estudantes na Educação Superior, notadamente na pós-graduação, estão servindo de referência para a atuação docente de D1 e M9 na graduação. Todavia, observamos uma preocupação em não reproduzir automaticamente determinada prática sem refletir sobre sua adequação ao contexto de cada turma. Nesse sentido, concordamos com Cunha (2006) ao afirmar que a prática docente só é alterada quando os professores fazem reflexões sobre si e sobre sua atuação. Nessa direção, destacamos outro relato que apresenta reflexões sobre a própria prática docente:

Certa vez, quando lecionei a disciplina de Matemática Financeira, eu percebi que uma menina sentava toda aula lá no fundo da sala e tinha sempre um comportamento agressivo, falava outras coisas e tentava influenciar a turma para tirar o foco da aula. Então eu comecei a observá-la e um dia chamei ela pra conversar e consegui identificar que esse comportamento era uma forma dela se proteger diante de suas dificuldades com Matemática... ela não sabia nada, nem as quatro operações simples, então teve essa postura meio que defensiva de atrapalhar as aulas para frear o avanço do conteúdo na disciplina. O objetivo dela era que ninguém aprendesse. Então eu fiquei pensando o que fazer diante dessa situação? **Refleti muito e resolvi fazer algo além do meu horário de trabalho.** Disse à turma que começaria a aula uma hora

antes para quem pudesse e quisesse esclarecer dúvidas e ter uma revisão de assuntos básicos que ajudavam a entender a disciplina. Essa menina e outros estudantes começaram a participar e percebi que ela passou a ter uma postura diferente nas aulas, **mas isso só aconteceu depois que eu parei para pensar sobre o problema que estava enfrentando ao invés de ignorá-lo** (M2, 26/06/2017, grifos nossos).

O depoimento de M2 constitui mais um exemplo de experiência que possibilitou a transformação da atuação da referida entrevistada a partir de reflexões sobre sua prática docente. Por sua vez, diferentes estudos, a exemplo das pesquisas desenvolvidas por Ramos (2008), Cunha (2011), Melo e Malusá (2015), vêm apontando para a importância do acesso a conhecimentos que possibilitem fundamentar pedagogicamente as reflexões docentes. Sobre esse aspecto, identificamos limites (referencial teórico prescritivo, carga-horária reduzida) na disciplina em termos de conhecimentos específicos da docência para fundamentar essas reflexões a partir de uma perspectiva multidimensional da Didática (BATISTA NETO, 2006; CANDAU, 2013).

Todavia, salientamos que a abertura ao compartilhamento e à reflexão sobre a própria atuação no magistério superior constitui um contributo à construção da profissionalidade docente, principalmente devido à dinâmica estabelecida em sala. Nessa direção, assim como Guimarães (2015), salientamos que o olhar investigativo sobre as atividades docentes, a partir das experiências, possibilita conhecer melhor as práticas, reconstruí-las e teorizá-las. No caso da disciplina de DES no PROPAD, as experiências compartilhadas não foram teorizadas durante as aulas observadas, possivelmente em virtude dos limites já mencionados.

Diante do exposto, nesta seção identificamos três elementos que se sobressaíram na disciplina de Didática do Ensino Superior no PROPAD e seus respectivos contributos à construção da profissionalidade docente, especialmente no que se refere à dimensão didático-pedagógica: conhecimentos de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem; demandas relativas à reflexão sobre relações no cotidiano da sala de aula; e reflexão sobre a própria prática docente.

Nesse quadro, salientamos que os programas de pós-graduação *stricto sensu*, diante da necessidade de priorizar a pesquisa para atender aos critérios de avaliação da CAPES, de forma limitada estimulam professores e pós-graduandos a refletirem sobre as experiências docentes. Por sinal, considerando os três elementos que se sobressaíram na disciplina de Didática do Ensino Superior, não identificamos textos e/ou atividades voltados à análise da docência em termos de construir um conhecimento profissional proveniente da relação teoria-prática, conforme o princípio de recomposição investigativa proposto por Nóvoa (2017).

Sobre essa lacuna, é pertinente reiterar que este componente curricular no PROPAD tem apenas 30h.

Além disso, tal realidade pouco vai ao encontro do afirmado por Gauthier et al. (2006), de que o saber experiencial não representa a totalidade do saber docente, o qual precisa ser baseado em um conhecimento anterior para servir de apoio à interpretação e ação no exercício da profissão. Segundo os autores, o conhecimento formal ajudará os professores a entender e a agir na sua prática.

Dessa forma, conforme anteriormente mencionado, a reflexão fundamentada na relação teoria-prática pode reconfigurar a atuação dos professores contribuindo com a construção da sua profissionalidade docente à medida que essas experiências, assentadas no amálgama dos demais saberes docentes (TARDIF, 2008), pode produzir o que Roldão (2007) e Nóvoa (2017) denominam de conhecimento profissional dos professores. Esse conhecimento é essencial para firmar a profissão docente levando ao seu reconhecimento social.

Por fim, reiteramos que apesar de a “interação humana no trabalho docente” ter sido prevista para o debate em apenas um dos encontros, esta temática destacou-se em várias aulas. Inclusive, houve uma preocupação, por parte dos pós-graduandos, em conhecer técnicas e métodos de ensino que ajudassem a promover essa relação em prol da aprendizagem dos estudantes. Essa interação, na opinião dos mestrandos e doutorandos da disciplina, também pode enriquecer a atuação docente visto que possibilita a troca de conhecimentos e experiências, notadamente na área de Administração, cujos professores e estudantes, tanto na graduação como na pós-graduação, apresentam um perfil bastante heterogêneo.

É pertinente salientar que este contributo esteve alinhado às expectativas apresentadas pelos pós-graduandos matriculados na disciplina que, em sua maioria, já atuava ou pretende atuar no magistério superior. Feitas essas considerações, na sequência apresentamos a sistematização dos elementos de profissionalidade docente identificados nas atividades acadêmicas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* analisados.

5.2.4 Síntese dos elementos de profissionalidade docente nas atividades de PPGA-PE

Este tópico traz uma súmula dos elementos relacionados à profissionalidade docente que foram identificados a partir da observação das atividades acadêmicas desenvolvidas nos PPGA-PE, cujos resultados foram sistematizados no Quadro 16:

Quadro 16 – Síntese dos elementos e tipos de profissionalidade docente que se destacam nas atividades promovidas pelos PPGA-PE analisados

Atividades	Elementos que se destacaram	Tipos de Profissionalidade Docente
Reuniões de boas-vindas nos dois programas	<ul style="list-style-type: none"> - Obtenção de resultados preestabelecidos (aumentar o conceito do programa); - Cumprimento das normas institucionais; - Compromisso com a formação e atualização científica; - Memórias e experiências enquanto estudantes na pós-graduação; - Estímulo à cultura de aprendizagem cooperativa; 	Pesquisadora e Relacional
<i>Workshop</i> “Ética na pesquisa e publicação: panorama e prioridades” no PROPAD	<ul style="list-style-type: none"> - Competência ética; - Atitudes profissionais entre os membros; - Trabalho em equipe e cooperação; - Troca com os pares docentes; - Valores humanos (respeito) que fundamentam a competência ética; - Competências organizacionais e relacionais dentro de um corpo coletivo; 	Pesquisadora e Relacional
<i>Workshop</i> “Conceitos fundamentais e desafios da pesquisa qualitativa” no PROPAD	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos aplicados à tarefa de pesquisar; - Conhecimentos científicos e críticos; 	Pesquisadora
<i>Workshop</i> “Quem ensina o professor a ser orientador?” no PROPAD	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem; - Trabalho em equipe e cooperação; - Troca com os pares docentes; 	Didático-Pedagógica e Relacional
Disciplina de Didática do Ensino Superior no PROPAD	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem; - Cotidiano da sala de aula e convivência (relações) no ambiente acadêmico; - Reflexão sobre a prática docente; - Ética; - Memórias e experiências como estudantes na graduação; - Prática como espaço de tensão, construção e reelaboração de saberes; - Orientação para o mercado de trabalho. 	Didático-Pedagógica e Relacional

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

A partir das informações que constam no Quadro 16, com exceção do *workshop* que abordou questões relacionadas à metodologia da pesquisa qualitativa, verificamos que a dimensão interativa da docência está presente em todas as outras atividades desenvolvidas nos programas. Essa constatação tem como base a identificação de diferentes elementos (ética, troca com os pares e trabalho em equipe e cooperação, dentre outros) referentes à construção de uma profissionalidade docente relacional. Tal resultado aponta contributos dos PPGA-PE para a formação de professores a partir das atividades realizadas nos dois programas, notadamente no PROPAD, ratificando a concepção de docência como uma profissão de relações.

Por sua vez, é pertinente salientar que a dimensão interativa que permeia os conhecimentos específicos da docência e as experiências pessoais e profissionais está voltada à pesquisa. Esta atividade do magistério superior vem constituindo-se, prioritariamente, como finalidade para aumentar o conceito dos programas e não como um meio para a construção e socialização de conhecimentos. Tal inferência fundamenta-se na observação das reuniões de boas-vindas nos dois programas e nos *workshops* promovidos no PROPAD, que chamaram atenção, sobretudo, para a importância da realização de parcerias que possibilitem a produção científica.

Sobre esse aspecto, foram destacadas as diretrizes dos programas no que tange às obrigações dos professores e pós-graduandos no cumprimento de prazos para qualificação e defesa de dissertação/tese, bem como para o quantitativo de artigos que devem ser publicados em periódicos qualificados. Face ao exposto, identificamos nas atividades observadas a materialização do que está posto nos documentos analisados.

Ainda sobre a análise das atividades sistematizadas no Quadro 16, é pertinente salientar que os conhecimentos específicos da docência que proporcionaram contributos à construção da profissionalidade docente didático-pedagógica priorizam aspectos instrumentais: métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, na disciplina de Didática do Ensino Superior; planilha para monitoramento da produção e correção da dissertação/tese, no *workshop* “Quem ensina o professor a ser orientador?” no PROPAD.

Em termos de experiências pessoais e profissionais, a observação das atividades possibilitou identificarmos elementos (por exemplo: demandas por reflexões sobre o cotidiano da sala de aula; memórias enquanto estudantes) que revelaram transformações na forma de ser e agir na docência dos professores e pós-graduandos. Nesse âmbito, verificamos como a socialização, destacada por Dubar (2005), também é importante para a construção da profissionalidade docente.

Apesar de reconhecermos os contributos dos PPGA-PE, a partir da análise documental e das atividades observadas, podemos afirmar que o debate vigente nesses espaços de profissionalização docente ainda tem limites na formação de professores no sentido de desencadear reflexões que contribuam com o reconhecimento social da profissão. Esse aspecto constitui um elemento basilar da construção da profissionalidade docente assinalado por Roldão (2005). Não se trata de uma lacuna formativa apenas da área de Administração, mas um problema presente em diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu*, conforme assinalado por Pimenta e Anastasiou (2010). A nosso ver, os dados são reflexos do que consta

nas diretrizes nacionais (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b) e é solicitado pelo sistema que credencia e avalia os cursos de mestrado e doutorado em nosso país.

Por fim, é pertinente reiterar que os elementos da profissionalidade docente identificados nos documentos e nas atividades dos PPGA-PE configuram-se a partir das exigências da CAPES que prioriza a formação de pesquisadores. Considerando que a pesquisa é a atividade mais valorizada na Educação Superior, principalmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, chamamos atenção para a proposta de Nóvoa (2017) ao destacar a necessidade de uma recomposição investigativa em prol da “afirmação da profissão docente”. Segundo o referido autor, é imprescindível que os professores desenvolvam pesquisas a partir da análise sistemática do próprio trabalho, no coletivo e no contexto nos quais se inserem. Assim, a investigação das atividades desenvolvidas no magistério superior pode vir a constituir uma experiência formativa ao possibilitar a transformação e a melhoria das ações realizadas pelos professores.

Sobre esse aspecto, acreditamos que essas experiências estão alinhadas às motivações e às concepções de docência dos professores e estudantes que fazem parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, no próximo capítulo apresentamos os contributos do PADR e do PROPAD no processo de construção da profissionalidade docente a partir do que os entrevistados buscam na pós-graduação, da forma como concebem a docência e do que realizam nos cursos de mestrado e doutorado analisados.

6 CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE ESTUDANTES E PROFESSORES EM PPGA-PE: DAS MOTIVAÇÕES E CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA ÀS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Neste capítulo apresentamos as respostas de professores e estudantes vinculados aos PPGA-PE referentes ao segundo, ao terceiro e ao quarto objetivos específicos da pesquisa. Assim, trazemos as motivações desses participantes para ingressar na pós-graduação *stricto sensu*, suas concepções de docência e as experiências neste espaço formativo, no âmbito da sua relação com a construção da profissionalidade docente para atuar no magistério superior.

Optamos por congregar os resultados desses três objetivos no mesmo capítulo porque à medida que os participantes explicitavam os motivos para fazer mestrado e/ou doutorado, suas motivações estavam imbricadas de concepções de docência. Além disso, essas respostas possibilitaram, posteriormente, compreender as experiências desenvolvidas na pós-graduação.

Por sua vez, para fins de sistematização dos resultados, optamos por apresentar as referidas análises em seções específicas referentes a cada objetivo. Assim, na sequência trazemos as motivações que se encontram na base da procura por programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração (PPGA) e sua relação com a construção da profissionalidade docente.

6.1 MOTIVAÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES PARA INGRESSAR EM PPGA E SUA RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Iniciamos esta seção apresentando as motivações dos seis professores entrevistados, as quais congregam aspectos da trajetória pessoal, acadêmica e/ou profissional que os conduziram ao mestrado, ao doutorado e, conseqüentemente, ao magistério superior. Nesse âmbito, dentre os diferentes aspectos motivacionais, a priori identificamos que alguns dos participantes ingressaram na docência em virtude da formação na pós-graduação *stricto sensu*. Vejamos esses depoimentos:

O meu ingresso no ensino superior foi em decorrência do mestrado porque houve aqui um concurso pra professor substituto, um colega me informou e perguntou se eu não tinha interesse... já tava no último dia de inscrição, aí fiz, passei e depois surgiu uma vaga pra professor permanente, foi quando fiz um segundo concurso, mas ainda só com o mestrado. O doutorado eu fiz já depois da universidade, já aqui dentro. **A busca pelo doutorado foi porque na universidade, já tinham me chamado a atenção que só com o mestrado você não seria nada e**

pra você completar a carreira teria que ter um doutorado, pra questão de formação mesmo, né? Uma formação mais robusta e pra efeito de fazer carreira mesmo. Além disso, nós tínhamos um projeto de criar o curso de Administração aqui e precisávamos de professores com doutorado. (P1, 09/10/2017, grifos nossos);

Eu trabalhava numa empresa, aí resolvi fazer mestrado **e depois que eu fiz mestrado fui dar aula no Tocantins**. Esse aí não foi concurso, foi mais uma seleção porque estavam criando uma universidade nova lá que hoje é a Federal do Tocantins... Depois eu fiz uma seleção pra professor visitante na Federal de Sergipe, também contrato temporário de um ano e aí nesse tempo abriu outro concurso para professor efetivo, eu fiz, fui aprovado e comecei a dar aula. (P5, 28/09/2017, grifo nosso).

Esses dois depoimentos revelam que o exercício do magistério superior foi em decorrência da realização do mestrado e, após este curso, a busca pelo doutorado aparece, segundo P1, como uma obrigatoriedade para quem atua neste nível de ensino. Sobre esse aspecto, Cunha, Britto e Cicillini (2006) salientam que, em muitos casos, o ingresso no magistério superior ocorre naturalmente a partir da pós-graduação. Para ilustrar a rapidez dessa inserção na docência, as autoras identificaram que muitas pessoas dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores.

Acerca do exposto, também concordamos com essas autoras ao destacarem que, se de um lado, esses professores têm uma bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, por outro lado, talvez nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Para elas, a ausência de referenciais teóricos sobre a docência faz com que esses docentes assumam práticas de seus antigos professores, justificando que o ingresso no magistério superior seja em virtude tanto da pós-graduação, como da participação em projetos de pesquisa e monitoria na graduação.

Nessa direção, outros dois professores, que também disseram que o ingresso na docência se deu a partir do mestrado ou do doutorado, destacaram a influência de projetos que participaram na graduação e da influência de seus professores-orientadores. Seguem seus relatos:

Eu decidi fazer mestrado porque fiz três iniciações científicas na graduação... eu não sabia nada da vida acadêmica, nem sabia o que era um mestrado... quando eu entrei na graduação, [...] **os meus orientadores de iniciação científica sempre foram grandes estimuladores** [...] A minha vontade de fazer mestrado só surgiu à medida que eu me inteirei um pouco mais da pesquisa através da iniciação científica na minha graduação [...] **Eu nem tinha acabado as disciplinas do mestrado ainda e passei num concurso pra professora substituta em Recife** [...] pra mim foi bem realizador, digamos assim, então à medida que eu fui trabalhando como professora substituta, embora uma sobrecarga muito grande, eu não refletia muito sobre isso sabe, eu acho que não racionalizava essa questão, mas pensando agora nisso, **eu acho que era quase que uma coisa inerente a continuidade na carreira acadêmica, eu já tava dentro do processo e não conseguia me ver fora dele, então acho que foi uma decisão sem pensar muito, mas muito tranquila assim, de continuar na academia.** [...] Então

surgiu um concurso para professor efetivo e eu passei... quando comecei a lecionar na universidade, a maioria das pessoas aqui era doutora, tinham pouquíssimos mestres e aí a gente se organizou, **é sabido que, no meio acadêmico, o doutorado era uma necessidade eminente, em vários aspectos, tanto salariais, do ponto de vista prático, individual, quanto acesso a editais...** (P2, 11/10/2017, grifos nossos);

Entrei no mestrado por influência de um professor da graduação... Na verdade, eu sempre me envolvi com pesquisa e extensão, ensino desde o 2º período quando entrei no PET, aí eu já despertei nessa parte acadêmica... Desde então comecei a me envolver com um professor de graduação que me ensinou bastante, aí confeccionei vários artigos com ele e, assim, foi naturalmente caminhando pra seguir a carreira acadêmica, mestrado e doutorado. Então, **o que me influenciou foi eu ter entrado no PET, ter contato com esse professor de graduação pra fazer artigo, pra ir a congresso e tudo, foi o que me fez continuar na carreira acadêmica. Esse professor foi meu orientador da graduação e do mestrado.** A decisão para fazer o doutorado foi porque eu já tinha como objetivo seguir carreira acadêmica como professor no ensino superior. [...] **Quando eu tava no doutorado foi quando iniciei a dar aula em faculdade particular, esse foi o meu primeiro contato com o ensino superior** [...] Depois eu fiz concurso pra substituto, fiz pra efetivo e tô aqui até hoje. (P6, 16/10/2017, grifos nossos).

Nos dois relatos supracitados identificamos que a base da motivação desses professores para ingressar no mestrado foi a participação em projetos enquanto estavam na graduação, seja de iniciação científica ou programas de educação tutorial. Além disso, fica claro que a pós-graduação *stricto sensu* conduziu-os ao magistério superior e, em ambos os casos, os orientadores desses dois entrevistados (P2 e P6) tiveram grande influência na construção de suas trajetórias acadêmicas.

No que se refere à influência das atividades realizadas durante a graduação para o ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, é importante destacar, principalmente, o estímulo de professores-orientadores no âmbito da formação acadêmica. Sobre a relação orientador-orientando, Salgueiro (2012) mostrou o papel de mentor exercido pelos orientadores na pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração, destacando tal influência desde a graduação. No caso, visto que geralmente se continua na pós-graduação com os orientadores da iniciação científica, esses dados sinalizam que essa interação constitui um elemento importante na opção pelo magistério superior e pode trazer reconfigurações na profissionalidade docente.

Outro aspecto motivacional dos entrevistados, também influenciada pela participação em iniciação científica, diz respeito à identificação com o ambiente acadêmico e à pós-graduação como caminho a ser seguido por quem já atua no magistério superior. Nesse sentido, a docência foi a motivação que conduziu P3 ao mestrado e, posteriormente, ao doutorado. Vejamos seu depoimento:

Quando eu fazia a graduação, sempre tive uma sensação muito clara de que não era meu interesse atuar no mercado, não tive identificação com a atividade executiva... eu até comecei um estágio, mas foi muito frustrante pra mim... [...] Então ficou muito na minha cabeça que eu queria ser consultora... Mas à época, havia seleção **pra bolsistas de iniciação científica**, só que antigamente era muito mais concorrido. Mesmo assim eu fiz e fui selecionada... Bom, **daí comecei e senti uma identificação com o ambiente acadêmico, eu gostava de vir pra cá, achava interessante conversar com os professores, conviver com os professores, aí fui sentindo uma simpatia por isso aqui**. Quando eu terminei a graduação, fui trabalhar na empresa da família e mais uma vez não me identifiquei com a atividade. **Foi quando eu recebi um telefonema da minha ex-orientadora**, a professora X, dizendo “vai abrir um edital agora, de seleção, **eu acho que você tem perfil por conta da iniciação científica**” foi o último concurso feito para os chamados professores auxiliares, que é o professor só com graduação... Quando ela me disse isso e falou “vai ser um concurso pra área de Administração Geral!”, eu aproveitei e comecei a estudar logo... Na semana seguinte saiu o edital, peguei o edital e cheguei na família e disse “ó, só vou trabalhar meio expediente e o resto eu vou estudar” [...] Enfim, aí eu fui selecionada e foi muito bom, foi uma alegria [...] Pronto, **daí pro mestrado foi uma consequência natural, porque a gente aqui na atividade acadêmica sente a necessidade de se informar, de estar qualificado pro exercício da sala de aula, aí fiz o mestrado e logo em seguida o doutorado**. [...] Então foi mais ou menos assim a minha escolha, não foi nada que eu dissesse “foi proposital”, as coisas foram acontecendo... (P3, 16/10/2017, grifos nossos).

Sobre esse depoimento, é pertinente salientar que, apesar de a entrada no magistério superior ter sido antes do ingresso na pós-graduação, a busca pelo mestrado/doutorado ocorreu como um processo natural de quem atua na carreira acadêmica. Além disso, fica evidente a não identificação de P3 com o mercado no campo específico de sua formação, a sua participação em programas de iniciação científica como possibilidades de aproximação com o ambiente acadêmico e, notadamente, a influência da sua ex-orientadora como fatores que implicaram na opção pela docência. Nesse âmbito, concordamos com Pimenta e Anastasiou (2002) ao afirmarem que as experiências e as relações nos espaços de formação guiam a opção profissional, sua forma de atuar e interagir no exercício da docência.

Acerca do exposto, sublinhamos que a participação em programas de iniciação científica durante a graduação novamente destaca-se nos depoimentos dos professores entrevistados como fator que possibilita aproximação com o ambiente acadêmico, conduzindo-os à pós-graduação e ao exercício do magistério superior. A partir desse dado, verificamos os objetivos⁴² dos programas de iniciação científica em três instituições de Pernambuco e constatamos que não há qualquer menção à docência, ou seja, o foco é notadamente despertar o interesse pela pesquisa desde a graduação, qualificando pessoal para os programas de mestrado/doutorado e para o setor produtivo.

⁴² Editais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (FACEPE, 2018; UFPE, 2018c; UFRPE, 2018c).

Nesse sentido, os depoimentos de P2 e P3 mostram que os programas de Iniciação Científica (IC) vêm contribuindo com a inserção desses pesquisadores na pós-graduação, até porque essa atividade tem uma pontuação significativa nos processos seletivos. A título de exemplo⁴³, enquanto a participação em IC pontua até 3,0 no currículo, a pontuação máxima atribuída à monitoria é de 0,3, ou seja, a experiência diretamente relacionada ao ensino vale dez vezes menos do que a pesquisa.

Esses dados ratificam e perpetuam o elevado estatuto da pesquisa tanto na graduação como na pós-graduação, apesar de a atividade principal dos professores na Educação Superior ser o ensino. Além disso, a valorização da pesquisa também propaga a concepção de docência de que quem sabe investigar pode ensinar (BOURDONCLE; LESSARD, 2002), desde a formação inicial à pós-graduação.

Voltando às motivações para ingresso nos PPGA-PE, diferentemente de P3 que, como Administradora não desejava atuar em empresas e buscou a docência, outra participante (P4) não queria ser professora e, mesmo assim, seguiu a carreira acadêmica. Vejamos o seu relato:

Eu não decidi, eu fui levada, aliás, eu nem queria ser, eu sou filha de dois professores universitários [...] **e eu sempre dizia que não ia ser professora**. Quando eu me formei, fui para os Estados Unidos para trabalhar e aí, logo que voltei, **apareceu um concurso de professor substituto [...] sem maiores pretensões eu fiz e passei, e acho que foi um ano depois, não me lembro e por causa disso me veio essa coisa de fazer mestrado [...]** Eu também, sem pretensão nenhuma, fui fazer a seleção e passei. [...] Aí eu terminei o mestrado e, a convite de um professor que depois foi orientador do doutorado, entrei na Faculdade Boa Viagem como coordenadora e fiquei lá até 2009. Paralelo a isso, antes, quando eu tava aqui como professora substituta, eu era professora da ESUDA também, dei aula em outras faculdades menores particulares... **No final de 2008 apareceu um concurso pra efetivo daqui só com o mestrado e também resolvi fazer e passei, fui chamada em fevereiro de 2009 e já aqui dentro, como era mais fácil a gente fazer doutorado numa instituição pública**, eu tentei o doutorado no final de 2009, pra começar em 2010 e fui aprovada. Enfim, foi uma escolha que foi levando a outra e foi aparecendo oportunidades, chamados, convites e, tipo, estou aqui (risos), não foi muito do meu planejamento não, nunca planejei ser professora. (P4, 28/09/2017, grifos nossos).

O depoimento supracitado tem uma singularidade em relação aos demais porque P4 ingressou no mestrado em virtude de sua atuação profissional na docência, mesmo não sendo uma escolha desejada e planejada pela referida entrevistada. Para ela, as oportunidades de atuação no magistério superior foram surgindo e a conduziram à busca da pós-graduação *stricto sensu*. Nesse âmbito, é pertinente destacar o aumento de IES privadas que demandam professores, notadamente, na área de Administração, uma vez que esses cursos não requerem altos investimentos com infraestrutura. A título de exemplo, a partir de dados apresentados

⁴³ Edital de seleção do PADR (UFRPE, 2017).

por Nunes (2007) e divulgados pelo INEP (2017), os cursos de Administração no Brasil triplicaram em uma década, passando de 1.684 cursos em 2006 para 5.005 em 2016. Em Pernambuco, reiteramos que Administração foi a área que se destacou com mais matrículas (40.078) no Censo Superior de 2016.

Diante dessa crescente demanda, muitos bacharéis em Administração veem o ingresso na docência nessa área como uma oportunidade de trabalho. Demanda que também afeta outros campos, conforme apontado por Pimenta e Anastasiou (2010) quando afirmam que, para alguns médicos, advogados, engenheiros e administradores, a docência constitui-se uma atividade secundária conciliada com atividades profissionais relacionadas à sua área de formação. Por sua vez, este não foi o caso de P4, que a partir das oportunidades para atuar na docência, buscou a pós-graduação *stricto sensu* e atua no magistério superior em uma IES pública em regime de dedicação exclusiva.

A partir dos depoimentos dos professores entrevistados, identificamos que a principal motivação para ingressar na pós-graduação *stricto sensu* foi o interesse em seguir carreira acadêmica decorrente da participação em projetos na graduação, notadamente, de iniciação científica por meio do estímulo e convite de professores-orientadores. Na opinião dos entrevistados, a inserção na pós-graduação no âmbito do doutorado é uma consequência natural da profissionalização no magistério. Trata-se de uma motivação convergente com o que consta no PNPG (BRASIL, 2010a), visto que os cursos de mestrado e doutorado têm como missão a formação de professores e pesquisadores para a Educação Superior.

Em termos de possíveis influências dessas motivações na construção da profissionalidade docente, salientamos que dos seis professores, três participaram ativamente de projetos na graduação, podendo conduzi-los à valorização da atividade de pesquisa no magistério superior. Nesse âmbito, encontra fundamento a concepção de docência de que quem sabe investigar pode ensinar (BOURDONCLE; LESSARD, 2002) e, conseqüentemente, pode configurar uma profissionalidade mais voltada ao domínio do campo disciplinar.

Outro aspecto a destacar diz respeito ao estímulo de professores-orientadores para a entrada na pós-graduação *stricto sensu* e também no magistério superior, evidenciando o peso das relações estabelecidas entre professores e estudantes no ambiente acadêmico. Além de os dados apontarem os orientadores como uma referência na formação dos pós-graduandos, salientamos que essa interação desencadeia reconfigurações na profissionalidade docente a

partir dos conhecimentos e experiências que compartilham no âmbito dos programas analisados.

Após apresentarmos as motivações dos professores que fazem parte dos dois PPGA-PE analisados, passamos aos resultados referentes aos estudantes desses dois programas. Do mesmo modo, as respostas provenientes dos estudantes congregam aspectos da trajetória pessoal, acadêmica e/ou profissional que os motivaram a ingressar na pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

De forma geral, as respostas dos estudantes incidiram sobre três aspectos que os conduziram ao ingresso, a priori, no mestrado: o desejo de seguir carreira acadêmica; a não identificação com o trabalho administrativo nas empresas; e o estímulo de professores que foram orientadores de algum projeto na graduação. Sobre esse último aspecto, chama atenção o fato de muitos estudantes sentirem interesse em seguir carreira acadêmica devido à participação em atividades de monitoria e iniciação científica durante a graduação. Esse resultado aproxima-se do que também foi revelado por alguns dos professores (P2, P3, P6) entrevistados.

Dos 33 estudantes entrevistados, apenas 1, que já exerce o magistério superior há 12 anos, declarou que a busca pelo mestrado foi para aprofundar conhecimentos. Os demais (32 pessoas) afirmaram que a razão para ingressar na pós-graduação foi a possibilidade de exercer a docência em universidades ou faculdades, seja como atividade principal (27) ou secundária (5). Vejamos alguns exemplos que evidenciam a possibilidade de ingresso no magistério superior como a principal motivação para realizar os cursos de PPGA-PE analisados:

Tornar-se professor do ensino superior é o meu principal objetivo a partir do mestrado. [...] Até já tive convites: “olha, estou só esperando você terminar o mestrado pra vir dar aula aqui”. Então a docência possibilita também uma boa colocação no ensino superior. (M6, 05/05/2017, grifo nosso);

Então, quando eu comecei Administração não era o que eu queria e aí eu comecei a fazer meramente por ter sido o curso que passei em uma instituição pública. Mas durante o curso **fiz iniciação científica** com um professor, depois **fiz outra iniciação** e surgiu a **oportunidade de fazer monitoria**. Foi quando consegui me encontrar no curso, foi na atividade de ensino. Eu comecei pela pesquisa, mas quando dei a minha primeira aula na **monitoria**, eu lembro até que o professor perguntou “e aí, qual a sensação?” E eu disse: “poxa, é isso que eu quero fazer”. E **pra fazer isso, realmente, eu tenho que fazer mestrado e doutorado**, enfim, continuar estudando e atualizando os conhecimentos. (M11, 09/05/2017, grifos nossos);

Olha, a busca pelo mestrado primeiro **foi uma questão de necessidade dos processos seletivos para a docência**, já que a maioria exige mestrado e, em segundo lugar, **pra aprofundar conhecimentos mesmo**, mas o que me impulsionou foi que primeiro eu preciso do **título** e segundo porque tenho que conhecer o que eu tô dando aula... (M19, 15/09/2017, grifos nossos).

Nos três relatos supracitados fica evidente como a titulação atribuída pelos programas de pós-graduação possibilita o acesso ao magistério superior, bem como a atualização e aprofundamento de conhecimentos. Subjacente a essa motivação, novamente está a concepção de quem sabe investigar, pode ensinar. Sobre esse aspecto, concordamos com Roldão (2005) e Cunha (2012) ao afirmarem que se trata de uma concepção limitada de docência, privilegiando a pesquisa em detrimento do ensino, diante de um contexto que valoriza a produção científica como diferencial para o ingresso e a promoção na carreira acadêmica.

Além disso, identificamos que o interesse pela docência foi despertado a partir das atividades de monitoria e iniciação científica desenvolvidas na graduação. Nesse sentido, alguns depoimentos ressaltaram a identificação com a atividade de ensino, enquanto outros evidenciaram um maior interesse pela pesquisa. Todavia, nos dois casos, o caminho para a realização dessas atividades é o exercício do magistério superior e, para tanto, faz-se necessária a titulação que possibilita este ingresso. Seguem outros relatos nessa direção:

Quando entrei na graduação em Administração tive a oportunidade de **fazer algumas pesquisas, artigos** e ao longo do curso fui vendo que eu gostava dessa área acadêmica. Não necessariamente do ensino, mas da pesquisa, é ela que me atrai bastante. É claro que pesquisa e ensino estão bem ligados e, para fazer essas atividades, o mestrado e o doutorado ajudam a entrar na área acadêmica... (M5, 05/05/2017, grifo nosso);

[...] no curso de Administração comecei a fazer **iniciação científica** e gostava, mesmo sem entender a complexidade da pesquisa... nos acompanhamentos que eu tive nas duas iniciações com dois professores diferentes, eu fui conhecendo, mas também comecei a perceber que **gostava de ensinar e de tá em sala de aula, eu me sentia bem, eu gostava dessa troca de conhecimentos, fiz monitoria** e tudo pra chegar nessa área de lecionar e também um pouco da pesquisa. Confesso que me interessei mais pelo ensino do que pela pesquisa [...] **A decisão para ingressar no mestrado veio a partir dessas atividades juntamente com o estímulo das minhas duas orientadoras da monitoria.** (M17, 13/09/2017, grifos nossos);

Eu nunca pensei em ser professora mas quando entrei na faculdade tive oportunidade de fazer uma **monitoria** com uma professora que é minha orientadora até hoje, **ela abriu a seleção de monitoria, eu fiz e amei.** E aí, **depois eu fiz outra monitoria, depois eu fiz PIBIC e fui naturalmente sendo envolvida por essa coisa da vida na universidade.** Eu sempre amei ficar na universidade, as pessoas, o clima, a coisa do aprendizado. Então eu tive vontade de fazer uma pós-graduação, uma especialização mesmo mas na época, quando conversei com a minha orientadora, ela disse **“por que você não faz logo o mestrado?”** Então, foi por influência dela também! Eu já tava muito envolvida com o dia-a-dia na universidade e aí vi com uma possibilidade de ir além através do mestrado. Já o doutorado teve influência da família mas, principalmente da orientadora, dizendo **“faça, faça logo porque depois eu vou me aposentar”.** Ela, meio que me adotou na universidade e é por isso que eu tô aqui. A minha orientadora foi peça-chave porque foi quem me deu a possibilidade de fazer monitoria e PIBIC. (D5, 08/09/2017, grifos nossos).

Nos três relatos anteriores identificamos que, além dos projetos de monitoria e iniciação científica que oportunizaram um maior contato com as atividades acadêmicas, outro fator que se destacou foi o incentivo de professores que orientaram esses estudantes. Essa influência dos orientadores não aconteceu apenas com M17 e D5. Outros 13 estudantes (M2, M5, M6, M9, M11, M13, M15, M16, M18, M25, D1, D2, D8) também revelaram que projetos de iniciação científica e monitoria levaram à busca pelo mestrado, notadamente, a partir do incentivo de seus professores.

Sobre esse aspecto, D5 realçou que seu ingresso no mestrado foi proveniente da influência de sua orientadora que a acompanha desde a graduação até o doutorado, ou seja, são quase dez anos de relação e compartilhamento de conhecimentos e experiências que podem reverberar na construção da profissionalidade docente, tanto da professora como da estudante. Isto porque, sendo a docência uma profissão de relações (SOUZA, 2006; CUNHA, 2009; VEIGA, 2014), a relação orientador-orientando pode constituir um fator marcante na formação em nível de mestrado e doutorado diante do tempo e da proximidade dessa interação.

Diferente do fator motivacional supracitado, outros estudantes disseram que buscaram a pós-graduação *stricto sensu* devido à insatisfação na realização de atividades administrativas em empresas. Vejamos três exemplos:

[...] Eu sai da graduação com o intuito de ir para o mercado de trabalho porque meu desejo era ver tudo o que eu aprendi na graduação na prática... mas passei dois anos numa empresa e isso não aconteceu [...] **Eu me vi estagnada lá no trabalho**, não via perspectiva futura em nada. [...] Passados esses dois anos de empresa, eu decidi fazer o mestrado, eu queria crescer profissionalmente, queria ver minha carreira passar daquele trabalho operacional, então, **já que eu não consegui isso no campo profissional, parti para a carreira acadêmica**. (D3, 15/07/2017, grifos nossos).

[...] **Eu nunca me encontrava em nenhuma empresa, o trabalho burocrático, empresarial, esse mundo corporativo não me enchiam os olhos** e aí, mesmo fazendo especialização, comecei a enviar o meu currículo para várias faculdades e uma me aceitou. Foi aí que começou a minha carreira acadêmica. **Tão logo comecei a ensinar, recebi o convite para coordenar o curso de Administração**. [...] **Esse trabalho exigia de mim o mestrado** e aí, antes de terminar a especialização, fiz seleção para o mestrado e passei. (D6, 15/09/2017, grifos nossos);

[...] Quando terminei a graduação tinha a pretensão de ir pro mercado e foi isso que tentei fazer até porque precisava ganhar dinheiro. Aí comecei a procurar trabalho, fui entrando em um, saindo, entrando em outro, saindo, enfim, **eu não consegui me encaixar no mercado de trabalho**. Como eu não consegui me encaixar, sempre achava que podia fazer mais, que podia dar mais, eu tinha estudado tanto, sempre tive notas boas, fui laureada, sempre me dediquei tanto aos estudos e **quando entrei no mercado de trabalho fui fazendo só o operacional. Aquilo ali não me dava muita emoção e foi quando eu pensei no mestrado**, eu disse: vou tentar a academia, talvez como professora eu me encontre e foi aí que eu decidi fazer o mestrado. [...] **O mestrado me dá a titulação que preciso para atuar no ensino superior**, ou técnico, de início. (M23, 19/09/2017, grifos nossos).

Esses depoimentos mostram que a carreira acadêmica foi almejada pelas pessoas que não encontraram realização pessoal e profissional no desenvolvimento de atividades administrativas (operacional ou gerencial). Nesses casos, a busca pelo mestrado foi decorrente da possibilidade de exercer o magistério superior em virtude da insatisfação com os cargos ocupados por esses participantes em diferentes tipos de empresas.

A motivação apresentada, especialmente por M23, mostra-nos também que a busca pela pós-graduação *stricto sensu* visa à consecução de um título que possibilita o ingresso no magistério superior. Sobre esse aspecto, é pertinente salientar que a docência aparece como uma alternativa profissional após os participantes não encontrarem realização com as atividades administrativas que realizavam nas empresas.

Essa motivação tem como base a busca de uma atividade “não-operacional”, que traga desenvolvimento pessoal e profissional. Por sua vez, considerando os três relatos anteriores, verificamos que não há menção sobre a complexidade da docência, especialmente na Educação Superior, em termos do que é apontado por Zabalza (2004) e Veiga (2014): a aprendizagem dos estudantes; a diversidade das atividades desenvolvidas; o contexto que influencia a profissão; as relações estabelecidas; os conhecimentos e as experiências que são requeridos, dentre outros aspectos.

Face ao exposto, no Quadro 17 trazemos uma súmula das motivações dos professores e estudantes para ingressar na pós-graduação *stricto sensu*:

Quadro 117 – Motivações de professores e estudantes para ingressar em PPGA-PE

PARTICIPANTES	UNIDADES DE REGISTRO
Professores	<ul style="list-style-type: none"> - “Consequência natural” de quem está ou pretende atuar na área acadêmica; - Cumprir exigências do magistério superior, por exemplo: participação em projetos, ascensão na carreira, etc.
Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - Atuar no magistério superior; - Não identificação com o trabalho administrativo nas empresas; - Convite e estímulo de professores, notadamente, de orientadores de projetos e programas (iniciação científica, monitoria, educação tutorial) na graduação.

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

A partir das informações que constam no Quadro 17, salientamos que as motivações mencionadas pelos estudantes também foram identificadas nos depoimentos de alguns professores. Acerca do exposto, é pertinente destacar que o ingresso na carreira acadêmica foi a motivação que conduziu a maioria dos participantes a buscar a pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, identificamos um alinhamento desta motivação com o que está anunciado nos

documentos nacionais (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b) e dos programas analisados (PADR, 2014; PROPAD, 2016; CAPES, 2017b).

Ainda sobre as motivações reveladas na pesquisa, ressaltamos que a busca do título acadêmico visando ao ingresso no magistério superior foi mencionada pelos participantes a partir de suas experiências em projetos na graduação, especialmente de monitoria e iniciação científica. Além disso, eles associaram o desejo de ingressar na carreira acadêmica ao estímulo e convite de professores-orientadores. Esses resultados chamam atenção para a importância dessas atividades e das relações estabelecidas na Educação Superior. Ao mesmo tempo, trazem outras informações sobre o perfil de quem está nos cursos de mestrado e doutorado em Administração, para além do que foi apresentado por Nicchellatti (2011) e também em nosso estudo piloto.

Por fim, salientamos que ao explicitarem as motivações para ingressar nos PPGA-PE analisados, os entrevistados também revelaram suas concepções de docência conforme apresentado na sequência.

6.2 CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA DE ESTUDANTES E PROFESSORES VINCULADOS A PPGA-PE

Iniciamos esta seção trazendo as concepções de docência dos estudantes que participaram da pesquisa. De forma geral, a docência foi associada: à vocação e missão; a um trabalho secundário; ao domínio de conhecimentos; e a uma profissão de relações.

No que diz respeito à concepção de docência enquanto vocação, destacamos os seguintes depoimentos:

Busquei o mestrado porque ser professor é uma **vocação** que eu descobri... Foi o seguinte, em 2015 eu tava em casa, um dia comum, conversando com minha irmã que era mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e ela procurando um concurso pra professor substituto disse: “olha, não tem pra minha área mas tem pra você”. Eu tentei e, pra minha surpresa, acabei passando no concurso, coisa que eu não imaginava que aconteceria. [...] Aí eu estruturei as minhas aulas e quando coloquei o pé na sala pela primeira vez e abri a boca pra dar um bom dia pra turma, **parece que tudo fez sentido na minha vida. Eu nunca tinha pensado que fosse me sentir tão confortável fazendo isso...** e obviamente, pra poder continuar na área, você precisa da titulação adequada, você precisa do mestrado, do doutorado, de tá fazendo pesquisas, precisa dá uma turbinada no lado acadêmico... Foi por conta disso que eu tô fazendo o mestrado agora, pra continuar nessa área. É tanto que eu larguei minha carreira de consultor pra me dedicar exclusivamente ao ensino e ao mestrado. (M8, 09/05/2017, grifos nossos);

Ser professor é ter **vocação, amor pelo o que faz, dedicação, comprometimento, respeito pelo conhecimento do aluno, respeito por si próprio, respeito por suas limitações...** Quando a gente entra na sala de aula tem que entender que é responsável pela formação de outra pessoa. [...] Eu acho que professor, acima de tudo, tem que ter amor e dedicação pelo o que faz, porque sem essas duas coisas, você é apenas um replicador de conhecimento. (D3, 15/05/2017, grifo nosso);

[...] eu acho prazeroso ensinar. Se eu consigo aprender algo com tanta facilidade e passar isso de forma clara, fazendo com que o outro aprenda também, então eu acho que é **uma missão de vida mesmo**, eu estou fazendo algo que é gratificante para mim, mas que também ajuda as pessoas. (M24, 20/09/2017, grifos nossos).

Essa concepção de docência, enquanto vocação, foi a que se sobressaiu nos depoimentos de vários pós-graduandos. Trata-se de uma concepção que, ao ter como fundamento a crença no “dom”, limita a compreensão da docência como profissão. Sobre esse aspecto, Alves (2006) afirma que essa concepção de docência constitui um elemento de desvalorização social da profissão, principalmente porque alimenta a ideia de que é uma atividade que pode ser desenvolvida sem uma formação profissional.

Ainda no âmbito de concepções que não contribuem com a valorização da profissão, a docência foi considerada por alguns entrevistados como um trabalho secundário, ou seja, que pode ser conciliado com outras atividades profissionais. Vejamos alguns exemplos:

Estou fazendo mestrado porque pretendo seguir **a docência não como carreira** de fato, mas pretendo ensinar. Quero ter um cargo numa empresa e **ensinar por fora em faculdade, sem exclusividade**. (M15, 10/05/2017, grifos nossos);

[...] o mestrado possibilita muitas oportunidades, tipo, dar uma aula à noite em faculdade ou em algum cursinho ou atuar como tutor, essas coisas, porque é uma renda além do salário... **Eu vejo a docência como uma atividade complementar caso surja alguma oportunidade**. (M21, 02/10/2017, grifo nosso);

A partir do mestrado eu pretendo atuar como professora no ensino superior, mas não só isso. Eu acho que a minha área de atuação, administração e tecnologia, abre um leque muito maior. Então nada impede de eu trabalhar com alguma coisa durante o dia e ensinar à noite, para mim **a docência é algo secundário**. (M25, 26/09/2017, grifo nosso).

Essa concepção de docência como atividade secundária tem raízes na constituição histórica da atuação dos professores na Educação Superior, no sentido do que Zabalza (2004) denomina de uma identidade socioprofissional baseada na valorização do conhecimento, bem como na atuação no campo específico. Conseqüentemente, alguns profissionais que buscam a docência como atividade secundária tendem a não se reconhecer como professores mas, neste caso, como administradores. Em termos de reconfigurações na profissionalidade docente, a ausência desse reconhecimento acarreta também na falta de clareza sobre a profissão,

principalmente, no que tange ao afirmado por Roldão (2005) sobre a importância do sentimento de pertença a um corpo coletivo que partilhe, regule e defenda a profissão docente.

No que se refere à concepção de que para ser professor é necessário “dominar” determinado assunto (apropriar-se e saber transmitir conhecimentos do campo disciplinar), destacamos os seguintes depoimentos:

[...] **eu sempre gostei de estudar e passar o que eu aprendia**, mas quando faltavam dois anos para eu terminar a graduação, vi algumas cadeiras na faculdade que achei que elas eram muito úteis, mas a gente não conseguia absorver nada, sabe... E aí eu fiquei “caramba, se fosse o professor X, por exemplo, dando aquela cadeira, eu teria saído diferente, tenho certeza, porque o assunto é muito bom, mas a gente não tá vendo nada em sala”. Aí comecei a ficar incomodada com isso porque **pra ser professor é preciso ter muito conhecimento**, eu acho importante a pessoa ter certa vivência de mercado, só que **pra mim conta mais saber o que se tá ensinando e falando**. [...] **Então o título acaba sendo a prova de que você é capaz de ensinar porque atesta o conhecimento que é a parte intangível e necessária à docência**. (M13, 10/05/2017, grifos nossos);

Eu penso que um bom professor tem que passar bem o assunto, tem que fazer qualquer matéria parecer fácil pra quem tá ali na sua frente, porque se não o professor perde a sua função. Se uma matéria difícil, como eu considero Econometria, por exemplo, eu não consigo **transmitir** essa coisa que é tão difícil pro meu público de uma forma mais fácil, então não tem sentido o professor ali. [...] Além disso, eu acho que só pode ensinar uma coisa, pelo menos de forma satisfatória, se você **domina muito bem o assunto. Então é necessário ter um bom conhecimento, de bom a muito bom, do que você tá fazendo, da sua área, da matéria...** (M19, 15/09/2017, grifos nossos).

A partir desses depoimentos, verificamos que quando a docência aparece associada ao domínio de conhecimentos está subjacente à concepção de que quem tem o domínio do conhecimento disciplinar pode ensinar. Além disso, a formação em nível de mestrado e doutorado é mencionada como a titulação que possibilita aprofundar e comprovar determinado conhecimento para atuar no magistério superior.

Apesar de associarem a docência ao domínio e à transmissão de conhecimentos, os dois depoimentos de M13 e M19 acenam para uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes, ou seja, a docência não aparece como uma ação intransitiva, mas com sinais de um processo que considera o aprendente. Nesse caso, acenam elementos que, à luz de Roldão (2005), podem possibilitar ir além da ideia de professor como um profissional que professa conteúdos, em virtude da importância da mediação do conhecimento por meio da relação estabelecida com os sujeitos da aprendizagem.

Nessa direção, também foi possível identificarmos a concepção de docência como profissão de relações, notadamente quando alguns entrevistados salientaram a necessidade de os professores conhecerem os aprendentes e interagirem com eles. Seguem esses relatos:

Tem um ditado que eu acho super legal, que diz assim, não sei se exatamente com essas palavras: **“pra ensinar matemática a Joãozinho, precisa entender tanto de matemática quanto de Joãozinho”**. Então eu acho que tem que entender do conteúdo, claro, se você vai dar aula de Administração, você tem que entender de Administração. É muito ruim quando você encontra aquele professor que, assim como alunos fazem enrolação, também há professores que fazem enrolação. Então eu acho que tem que ter o conhecimento da área, mas tem que ter essa habilidade, essa sensibilidade humana. [...] **Eu acho que o professor tem que ter o conteúdo e tem que ter a sensibilidade humana de ajudar o indivíduo a caminhar sem necessariamente transformá-lo num ser inferior**. Talvez um melhor exemplo que eu tenha é de um professor de música que eu tive. Esse professor é um músico famoso e eu acho que ele me ajudou não só a entender música, que era o conteúdo, mas a encontrar a minha voz. Não é um professor de instrumentos, mas assim, **através da música, ele consegue te transformar numa pessoa melhor**. [...] **Então eu acho que é esse equilíbrio entre o domínio do conteúdo e essa sensibilidade de interagir com outro ser humano** num processo de, eu não vou chamar de processo de ensino, mas de processo de aprendizagem do outro, da pessoa que está aprendendo. (M1, 03/05/2017, grifos nossos);

É convivendo com os alunos que eu aprendo demais a ser professor... Eu procuro ser parceiro dos alunos, não tento levar só pelo lado “é mais um aluno”, eu converso muito com eles e vou modelando as aulas à medida que vejo suas dificuldades. (D8, 17/10/2017, grifos nossos).

Nesse quadro, para além do domínio do conhecimento, os depoimentos acima chamam a atenção para a necessidade de os professores saberem interagir com os estudantes. Nesse âmbito, tendo como base Melo (2007), estes participantes concebem a docência como atividade de mediação, relações comunicativas e interações compartilhadas, reduzindo as distâncias entre professores e estudantes. Eles não desconsideram o conhecimento disciplinar, mas acrescentam a importância das relações no exercício da docência.

De forma geral, no que se refere às concepções apresentadas pelos pós-graduandos, identificamos a docência enquanto vocação, missão para transformar a vida das pessoas, atividade profissional secundária, profissão de relações e domínio de conhecimentos da área em que atua. Esta última foi a concepção de docência que se sobressaiu nos depoimentos dos professores, conforme podemos observar a seguir:

Pra exercer a docência, principalmente em um curso de Administração, **a gente precisa ter atuado fora da universidade e conhecer os diferentes tipos de organizações** pois estamos em uma área de Ciências Sociais Aplicadas. Administração é um curso muito prático, por isso acho importante uma vivência fora do ambiente acadêmico... Eu trabalhei nas Alpargatas, na Lonex do Brasil, na Telpe, em empresas familiares, em multinacional, também fui empreendedor, enfim, foram experiências muito boas que até hoje eu levo para sala de aula. [...] Eu também trabalhei em projetos da Administração Pública, Secretaria da Agricultura e hoje ensino Administração Pública na graduação e no mestrado. Eu levo essa bagagem pra sala de aula e acho necessário que os professores, principalmente na área de Administração, passem por organizações privadas, públicas ou ONGs, enfim, mas que ponha o pé fora da universidade. Quando você não tem conhecimento da prática, você é apenas um teórico ali, não **sabe articular a teoria e a prática**. A teoria a

gente **aprofunda no mestrado e mais ainda no doutorado**, mas a prática é preciso colocar os pés fora da academia. Isso foi fundamental na minha formação para ser professor universitário hoje. (P1, 09/10/2017, grifos nossos);

Hoje eu sou professor porque decidi fazer mestrado e fui passando nos concursos. O doutorado ajudou muito a **aprofundar o conhecimento por causa da pesquisa**, mas a **minha forma de atuação em sala de aula fui aprendendo sozinho, na prática, porque o mestrado e o doutorado em Administração forma o pesquisador**, embora a pessoa saia também como professor, mas a gente acaba aprendendo a ser professor na sala de aula como docente. (P5, 29/09/2017, grifos nossos);

No ensino superior sinto que preciso de um arcabouço acadêmico muito grande, ter muito conhecimento sobre o que ensino, obviamente que não se pode deixar de lado a questão do mercado, a relação da teoria com a prática. Eu, particularmente, nunca trabalhei em empresa e o único contato que tive com o mercado foi fazendo consultoria... **Mas com um bom arcabouço teórico vamos melhorando as aulas com o tempo**. (P6, 16/10/2017, grifos nossos).

Esses depoimentos ratificam a concepção de docência enquanto domínio de conhecimentos, tanto teóricos como práticos, deixando subjacente que quem sabe algo, automaticamente sabe ensinar (MASETTO, 2003), principalmente no que se refere à experiência no campo específico. Considerando que essa concepção se faz presente entre os professores dos PPGA analisados e que estes participam, direta ou indiretamente, da elaboração dos documentos institucionais (propostas, regimentos, etc.), identificamos uma convergência entre o que consta no material analisado e nas entrevistas dos professores.

Além disso, vale destacar no relato de P5 que, apesar de ser pertinente considerar a docência uma atividade que se aprende a partir da atuação em sala de aula, tal compreensão deixa subjacente a ideia de docência como *um ofício sem saberes* (GAUTHIER et al., 2006). No entanto, os participantes supracitados (P1, P5 e P6) reconhecem a necessidade de articular conhecimentos teóricos da área de Administração, provenientes da pós-graduação *stricto sensu*, com conhecimentos práticos, oriundos do exercício de atividades profissionais no mercado.

A importância da relação teoria-prática, bem como a relação entre os professores e os estudantes da geração atual também foram mencionados pelos outros entrevistados:

Olha, eu precisei de muito conhecimento teórico para me tornar professora e saber relacionar a teoria à prática, mas também precisei de alteridade para aprender junto as outras pessoas [...]. Nós, no ensino superior, não temos preparo pra sala de aula. A gente é programado pra ser pesquisador, a pós-graduação nos forma pra pesquisa e o que nos faz bons professores ou não, o que nos orienta nesse sentido é a observação dos bons professores que tivemos, então os bons exemplos são minhas referências na docência. (P2, 11/10/2017, grifos nossos);

No início da minha carreira eu senti maior necessidade de **preparação, essa coisa do mestrado e do doutorado**. Eu lembro que a primeira vez que fui pra sala de aula, dei aula para ex-colegas que tinham repetido disciplinas na graduação. **Eu senti uma necessidade tão grande de saber mais**, aquela coisa de “eu sei muito pouco”, então peguei um manual desses de Administração e fui dá aula na época de Sistemas e Métodos II, uma disciplina que eu não tive a devida preparação pois saí da graduação, estudei para o concurso docente e entrei. **Então, no início da docência, eu senti na pele e acho essencial ter maior densidade de conteúdo.** [...] Hoje já tenho uma bagagem de leitura muito mais densa, enfim, é outro momento e agora tenho necessidade de outras habilidades, por exemplo, de fazer aulas mais dinâmicas. **O aluno de hoje tem um perfil mais disperso**, tem aluno que fica olhando pra gente achando que vamos chegar com uma aula pronta, mágica e que dali ele vai saber tudo, **quando na verdade, tenho absoluta convicção de que é da interação, da leitura dele, do que ele vai fazer com aquele conteúdo, ou seja, os alunos aprendem a partir da interação que podem ter com o conteúdo.** [...] **Por isso o meu grande desafio no exercício da docência hoje é fazer esse diálogo com outras formas de conhecimento, outras bases metodológicas**, eu acho que é por aí e tenho tentado fazer isso, não sei se tá dando certo, até preciso me avaliar melhor... (P3, 16/10/2017, grifos nossos);

Para ser professor em universidade e faculdade pra mim foi imprescindível a formação, ter mestrado e doutorado... Isso é uma condição, mas eu acho que não é suficiente porque conteúdo tá aí no *Google*. Eu procuro fazer projetos, relacionar teoria e prática, inserir novas tecnologias, **trazer aspectos dessa geração digital para sala de aula, mas confesso que também faltam conhecimentos sobre como lidar com os jovens que estão nas salas de aula hoje.** (P4, 28/09/2017, grifos nossos).

Nos relatos apresentados por P2, P3 e P4 identificamos que, para além dos conhecimentos teóricos, emerge uma concepção de docência como profissão de relações voltada à aprendizagem não só dos estudantes, mas também dos próprios professores. Essas reflexões, verbalizadas durante as entrevistas, sinalizam um avanço na superação da concepção de docência restrita ao domínio do conhecimento disciplinar. Nesse sentido, os depoimentos supracitados sinalizam que se faz necessário entender a complexidade do professor, do estudante, do conhecimento e das interações entre esses elementos nas instituições e na diversidade de seus contextos, conforme apontado por Souza (2006) ao considerar a docência uma ação relacional e coletiva de formação humana.

Além disso, chama atenção nos depoimentos supracitados a preocupação com o ensino no contexto das gerações atuais que demandam “habilidades” (P3) e “conhecimentos sobre como lidar com os jovens que estão nas salas de aula hoje” (P4). O foco de atenção desses professores ratifica a complexidade da docência destacada por Zabalza (2004) ao assinalar que ensinar exige um conhecimento consistente acerca da disciplina, da maneira como os estudantes aprendem e do modo como serão conduzidos os recursos do ensino. Até porque, segundo P4, “conteúdo tá aí no *Google*” e tal compreensão mostra que a ação de ensinar vai

além do domínio de um campo disciplinar, requerendo conhecimentos sobre aprendizagem, metodologias e relações no ambiente acadêmico.

Esse reconhecimento distancia-se da concepção de docência que configura uma profissionalidade fundamentada no domínio de determinado conhecimento e reverbera no sentido de ensinar como ato de fazer com que o outro seja conduzido a aprender, conforme defendido por Roldão (2005). Para essa autora, os professores são os especialistas em fazer essa mediação por meio de orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à aprendizagem dos estudantes.

No âmbito desse reconhecimento, principalmente no que se refere à profissionalização para o magistério superior nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, também foi apontada a lacuna de conhecimentos específicos da formação de professores em nível de mestrado e doutorado. Isso porque nos documentos nacionais e dos programas analisados, os cursos de mestrado e doutorado privilegiam a formação de pesquisadores. Conseqüentemente, ao mesmo tempo em que reconhece essa lacuna, P2 revela que: “o que nos orienta nesse sentido é a observação dos bons professores que tivemos, então os bons exemplos são minhas referências na docência”.

Apesar de reconhecermos a influência dos professores de referência na formação docente (CUNHA, 1989; ARAÚJO, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; ROCHA, 2014), no que concerne à construção da profissionalidade docente, concordamos com Roldão (2007) ao reiterar que, para além dessa observação, o saber profissional tem de estar fundamentado no princípio da teorização, prévia e posterior, da ação profissional docente.

Além disso, considerar que se aprende a ensinar sozinho, na sala de aula, como se fosse uma ação intuitiva de tentativa e erro, diminui o estatuto da docência. Nessa direção, Cunha (2007, p.22) afirma que “a docência, como atividade profissional, exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados e a uma argumentação teoricamente sustentada”. Para essa autora, não é suficiente saber o conteúdo e apresentá-lo intuitivamente, uma prática ainda presente no magistério superior, notadamente entre os professores entrevistados. Essa prática também tem como fundamento concepções de docência ainda vigentes, especialmente, ao considerar que se aprende a ensinar apenas com a atuação em sala de aula.

Face ao exposto, no Quadro 18 apresentamos uma síntese das concepções de docência identificadas a partir das entrevistas dos participantes da pesquisa:

Quadro 128 – Concepções de docência de professores e estudantes em PPGA-PE

PARTICIPANTES	UNIDADES DE REGISTRO
Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - Vocação e missão voltada � transforma�o social; - Trabalho secundário; - Domínio do conhecimento disciplinar; - Profissão de rela�oes.
Professores	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio do conhecimento disciplinar; - Profissão de rela�oes.

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Tendo como base as concep oes de docência sistematizadas no Quadro 18, frisamos que há aproxima oes entre as concep oes dos participantes e que elas aparecem imbricadas do contexto sócio-político-econômico no qual estão inseridos. A título de exemplo, o domínio do conhecimento disciplinar continua arraigado   história da profissão docente e   materializado nos documentos analisados, uma vez que direcionam as a oes dos espaços legalmente responsáveis pela forma o de professores.

Acerca do exposto, concordamos com Zabalza (2004) ao afirmar que   preciso desconstruir determinadas concep oes de docência e reconstrui-las com um novo significado a fim de renovar as interven oes. Segundo o autor, a renova o da forma de ser e agir na docência requer reflexão, coopera o,  tica, olhar para além da sala de aula e planejamento do ensino a partir da aprendizagem dos estudantes. Essa transforma o, a nosso ver, possibilita a constru o de uma profissionalidade docente na Educa o Superior que não privilegia a pesquisa, mas busca integrá-la às outras atividades desenvolvidas pelos professores considerando a dinâmica das rela oes estabelecidas no espaço acadêmico.

Nesse âmbito,   oportuno destacar a preocupa o dos entrevistados no que se refere às intera oes estabelecidas com os estudantes que ingressam na Educa o Superior, diante da heterogeneidade de suas características e especificidades da gera o atual (nativos digitais). Essa concep o de docência enquanto profissão de rela oes constitui um novo olhar que pode contribuir com a configura o de uma profissionalidade docente a partir de uma abordagem relacional. Tal resultado aponta um elemento basilar (intera oes) da profissão docente para além das concep oes mencionadas em nosso estudo piloto.

Por fim, ressaltamos que as concep oes de docência identificadas, bem como as motiva oes para ingresso nos PPGA-PE ajudam-nos a compreender as experiências de professores e estudantes nos cursos de mestrado e doutorado analisados, conforme detalhado na se o subsequente.

6.3 EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES E PROFESSORES EM PPGA-PE EM TERMOS DE CONTRIBUTOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Nesta seção analisamos as experiências de estudantes e professores em PPGA-PE em termos de contributos no processo de construção da profissionalidade docente. De forma geral, verificamos que aquilo que, prioritariamente, eles buscam (atuar no magistério superior como atividade principal ou secundária) e a forma como concebem a docência (vocação, contribuição social, domínio do conhecimento disciplinar, profissão de relações) direcionam suas experiências na pós-graduação.

Assim, para compreendermos o percurso formativo trilhado pelos entrevistados, é pertinente reiterar, sinteticamente, o que esses participantes tiveram em seu contexto de formação em termos do que os programas analisados propõem-se a fazer (documentos vigentes) e realizaram (atividades) durante o período de coleta de dados da nossa pesquisa (2015.1 a 2018.1).

No que se refere às promessas de formação, vimos no capítulo anterior que os documentos do PADR e do PROPAD anunciam que os programas têm como missão formar professores e pesquisadores para o magistério superior. E, seguindo a lógica de que *só quem sabe investigar, pode ensinar* (BORDONCLE; LESSARD, 2002), em ambos os programas predomina a ênfase na pesquisa mediante a valorização e o incentivo à produção científica devido, notadamente, às exigências da CAPES.

Consequentemente, o elemento base da profissionalidade docente que se sobressai nos documentos e permeia todas as ações propostas pelos programas é o aprofundamento de conhecimentos da área de Administração, tanto nos componentes curriculares ofertados como nas temáticas de investigação. Por sua vez, os conhecimentos do campo didático-pedagógico concentram-se apenas na possibilidade de realização do estágio de docência e na presença, na matriz curricular, das disciplinas de Metodologia do Ensino Superior (PADR) e Didática do Ensino Superior (PROPAD). É pertinente destacar que apesar de previsto nos documentos institucionais, o estágio de docência não é realizado por todos os estudantes e as disciplinas supracitadas não são obrigatórias.

No que tange às atividades promovidas pelos programas, constatamos nos horários acadêmicos a oferta de disciplinas das áreas de concentração do programa e, principalmente, de metodologia científica. No âmbito da dimensão didático-pedagógica da docência, vimos

que a disciplina de Metodologia do Ensino Superior não vem sendo ofertada no PADR desde 2010 e que, durante a realização do nosso estudo, não foi desenvolvida nenhuma atividade (palestras, *workshops*, pesquisas) diretamente relacionada à formação de professores para o magistério superior neste programa.

Por sua vez, no PROPAD a disciplina de Didática do Ensino Superior vem sendo ofertada pelo menos uma vez ao ano e, em 2017, o programa realizou três *workshops*, sendo dois com ênfase na pesquisa (“ética na pesquisa” e “pesquisa qualitativa”) e outro cujo título foi “Quem ensina o professor a ser orientador?”. Este último gerou a expectativa de que abordaria questões basilares da tarefa de orientação (exemplo: ética e diálogo na relação orientador-orientando)⁴⁴, mas se limitou à apresentação de uma planilha para guiar e acompanhar o desenvolvimento da pesquisa (dissertação, tese e artigos).

Diante do exposto, considerando o que anunciam os documentos e, notadamente, o que é promovido pelos programas, a priori constatamos que predominam experiências com foco na formação de pesquisadores. Entretanto, os participantes reconhecem que os programas contribuem diretamente com a formação de professores por meio de algumas atividades institucionalizadas (estágio de docência e as duas disciplinas supracitadas) e, de forma indireta, mediante a observação e a interação estabelecidas nos programas.

Esses contributos foram extraídos das entrevistas quando os participantes narraram como foi (professores) ou estava sendo (estudantes) a formação em nível de mestrado e doutorado, em termos de atender a motivação de atuar na docência como atividade principal ou secundária.

Após essas considerações, iniciamos a sistematização das experiências dos professores entrevistados, dentre as quais se destacaram: o estágio de docência; as disciplinas de Metodologia do Ensino Superior (PADR) e Didática do Ensino Superior (PROPAD); e as relações com os pares, com os estudantes e, notadamente, com seus orientadores.

No que se refere à realização do estágio de docência, apesar de todos os professores entrevistados já atuarem no magistério superior durante a pós-graduação *stricto sensu*, dois realizaram esta atividade devido à exigência de seus orientadores. Vejamos seus relatos sobre a participação nesta atividade:

Fiz o estágio de docência durante o doutorado, vê! Eu já era professora aqui há anos, já tinha 12 anos de carreira, mas na época **fiz o estágio com a minha orientadora e foi muito legal**. Agora ela me deixava muito à vontade, ela tinha muito respeito por mim porque poxa, eu já tinha 12 anos de universidade e tal, mas a

⁴⁴ Expectativa identificada a partir das conversas informais dos participantes no referido *workshop*.

gente chegou a ir algumas vezes juntas para sala de aula, outras vezes a gente discutia os textos antes, discutia como é que podia dar determinada aula e tal. Enfim, minha orientadora sempre foi uma pessoa muito séria profissionalmente e não fazia de qualquer maneira não, mas **a uma certa altura da disciplina acabou eu conduzindo sozinha mesmo porque, normal, poxa, eu já 12 anos de estrada na docência.** (P3, 16/10/2017, grifos nossos);

Fiz o estágio de docência por exigência do orientador do doutorado (Risos). É uma das coisas que você pode ter dado aula 10 anos, mas você tinha que fazer o estágio com ele, entendeu. Todas as orientandas fizeram o estágio de docência com ele e foi muito tranquilo, até porque eu já era professora. O meu orientador é um professor à moda antiga, as aulas dele eram muito expositivas, é ele tetetei, tetetei, tatata, tatata... dando aula mesmo e nós acompanhando. **Mas às vezes a gente dava aula por ele, então ele pedia pra escolhermos uma temática que a gente ficasse mais à vontade para ministrá-la. A gente também construía as provas junto e aí sempre havia discussão se tava muito difícil, se tava muito fácil e a gente também aplicava as provas.** Ele também tinha essa coisa de sempre mudar e dizia “vamos fazer diferente, o que sugerem?” E aí a gente sentava e via o que deu certo, o que não deu certo pra gente mudar ou fazer alguma adaptação... Era bom assistir às aulas dele também porque antes ele passava o material, discutia e dizia “olhe, a gente tem que tocar nesse e nesse assunto”. Enfim, **era uma parceria mesmo, eu gostava e aprendi muito não só sobre o conteúdo da disciplina, mas sobre a condução e a postura ética do professor em sala de aula.** (P4, 28/09/2017, grifos nossos).

Os depoimentos dessas professoras acerca do estágio de docência mostram que, apesar de ser uma atividade que pode ser realizada com outro professor, geralmente acontece com o orientador. Podemos observar que essas participantes, pelo fato de já atuarem no magistério superior, durante o estágio de docência tiveram mais autonomia e, em alguns momentos, assumiram as atividades sem a presença do orientador.

A esse respeito, Cunha (2004) e Joaquim (2011) alertam para a prática do estágio de docência sem a supervisão do professor responsável pela disciplina, inclusive, com consequências para o processo de ensino e de aprendizagem das turmas que recebem os estagiários. Mas nos exemplos supracitados, constatamos que tanto P3 como P4 conversaram e planejaram com seus orientadores as atividades realizadas no estágio de docência (antes, durante e após as aulas).

Nessa direção, notadamente P4 teve mais oportunidade de interação e acompanhamento do seu orientador durante o estágio de docência que foi planejado e desenvolvido por meio de uma parceria. Neste caso, a própria entrevistada reconhece sua aprendizagem para além do conhecimento disciplinar, ou seja, a relação com o seu orientador durante o estágio possibilitou-lhe observar formas de ser e agir na docência. Sobre esse aspecto, concordamos com Rocha (2014), notadamente no que tange à influência do professor-referência na constituição da profissionalidade docente no contexto universitário.

Em nossa pesquisa, a referência que está destacando-se é o orientador por meio da relação que estabelece com os estudantes.

De forma geral, o estágio de docência trouxe contributos para as duas professoras em termos didático-pedagógicos (discussão de textos, planejamento e condução das aulas, elaboração de provas, análise e reflexão sobre como melhorar a disciplina), mas também sobre questões de comportamento (postura profissional séria e ética na condução do estágio e das aulas). No âmbito da construção da profissionalidade docente, tendo como base Nóvoa (2017), o estágio de docência realizado pelas entrevistadas constituíram atividades de indução profissional uma vez que contemplaram momentos de colaboração e partilha de conhecimentos, interações e experiências possibilitando compreender e melhorar o trabalho docente.

Ainda no âmbito da experiência no estágio de docência, também identificamos professores que em sua atuação na pós-graduação *stricto sensu* tiveram ou têm estagiários, dentre eles, os participantes anteriormente referidos (P3 e P4), juntamente com outros dois professores (P1 e P2). Eles falaram como planejam, orientam e conduzem esta atividade, conforme depoimentos a seguir:

Eu tive duas estagiárias de docência, pedi pra elas fazerem o programa de estágio, tipo, um plano de trabalho e esse plano incluía a participação permanente nas aulas. Eu pedia a contribuição delas nas aulas quando ia fazer a organização de grupos, os seminários... Também pedi pra avaliarem e depois discutir comigo o desempenho dos alunos. É mais ou menos assim que conduzo o estágio de docência. Depois eles têm que fazer um relatório do que aprenderam, eu aprovo e submeto à coordenação do mestrado. **Essa articulação entre pós-graduação e graduação é muito bem vinda entre os órgãos de avaliação dos programas.** [...] Eu vejo que alguns alunos egressos principalmente de faculdades privadas têm muitas lacunas, chegam com um **conhecimento que é muito ralo e aí eu procuro ajudar proporcionando uma formação mais robusta.** (P1, 09/10/2017, grifos nossos);

Eu tive um orientando de mestrado que fez estágio de docência comigo e deu algumas aulas em uma turma minha na graduação. O assunto que ele trabalhou foi da sua dissertação, então digamos que foi confortável para ele **e também era importante que ele dominasse o assunto.** Ele pegou sua revisão de literatura, o que já tinha visto até o momento e levou pros alunos, já que era um conteúdo da disciplina. **Mas achei que ele foi muito teórico, pouca habilidade de interação, mas não podia exigir que ele tivesse o *know how* que o professor tem de tempo de sala de aula.** [...] Ele não participou da avaliação da turma e no final fez um relatório do estágio para cumprir o protocolo burocrático do programa. Eu vejo que com a CAPES passando a exigir cada vez mais um volume de publicações qualificadas, o empenho de todos no programa volta-se para a produção do conhecimento. Então por causa da CAPES, a formação do professor fica em segundo plano porque o que se destaca é a pesquisa. [...] Eu vejo muito essa pressão pra publicar e não há um trabalho efetivo voltado pra essa parte de docência (P2, 11/10/2017, grifos nossos).

Acerca desses depoimentos, observamos que a experiência da atividade de orientação e acompanhamento do estágio realizado por P1 e P2 tem como base a concepção de docência desses professores pautada no domínio do conhecimento disciplinar, conforme apresentado na seção anterior. Além dessa correlação, ambos mencionaram, direta ou indiretamente, a influência da avaliação realizada pela CAPES, salientando que a “articulação entre pós-graduação e graduação é muito bem vinda entre os órgãos de avaliação dos programas” (P1).

Por sua vez, devido à pressão pela produção científica “não há um trabalho efetivo voltado pra essa parte de docência” (P2). De um lado, o estágio de docência constitui uma atividade que também é considerada na avaliação dos programas; por outro lado, o próprio estágio pode não ser bem realizado em virtude do foco da formação ser a pesquisa.

Nesse âmbito, concordamos com Bazzo (2007) sobre a influência de diferentes contextos na construção da profissionalidade docente no magistério superior. A partir dos relatos de P1 e P2, conseguimos identificar que o conhecimento disciplinar sobressai-se nos contextos pedagógico, profissional e sociocultural, enquanto que a avaliação da CAPES (contexto político) direciona as experiências nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Consequentemente, a influência desses contextos reverbera na construção da profissionalidade docente uma vez que gera tensões que podem desvalorizar a profissão ao priorizar, por exemplo, o conhecimento disciplinar oriundo da pesquisa em detrimento dos demais conhecimentos específicos da docência.

Ainda sobre o estágio de docência, trazemos as falas de P3 e P4 que falaram mais detalhadamente sobre como desenvolvem essa atividade com os mestrandos ou doutorandos:

Eu tenho muito cuidado com os meus estagiários de docência, por exemplo, normalmente a gente prepara o programa da disciplina juntos e depois eu digo: “veja aí nesses itens uns três tópicos, no máximo quatro, que você tem mais conforto, que você gostaria de trabalhar com a turma pra você se preparar com a devida antecedência”. Aí a pessoa escolhe três itens e normalmente o mestrando ou o doutorando vai comigo para a sala de aula, assiste o início das aulas, vê a forma da minha condução e tal. Nesses conteúdos que acertamos previamente, ele se prepara e vai. Normalmente eu não deixo só, eu vejo, assisto e depois tento dar um *feedback*, tipo: “olha, melhora aqui, vai com mais segurança nisso, ler mais, traz mais exemplos...” Mas às vezes os deixo só porque uma vez um aluno me disse: “professora a gente fica muito tenso quando a senhora tá em sala de aula” e eu fiquei pensando nisso e disse: “poxa, eu acho que devia ser o contrário, eu devia lhe dar mais segurança, né, mas se eu tô deixando tenso, vou deixar um pouco à vontade também.” Então também tento deixar eles sós umas duas aulas. A minha disciplina na graduação tem uma característica, temos uma aula teórica e outra prática, nessa prática eu faço um estudo de caso, coloco um documentário pra eles debaterem ou um artigo pra discutirem. Enfim, normalmente, estudo de caso é bem tranquilo e em algumas dessas aulas com estudo de caso eu deixo os estagiários sós, mas em boa parte da disciplina fazemos tudo em parceria. Outra coisa que eu tento estimular é que eles elaborem as provas. Aí eles fazem as questões, mandam pra mim, eu

avalio, corrijo, contribuo, devolvo pra eles, eles fazem a versão final e em seguida eu já peço um gabarito perguntando como é que vão corrigir essa prova? As minhas provas não são de múltipla escolha, fechadas, são em geral abertas, mas tem lá um protocolo de respostas que tem que ter, por exemplo, se eu pergunto quais são as funções do processo administrativo, então nesse gabarito de respostas tem que ter “planejar, organizar, liderar e controlar”, só um exemplo. Então o estagiário me dá esse gabarito, a gente discute e aí **ele acaba exercitando a concepção da prova, sua correção, a preparação de aulas e como conduzir atividades práticas.** [...] Fico muito presente e faço tudo com muito critério e cuidado pra que tanto o estagiário como a turma compreendam a atividade do estágio. (P3, 16/10/2018, grifos nossos);

Quando estou com estagiário de docência chamo eles antes do início das aulas, mostro como eu pensei a disciplina, peço sugestões e eles ficam muito abertos pra sugerir... Eu também pergunto: “você quer dar uma aula?” Eu não obrigo, mas acho que é importante e até agora só tive uma orientanda que quis dar aula e eu disse: “ó Fulana, escolha um assunto que você se sinta mais confortável pra você dar aula nesse dia.” Por coincidência ela escolheu um assunto de sua dissertação e eu pedi um *feedback* dos alunos sobre a aula dela... **Também discutimos a prova,** faço sempre um gabarito e o estagiário corrige a prova... [...] Sempre peço sugestão: “ó, eu tô fazendo assim e assado, o que é que você tá achando?” [...] **Eles também ajudam nos bastidores atualizando alguns dados, aspectos operacionais, mas principalmente decidimos desde a concepção da disciplina, das aulas até a avaliação.** (P4, 28/09/2017, grifos nossos).

Nos dois relatos supracitados observamos uma maior interação entre essas professoras e os estagiários de docência em termos de planejamento e condução de aulas/atividades até a correção de provas. Esses casos sinalizam uma atenção ao que Bazzo (2007) denomina de práticas cotidianas da ação de ensinar.

É pertinente salientar que P3 e P4 fizeram estágio de docência com seus orientadores no doutorado e que a forma como essas professoras conduzem essa atividade atualmente fundamenta-se em uma relação de parceria de modo similar à experiência que tiveram na sua formação enquanto pós-graduandas. Logo, visualizamos uma continuidade de experiências que lhes tocaram (LARROSA, 2002) e que desenvolvem a partir da referência de seus orientadores.

Em termos de contributos da experiência do estágio de docência, também foi relatado que se trata de uma oportunidade para o estagiário aprofundar o conhecimento do campo da Administração desenvolvido na dissertação ou na tese, a partir do momento em que a pessoa pode escolher um assunto da disciplina relacionado à sua pesquisa para desenvolvê-lo em sala de aula. Além disso, podemos inferir contributos diretamente relacionados ao contexto pedagógico, quando P3 e P4 mencionam como orientam e acompanham seus estagiários antes, durante e após a disciplina nesta parceria. Essas professoras, por meio do planejamento e da condução de aulas e atividades avaliativas, oportunizam aos estagiários uma experiência mais sistemática sobre a organização do trabalho docente.

Face ao exposto, o estágio de docência desencadeia configurações na profissionalidade docente a partir das experiências que os pós-graduandos tiveram na referida atividade. Nesse âmbito, o estágio possibilitou aos entrevistados refletirem sobre: a docência no magistério superior; a importância da orientação, intervenção e monitoramento dos professores responsáveis pela disciplina; os conhecimentos específicos da docência; o relacionamento em sala de aula; e a própria atuação enquanto professores.

Após apresentarmos as experiências relacionadas ao estágio de docência, passamos aos contributos das disciplinas voltadas à docência cursadas pelos docentes enquanto mestrandos e doutorandos. É pertinente salientar que dos seis professores entrevistados, quatro cursaram as referidas disciplinas nos PPGA-PE analisados: P1 e P2 (Metodologia do Ensino Superior no PADR); P3 e P4 (Didática do Ensino Superior no PROPAD). Por sua vez, P1 e P4 não mencionaram nas entrevistas contributos das disciplinas, razão pela qual só apresentamos os contributos dessa experiência para P2 e P3:

[...] quando fiz o mestrado **foi bem interessante a condução da disciplina de Metodologia do Ensino Superior porque o professor conseguiu engajar todo mundo nas ideias, ele conquistou a turma inteira.** Ao mesmo tempo em que ele era chato e rígido, ele conseguia fazer todo mundo parar pra refletir e pensar muito. Ele falava muito bem, tinha um vocabulário robusto e ainda conseguia trazer coisas do cotidiano pra sala, eu ficava bem inebriada nas aulas e acho que um professor tem que conseguir fazer isso. Mas como? (Risos) **Agora, refletindo como professora, é uma dificuldade agir assim.** Ele era bastante elogioso e interativo com os alunos, era extremamente disciplinado com horários e eu tenho pavor de atrasos, então eu sempre achei isso demais. O cara é competente e ainda é muito humilde nas questões de vida. [...] **Os professores que eu me inspirei sempre foram muito rígidos e isso me forçou a aprender. Quando eles conseguem ser rígidos, empáticos e agradáveis, aí é o máximo. Eu aprendi muito sobre a docência com o jeito de atuação do professor dessa disciplina.** (P2, 11/10/2017, grifos nossos);

Eu fiz a disciplina de Didática do Ensino Superior no doutorado. Achei que foi uma boa disciplina e na época **influenciou minha atuação como professora, inclusive** cheguei até a comentar isso com os colegas. A gente tem certas verdades, acha que sabe muito, mas é sempre bom **refletir sobre essa interação com os alunos, aprender novas metodologias de ensino e aprendizagem.** Eu acho que é super rico e eu aprendi mais sobre esses aspectos da docência nessa disciplina. (P3, 16/10/2017, grifos nossos).

Acerca do exposto, verificamos que o principal contributo das disciplinas mencionado por essas entrevistadas foi, notadamente, a reflexão sobre as relações estabelecidas entre professores e estudantes. Sobre esse aspecto, P2 destaca que aprendeu sobre docência a partir da forma de atuação (engajar a turma, estimular os estudantes a pensar, interagir com os alunos, respeitar horários, ser empático...) do professor da disciplina. Além da interação, P3 diz que “aprendeu novas metodologias de ensino e aprendizagem”.

Esse conhecimento específico da docência, juntamente com as interações estabelecidas no ambiente formativo levaram P2 e P3 a refletirem, nessas disciplinas e também durante a entrevista, sobre aspectos que consideram relevantes para a formação de professores no magistério superior. Considerando o relato de suas experiências, inferimos que houve transformações na atuação dessas entrevistadas quando P2 afirma que se inspira nos professores e P3 diz que a disciplina influenciou sua prática docente. A partir das reflexões dessas professoras, concordamos com Larrosa (2002) ao afirmar que o sujeito é afetado e afeta os acontecimentos construindo experiências que orientam e renovam suas ações.

Ainda sobre os contributos das disciplinas em questão, apesar de ser comum haver a expectativa de aprender técnicas e métodos de ensino nesse tipo de componente curricular⁴⁵, as narrativas supracitadas chamam atenção para as relações estabelecidas na docência articuladas às experiências de aprendizagem na pós-graduação, ratificando a importância desses elementos na construção da profissionalidade docente. No caso, ratificam que a docência é uma profissão de relações (TARDIF; LESSARD, 2005; SOUZA, 2006; MELO, 2007; VEIGA, 2014), bem como o afirmado por Rocha (2014) de que a forma de ser e agir de nossos professores influenciam a nossa atuação profissional.

Nesse sentido, passamos à apresentação das experiências dos docentes entrevistados a partir da relação que tiveram/têm com professores, tanto os seus orientadores (enquanto estudantes), como os colegas de trabalho (relação entre pares, participação em bancas). Inicialmente, trazemos dois depoimentos que chamam atenção para características pessoais de professores que proporcionaram uma boa relação e, conseqüentemente, aprendizagem para esses entrevistados:

Sobre as contribuições da pós-graduação na minha formação docente **eu destaco a relação que tive e o que aprendi com um professor que paguei duas disciplinas no mestrado e depois ele tornou-se meu orientador no doutorado.** Ele é minha maior referência de professor nesse meio acadêmico... [A entrevistada faz uma pausa e se emociona ao lembrar do seu orientador]. Ele era extremamente **inteligente**, extremamente **dedicado** à Universidade, nem precisa ser tão dedicado o quanto ele era já no final da carreira, mas ele sempre foi. Ele é extremamente **ético**, extremamente **transparente**. Você pode até não concordar com ele, mas ele vai lhe respeitar do mesmo jeito. Ele era ao mesmo tempo muito **exigente** mas dava na mesma medida que exigia, sabe. Ele se dedicava à disciplina, se dedicava às leituras, se dedicava a nós no mesmo grau que exigia a nossa dedicação. Ele é extremamente amoroso e, apesar de ter um jeito duro, quando via que tava demais, com **humildade** ele voltava atrás. Ele também sempre perguntava sobre a gente em toda orientação: “como é que você tá, como que estão seus pais, como está sua vida?” Então, quando a gente tinha um problema, a gente compartilhava na orientação com ele, com os outros colegas

⁴⁵ Afirmação baseada nos dados da pesquisa que também revelaram, no capítulo anterior, as expectativas dos estudantes que se matricularam na disciplina de Didática do Ensino Superior no PROPAD.

orientandos e isso nos fortalecia. Toda vez que algum colega estava com problema ele perguntava: “você sabe de Fulana, você sabe como é que ela tá?” Então, assim, **tem esse lado humano mesmo de se preocupar com a gente, mas de se preocupar com a formação também.** Quando a gente era da Faculdade X, ele que me convidou pra lá e era o meu diretor acadêmico, às vezes ele dizia: “vou lhe colocar nessa comissão, viu”. Eu dizia “sim, pra quê?” E ele respondia: “pra você aprender mais sobre outras atividades do ensino superior”. Então assim, eu via que não era pra me dar trabalho, era no sentido de “você vai precisar desse conhecimento algum dia.” Eu aceitava porque ele sempre orientava, era acessível, dava abertura para tirarmos dúvidas, é uma pessoa e um profissional que me ensinou muito sobre como trabalhar nesses meandros de uma faculdade particular e também na universidade. Ele compartilhava muito as coisas que acontecia, então, de uma forma ou de outra, ensinava com a experiência dele e sempre buscava trocar com a gente... **Tudo que aprendi com meu orientador na pós-graduação, como aluna e também como professora, contribuiu com a minha formação e atuação docente hoje.** (P4, grifos nossos, 28/09/2017);

Durante a pós-graduação, destaco a contribuição da minha orientadora de mestrado para a minha formação enquanto professor. Ela era bem *light* e muito generosa. Dava confiança, acreditava nos alunos, estimulava pra que as pessoas dessem o melhor de si. Esses aspectos ajudaram na minha aprendizagem e também me inspiram, ainda hoje, como professor. (P5, 29/09/2017, grifos nossos).

Os dois depoimentos supracitados mostram como a boa relação entre professores e estudantes contribuem com a aprendizagem e constituem experiências que ainda influenciam na atuação dos entrevistados. Para além das características pessoais dos orientadores (ética, dedicação, humildade, leveza, generosidade, dentre outras mencionadas), os entrevistados destacaram o envolvimento desses professores com a sua formação acadêmica por meio do estímulo à aprendizagem (P5) e do compartilhamento de experiências que foram significativas para a formação humana (P4).

Acerca do exposto, salientamos que os orientadores desses entrevistados constituem professores de referência para a sua atuação docente, conforme já identificado em pesquisas anteriores, a exemplo de Cunha (1989) e Rocha (2014). Para essa autora, inclusive, reconfigurações da profissionalidade docente emergem, dentre outras influências, a partir de exemplos, da imitação e da relação pessoal estabelecida com os professores referência, conforme identificamos nas narrativas de P4 e P5. Em nosso estudo, vem se destacando a influência dos orientadores nos programas de pós-graduação *stricto sensu* na construção da profissionalidade docente a partir da relação estabelecida com seus orientandos.

Ainda no âmbito das contribuições provenientes das relações estabelecidas na pós-graduação *stricto sensu*, outros entrevistados salientaram que a interação com seus professores durante o mestrado e/ou doutorado possibilitou-lhes ampliar conhecimentos e contatos no meio acadêmico. Seguem relatos que mostram esses contributos:

Olha, no mestrado e no doutorado aprendemos diretamente sobre ciência, metodologia científica, como fazer pesquisa, mas também **aprendemos sobre a docência com os outros professores**. Enquanto aluno, o meu orientador do mestrado me ajudou muito a escrever e a orientadora do doutorado me deu muitas dicas sobre a pesquisa. **Eu sempre tive um bom relacionamento com eles e isso serve de referência, faz parte da nossa formação. Agora, enquanto professor na pós-graduação, eu aprendo muito na interação com os colegas**, inclusive de outras áreas. Tive uma experiência de aprendizado muito grande participando de bancas no mestrado em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento, fazendo com que hoje eu me debruce mais com meus orientandos na definição do problema de pesquisa. Além disso, **atualmente divido uma disciplina com outra professora no mestrado em Administração e aprendo muito nas conversas que temos planejando as aulas para que possamos desenvolver a criticidade dos alunos em suas pesquisas**. (P1, 09/10/2017, grifos nossos);

A principal contribuição do mestrado e do doutorado na minha formação foi o nível dessa qualificação em termos de aprofundar conhecimentos e desenvolver criticidade. Se eu fizer uma avaliação do nível da primeira aula que eu dei de Sistemas e Métodos pra aula que eu dou hoje, é outra coisa e não me refiro só ao conteúdo não. **Claro que o mestrado e o doutorado dão essa densidade pra gente ir pra sala de aula. Isso ajuda, mas tem algumas coisas que a gente faz em paralelo, por exemplo, a pesquisa. Acho que os casos que a gente trabalha são importantes, acho que as atualizações que uma pesquisa promove em termos de leitura são importantes, a participação como avaliador em bancas da pós-graduação e como avaliador *ad-hoc* de trabalhos em congressos e periódicos, é outro aspecto que ajuda na atualização do conteúdo**. Porém, durante a minha atuação como docente, uma das coisas que venho refletindo é que **o mais importante não é a gente ter o melhor conteúdo a dar, eu acho que a base está no respeito que a gente tem pela relação com os alunos e colegas, sabe...** As pessoas que me marcaram foram aquelas que tiveram mais respeito por mim. **A minha orientadora no doutorado, por exemplo, foi uma grande professora, principalmente do ponto de vista ético**. Ela não chegava pra dar uma aula, mas para **interagir** com a gente e nessa interação saíam coisas fantásticas, histórias de vida, experiências e ela fazia aquela costura com a teoria que pra mim que foi muito marcante. **Ainda bem que eu tive ela como orientadora**. Além disso, **ela me colocou em um grupo de pesquisa que atualmente coordeno e que vem ampliando minha rede de contatos, o que possibilitou fazer pós-doc na Holanda a partir dessas interações**. (P3, 16/10/2017, grifos nossos).

Nos dois depoimentos supracitados identificamos que a experiência na pós-graduação desses entrevistados tem como base a pesquisa. Nesse âmbito, a relação que permeou a experiência de P1 com seus orientadores e colegas de trabalho trouxe contributos, notadamente, para o desenvolvimento da atividade de pesquisa. Esse relacionamento constitui uma referência para P1, inspirando sua atuação enquanto professor na pós-graduação, inclusive, na relação que estabelece com seus pares. Neste caso, sua experiência tem contribuído com a sua formação de pesquisador em virtude, possivelmente, da relação com seus orientadores de mestrado e doutorado, a qual teve como ênfase a valorização do conhecimento científico.

Nessa direção, P3 também menciona que o principal contributo do mestrado e do doutorado na sua formação foi o aprofundamento do conhecimento disciplinar. Para esta professora, tais conhecimentos advêm da pesquisa, mas também de outras atividades

realizadas no âmbito da pós-graduação (participação em bancas, avaliação de artigos) que possibilitam atualização constante do que é debatido na área de Administração. Além disso, a entrevistada salienta a importância da interação no ambiente acadêmico, destacando a contribuição da sua orientadora do doutorado em termos de lhe inserir em grupos de pesquisa, cuja rede de contatos possibilitou-lhe fazer pós-doutorado no exterior.

As experiências narradas por P1 e P3, mediante as interações estabelecidas com seus orientadores e pares, realçam transformações na atuação docente por meio dos conhecimentos que a pesquisa na pós-graduação proporciona. Tais experiências estão permeadas das concepções de docência desses dois professores, no que diz respeito ao domínio do conhecimento disciplinar, sendo também influenciadas pelas diretrizes nacionais e institucionais no que tange à valorização da pesquisa. Essas experiências ratificam e perpetuam o que Soares e Cunha (2010) afirmaram sobre a ênfase na formação do pesquisador.

Nesse quadro, um elemento que se destaca na formação para o magistério superior é a interação e a consulta ao orientador da pós-graduação *stricto sensu*, inclusive, após o vínculo com o programa. Vejamos um exemplo dessa experiência:

A minha forma de atuar na docência é bem parecida com a relação que tive e ainda tenho com meu orientador do doutorado. Durante a pós, ele foi o meu guru e hoje, como professor, ele continua sendo minha grande referência no ensino superior. Sempre converso com ele e fazemos trabalhos acadêmicos juntos. Eu consulto ele sobre questões de disciplinas, sobre o que eu tô lecionando e sobre o que eu tô vendo. Agora estou querendo trabalhar com ele a questão do pós-doc, onde eu poderia me encaixar melhor, sabe. Então assim, ainda hoje consulto meu orientador do doutorado. **Ele tem uma experiência em sala de aula muito grande, tem uma didática muito boa em sala. Ele tem um relacionamento próximo com os estudantes, dá abertura e apesar de muito ocupado sempre demonstra disponibilidade para as pessoas.** Ele é muito requerido, tanto é que às vezes eu combino de falar com ele após a sua aula e fico lá esperando. A aula dele acaba de meio-dia, dá uma da tarde e eu continuo esperando. Onde ele está? Atendendo os alunos! Entendeu? Ele fica com os alunos, tirando dúvida, fazendo as coisas que fazia comigo quando era meu orientador e ainda hoje faz na minha atuação enquanto docente. (P6, 16/10/2017, grifos nossos).

O depoimento supracitado evidencia a interação do entrevistado com seu ex-orientador de doutorado, inclusive, em busca de orientação didático-pedagógica. Essa relação de proximidade e disponibilidade com o orientador do doutorado vem contribuindo com a construção da profissionalidade docente de P6, diretamente no que tange ao denominado por Nóvoa (2017) de composição pedagógica.

No caso, concordamos com o referido autor quando afirma que a composição pedagógica constitui um patrimônio da profissão docente e essas experiências podem ser refletidas no coletivo profissional. No caso de P6, essa experiência vem acontecendo de forma espontânea e contínua, embora não institucionalizada (documentada), proveniente da relação estabelecida entre o referido entrevistado com seu ex-orientador.

Todavia, diferentemente das cinco narrativas dos professores supracitados, cujas experiências de interação na pós-graduação *stricto sensu* foram positivas, vejamos um relato de uma relação interpessoal considerada, em parte negativa, que foi marcante na constituição da profissionalidade docente de P2:

Hoje, eu tento ser e atuar como professora diferente da relação que tive com meu orientador no doutorado. Ele é tudo que eu não quero ser como professora no ensino superior. A forma dele se relacionar era péssima, eu fui com uma expectativa muito grande, sempre me dei muito bem com todos os meus orientadores e, em geral, com os meus professores. Eu tive três orientadores de iniciação científica, tive no mestrado, então quando fui pro doutorado estava relativamente tranquila, mas já comecei me decepcionando. Tinha uma questão assim, de trato, de relacionamento que era muito ruim, ele era bastante arrogante e vivia insinuando: “ah, mas você já é professora, se vira.” Então, tipo, ele nunca me orientou direito. Tudo que eu precisei, ele hostilizou e deixou pra lá. À medida que eu o conhecia, eu não o admirava como pesquisador, achava ele super ultrapassado, ele lia muito pouco e ao mesmo tempo era extremamente arrogante. Então **foi uma relação muito difícil**, inclusive, eu tomava calmante pra ir conversar com ele porque era sempre muito maçante. Ele não leu minha tese porque sempre insinuava: “ah, você é professora, você dá conta”, não no sentido motivacional. E aí eu fui pro doutorado pra ficar quatro anos na cidade do curso, mas **como fiquei bastante desgostosa com essa relação e já que não tinha essa parceria que me fazia muita falta, fiquei extremamente insegura.** Em certo momento, ele me provocou dizendo: “eu não admito um professor universitário que não tenha uma experiência internacional, você tem que fazer um sanduíche, é fundamental”. Ele tinha feito o doutorado na Espanha, se não me engano, aí eu falei: “professor, você tem algum contato que pudesse me ajudar, eu concordo com você, mas eu não conheço ninguém” e ele “ah, isso é uma responsabilidade sua, eu não tenho nada a ver com isso, se vira”. Aí eu corri feito louca atrás disso porque também não queria mais ficar lá. Felizmente consegui uma indicação, deu tudo certo, consegui fazer o sanduíche e o meu contato com o orientador se reduziu bastante nos últimos dois anos do curso. Isso pra mim foi muito bom, eu respirava melhor. Eu não gostei da disciplina dele, achei que ele deixou muito a desejar, não só comigo, mas assim, em sala de aula, eu não o admirava como professor. Ele não me auxiliava na tese e o que me salvou, nesse período, que emocionalmente foi bem crítico, foi que quando eu fui pra França fazer o sanduíche, **o meu co-orientador francês foi SEN-SA-CIO-NAL!!! Foi uma das pessoas mais incríveis que eu conheci.** Esse co-orientador do sanduíche compensou toda a ausência de orientação no doutorado e, embora ele não conhece nada do meu objeto de pesquisa, ele conhecia da teoria que eu trabalhava. Então foi muito bom, mas no caso do meu orientador do Brasil, a questão de relacionamento foi muito ruim, inclusive, quando ele foi me apresentar à banca que ele escolheu sozinho, na hora de me apresentar, ele falou: “Fulana adora trabalhar sozinha, então a gente vai ver o que foi que ela fez...” se eximindo totalmente da responsabilidade com o meu trabalho, entendeu, eu me emociono só de me lembrar [a entrevistada chora durante a entrevista]. **Acho que nunca processei bem tudo que eu passei no doutorado, mas ficou o aprendizado do que não fazer, de não ser esse tipo de professora com os alunos.** (P2, 11/10/2017, grifos nossos).

O depoimento de P2 destaca a relação que ela teve com diferentes professores na graduação e, notadamente, na pós-graduação com seu orientador de doutorado. Seu exemplo ilustra o sentimento de solidão (QUIXADÁ VIANA; VEIGA, 2007) vivido por muitos pós-graduandos, reverberando na construção de sua profissionalidade docente, visto que essa experiência pode ser reproduzida (in)conscientemente no magistério superior. Neste caso, a entrevistada disse que procura distanciar-se da experiência que teve na pós-graduação e fazer diferente no magistério superior.

A análise do relato de P2, à luz do conceito de experiência social de Dubet (1994), que considera condutas individuais e coletivas dominadas por princípios de ação que lhes dão sentido, realça notadamente a **ação como interação** (uma realidade social que foi produto de suas relações, enquanto estudante da pós-graduação) e a **ação como estratégia** (o sujeito que pode modificar tal realidade, agora na sua atuação enquanto professora na Educação Superior).

Nessa direção, para entendermos outras possíveis influências das experiências dos professores enquanto mestrandos e doutorandos, trazemos relatos dos entrevistados no que se refere às ações que desenvolvem no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* visando contribuir com a formação docente. Além da experiência com o estágio de docência, que foi apresentada anteriormente, os professores mencionaram as contribuições de suas disciplinas:

Hoje, como professor no mestrado em Administração, procuro levar a experiência de mestrado que eu não tive, aquelas lacunas que eu considerei que deveriam ter sido passadas pra mim e não foram. Foi uma descoberta quase que autônoma depois, **descobrir o valor da epistemologia, do conhecimento, essa coisa toda que é muito cara ao mundo científico. Eu procuro levar isso pra eles**, embora eu perceba que muitas vezes eles não entendem. **Então procuro fazer com que os meus orientandos avancem**, porque na disciplina que ministro no programa não consigo devido ao limite de 60h e você tem muita coisa pra ensinar ao camarada que chega no mestrado: “o que é teoria, o que é base teórica, o que é marco teórico...” Eles chegam com muitas dúvidas e eu, pela minha própria experiência, também fui assim, por exemplo, não sabia como se articulava pesquisa de campo com marco teórico. [...] **Eu acho que do ponto de vista de formação de professor, o mestrado fica a desejar, o que salva eles são os seminários**, porque eu particularmente **peço seminários nas minhas aulas e procuro puxar por eles as lições de um bom seminário**, por exemplo, o que é que eles devem fazer, até mesmo a postura corporal, a forma de falar, como usar os recursos de audiovisual, não usar letras muito pequenas e tal, não ficar lendo o que tá lá no *slide*. Então são dicas assim que eu dou (P1, 09/10/2017, grifos nossos);

A disciplina que ministro no programa é uma disciplina básica, de nivelamento, porque um programa de pós-graduação em Administração tem alunos de diversas formações, Administração, Saúde, Psicologia, Design, enfim, tem aluno das diversas áreas e é **cada vez mais importante você ter um conteúdo, um corpo assim que os nivele, então pra mim é indiscutível a contribuição dessa disciplina**. Para o professor de Administração, é absolutamente fundamental como base, como ponto

de partida. A segunda disciplina que ministro é voltada para a operacionalização do projeto e a terceira é propriamente da linha de pesquisa, mais específica para as pessoas que vão atuar com a temática. Como fui aluna daqui no mestrado e no doutorado, de forma geral posso dizer que o programa contribui bastante com a preparação de professores porque **proporciona uma formação densa e consistente na apropriação e produção de conhecimentos**. (P3, 16/10/2018, grifos nossos);

Nas minhas aulas na pós eu passo seminários com a participação dos alunos, exijo que eles façam apresentações curtas, dou um *feedback* pra eles e também peço pros colegas, falo sobre a postura, sobre vícios de linguagem, sobre como se comportar, que há regras em sala de aula, mas que elas não são uma coisa rígida, pois você tem que se sentir bem e lembrar que tem a postura de um educador que é uma figura de referência. [...] **Na disciplina eu digo isso e também peço para os alunos fazerem resumos de texto, extrair a ideia central**. Além disso, **a gente tem um grupo de pesquisa** que tá um pouco parado, mas quando tá funcionando **a gente faz leituras, eu peço pros alunos apresentarem a ideia do projeto e aí tem essa questão do *feedback*, de postura, de clareza, de evitar vícios de linguagem que às vezes as pessoas têm e não sabem**, essas coisas que quando tá numa apresentação acabam gerando um ruído e tirando a atenção do conteúdo. **Enfim, não temos uma formação pesada em Didática, mas conversamos com o orientando e acho que essa interação do professor com o aluno ajuda muito na formação docente**. (P5, 11/10/2017, grifos nossos);

A minha disciplina é obrigatória e **eu tô ensinando uma ferramenta que ajuda bastante os alunos a ter mais ideias para trabalhar com dados e sistematizar o conhecimento, enfim, fazer artigos**. Esse é o propósito da minha disciplina, ajudar no tratamento de dados quantitativos por meio de ferramentas, trazendo uma contribuição mais voltada pra pesquisa. [...] O programa, de forma mais ampla, contribui com a formação de professores por meio das **disciplinas de metodologia e do estágio de docência, onde o aluno já tem um contato com o ensino superior**. Tanto é que a nucleação da gente é muito boa, ou seja, o aluno sai daqui e já insere em outras instituições como professor de faculdade e de universidade, seja como substituto ou até efetivo. A absorção dos nossos alunos no mercado é muito boa. (P6, 16/10/2017, grifos nossos).

Nos três relatos supracitados sobressaem-se experiências relacionadas à apropriação do conhecimento disciplinar por meio da pesquisa e a estratégia de ensino mediante a apresentação de seminários. Essas experiências estão fundamentadas nas concepções de docência desses professores, especialmente no que tange à busca e à valorização do domínio de conhecimentos da área de Administração por meio da pesquisa.

Conseqüentemente, esta é a atividade que se destaca nas disciplinas ministradas por esses professores, enquanto que orientações relacionadas à atividade de ensino contemplam dicas sobre a apresentação de seminários. Essa visão limitada da docência compromete a construção da profissionalidade docente ao restringir a atividade de ensino a aspectos operacionais da sala de aula. Além disso, não possibilita reflexões sobre a influência de fatores que permeiam a complexidade da docência, a exemplo dos contextos profissional, político e sociocultural apontados por Bazzo (2007).

Por outro lado, P5 salienta que a interação dos professores com seus orientandos é algo que ajuda na formação docente. Nesse âmbito, o orientador reaparece nos depoimentos como referência formativa por meio das relações estabelecidas e da troca de conhecimentos e experiências neste espaço de profissionalização docente. Sobre esse aspecto, concordamos com Rocha (2014) ao afirmar que a constituição do ser professor no ambiente acadêmico têm influências diversas, dentre as quais a relação pessoal, a relação com os conteúdos e os exemplos dos professores.

Por sua vez, é pertinente salientar que há um reconhecimento, notadamente por parte de P1 e P5, de lacunas referentes à dimensão didático-pedagógica na pós-graduação *stricto sensu*. Essa reflexão, a partir das experiências desenvolvidas neste espaço de profissionalização docente, também foi realizada por outras professoras:

Eu acho que a minha disciplina no programa contribui de forma limitada porque não é específica sobre docência, mas indiretamente contribui. Primeiro, baseada na minha preocupação com a sala de aula, no quanto **a gente tem que se preparar mais**, então eu sempre puxo os alunos pra essa reflexão. **A forma como eu me formei no mestrado, no doutorado e que eu repito na pós é colocando os alunos para apresentarem os conteúdos** e eu fico com o papel de debatedora, questionadora, apontadora de pontos falhos e tudo mais. Então eu sempre falo com eles: “não venham apresentar um seminário, venham dar uma aula, porque vocês vão ser professores.” Essa reflexão sempre fez parte do meu discurso e da minha preocupação [...] porque eles vão ser professores da disciplina X na área de Administração e **a apresentação do conteúdo, o domínio do conteúdo, a interação com a sala de aula nesse conteúdo ou em qualquer outro, implica numa boa aula.** [...] Sempre trabalhei nesse sentido, mas não surtiu muito efeito, pois acho que as apresentações ainda se parecem muito com seminários. Eles não vestem a camisa de professor, mesmo com todo o meu apelo, acho que não obtenho muito sucesso nisso. (P2, 11/10/2017, grifos nossos);

A minha disciplina é muito específica da área de gestão, eu não ensino nada relacionado à docência. Mas acho que indiretamente ela contribui com a formação do professor por causa dos seminários que ajudam eles a ir perdendo a timidez. É uma contribuição mais holística, não específica da docência. [...] Eu tento conversar muito com os alunos na disciplina, sou uma pessoa muito observadora, gosto de ouvir, chamo a atenção quando é preciso. Quando eu vejo uma pessoa meio triste, cabisbaixa, não é que eu vou ser amiga, **mas acho que faz parte também da formação, a gente enxergar a pessoa**, sabe, eu nunca enxerguei o aluno só como um número. Como eu já fui aluna, sei das angústias que a gente passa, das coisas que a gente sofre, então acho que tenho um papel de tornar o ambiente da pós menos inóspito. Eu tento, na minha sala de aula, fazer com que as coisas sejam mais legais, não precisa ser uma aula pesada, não precisa ser uma aula onde as pessoas ficam tensas, com medo de falar ou estão doidas que acabe. Enfim, eu acho que não precisa disso. Então, nesse sentido, a minha disciplina pode contribuir pra formação pois estamos lidando com pessoas que têm conhecimentos, histórias de vida, sentimentos. [...] Eu acho que isso pode facilitar a relação e até servir de inspiração. **Eu aprendo e também melhoro minhas ações a partir desse jeito de ser e também já ouvi estudantes dizendo que mudaram sua atuação docente a partir da forma de condução das nossas aulas, o que me deixa bem feliz** (P4, 28/09/2017, grifos nossos).

Os depoimentos de P2 e P4 chamam atenção para a consciência dessas professoras acerca das limitações de suas disciplinas em termos didático-pedagógicos, bem como o explícito reconhecimento da importância das relações neste processo formativo. Nesse âmbito, a partir dos exemplos narrados por P4, inferimos uma maior aproximação dessa professora com suas turmas ao observar, ouvir, considerar e procurar conhecer melhor os estudantes.

Acerca desses dois depoimentos, relembremos que P2 não teve uma boa relação com seu orientador de doutorado, ao contrário de P4. Essas experiências vêm possibilitando reconfigurações na profissionalidade docente dessas professoras ao desenvolverem uma prática que se distancia (P2) ou se aproxima (P4) das relações que tiveram na pós-graduação *stricto sensu*.

Por sua vez, P2 confessa que não tem obtido sucesso em sua disciplina nas orientações relacionadas à docência em suas turmas. Apesar de existir a consciência de que os estudantes poderão vir a atuar como professores, inferimos que as dificuldades enfrentadas por P2 talvez sejam provenientes da lacuna de conhecimentos do campo didático-pedagógico e de sua experiência negativa com seu orientador, que foi marcante em seu processo formativo durante o doutorado.

Por outro lado, a experiência de P4 possibilita que esta professora, por meio da relação estabelecida com os estudantes, enxergando-os como pessoa, ouvindo e dialogando com eles, melhore sua atuação e também os inspire. Assim, em termos de contributos das experiências de P4 para a construção da profissionalidade docente, tanto da professora entrevistada como dos seus alunos, destaca-se o elemento da interação que pode gerar transformação de todos os envolvidos nas atividades que desenvolve na pós-graduação.

Quando P4 relata “eu aprendo e também melho minhas ações a partir desse jeito de ser e também já ouvi estudantes dizendo que mudaram sua atuação docente a partir da forma de condução das nossas aulas”, temos um exemplo na pós-graduação *stricto sensu* da noção de experiência, à luz de Dubet (1994) e Larrosa (2002), como um processo de aprendizagem que possibilita refletir, aperfeiçoar e transformar as ações dos professores e também dos estudantes.

Diante do exposto, sumariamente apresentamos no Quadro 19 as experiências na pós-graduação *stricto sensu* em termos de contributos para o processo de construção da profissionalidade docente dos professores entrevistados:

Quadro 19 – Contributos dos PPGA-PE analisados a partir das experiências dos professores entrevistados

EIXOS TEMÁTICOS	UNIDADES DE REGISTRO
EXPERIÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplinas do campo didático-pedagógico; - Estágio de docência; - Interações com os pares e com os estudantes; - Interação com os orientadores; - Participação em bancas e avaliação de artigos.
CONTRIBUTOS À CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento do conhecimento disciplinar; - Aprendizagem de técnicas e métodos de ensino; - Melhor compreensão do trabalho docente em termos de conhecimentos didático-pedagógicos (planejamento e condução das aulas, elaboração de provas, análise sobre como melhorar a disciplina) e questões sobre comportamento docente (postura profissional, ética na condução do estágio e das aulas); - Reflexão sobre as interações estabelecidas entre professores e estudantes; - Formação humanizadora.

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Acerca das informações que constam no Quadro 19 salientamos que, de forma geral, as experiências nos PPGA-PE contribuem com o aprofundamento do conhecimento disciplinar na área de Administração mediante, prioritariamente, as atividades de pesquisa. Já as disciplinas voltadas ao ensino e o estágio de docência são atividades diretamente relacionadas à formação de professores e trazem contributos em termos de conhecimentos didático-pedagógicos, apesar da ênfase instrumental (métodos e técnicas de ensino).

Por sua vez, também identificamos que as experiências nos programas de pós-graduação *stricto sensu* possibilitam interações que contribuem na formação docente, em uma perspectiva humanizadora. Apesar de serem aprendizagens não institucionalizadas, ou seja, não previstas nos documentos norteadores dos programas, há uma intencionalidade na forma de ser e agir dos professores que vem possibilitando reconfigurações na construção da profissionalidade docente (própria e dos estudantes) a partir de suas experiências.

Após sistematizarmos as experiências dos professores entrevistados, passamos à análise desse eixo tendo como base as narrativas dos estudantes. Considerando que o quantitativo de estudantes (33) foi superior ao número de professores (6), destacamos excertos de narrativas representativas dos entrevistados. Assim, os depoimentos apresentados na sequência constituem exemplos ilustrativos das unidades temáticas que congregam núcleos de sentido, comuns ou particulares, identificados a partir da análise das respostas de todos os estudantes.

De forma geral, as experiências relatadas pelos mestrandos e doutorandos são similares às que foram narradas pelos professores dos PPGA-PE analisados, envolvendo: a disciplina de Didática do Ensino Superior (apenas estudantes do PROPAD); o estágio de

docência; e a relação com os colegas e professores, notadamente, com o orientador. Esta última destaca-se nos depoimentos, sobretudo, nas experiências dos entrevistados que não cursaram a disciplina de DES, nem realizaram o estágio de docência.

Nessa direção, inicialmente apresentamos as experiências dos estudantes que cursaram DES (19 no PROPAD e 1 no PPGE), reiterando que a disciplina voltada à docência no PADR não vem sendo realizada desde 2010, razão pela qual nenhum mestrando realizou a referida atividade neste programa.

Dessa forma, vejamos os contributos da experiência de dois mestrandos com a disciplina de Didática do Ensino Superior no PROPAD:

Após ter cursado a disciplina de Didática do Ensino Superior vejo que uma carga-horária de **30h é quase nada diante de tudo que precisamos aprender sobre a docência, mas serve pra despertar esse interesse e fazer com que a gente busque mais, vá além.** Na disciplina eu pude ver e ouvir situações e experiências de colegas da turma que já trabalham no ensino superior e em outros níveis de ensino, mas também do próprio professor da disciplina, fazendo com que a gente abra a mente e perceba que são esperadas muitas competências docentes, porém o professor não é um super-homem. Dá vontade de pagar a disciplina novamente e se tivesse outras sobre docência eu faria também, mas infelizmente não tem no programa e esta tem uma carga-horária muito pequena. **Mesmo assim aprendi sobre competências docentes, o que se espera de um professor dentro da sala de aula, o que é que o professor pode fazer, quais são os meios, instrumentos e mecanismos que pode utilizar em uma aula.** Infelizmente, espera-se que o professor faça tudo, principalmente no ensino superior e acho que isso é um equívoco, pois a instituição também tem o seu papel nessa formação, tanto do aluno como do professor. [...] Enfim, a disciplina serviu pra abrir a minha mente em relação a tudo isso e para o que eu posso fazer dentro dessas possibilidades, considerando o meu perfil, o perfil da turma, o objetivo de uma disciplina, de uma aula em determinado momento, enfim, o que eu posso fazer para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. (M2, 04/05/2017);

A disciplina, na verdade, **a condução da disciplina de Didática foi muito interessante porque o professor trouxe uma proposta diferente e inovadora com aula presencial e à distância.** Eu até gostaria de ter explorado mais a plataforma EAD porque lá tinha muito material, muitas ferramentas que a gente poderia utilizar, coisas que a gente não teve tempo de trabalhar na sala por conta da carga-horária reduzida da disciplina. Por outro lado, nas aulas a gente tinha muito debate e isso foi muito rico devido à oportunidade de ouvir a experiência de ensino dos meus colegas e isso fez com que eu agregasse mais conhecimento. [...] **Nesse compartilhamento dos colegas foi possível conhecer, por meio das experiências deles, algumas ferramentas que eles utilizavam e que davam certo ou não.** Além disso, na plataforma EAD, a gente tinha pra cada unidade não só os artigos das aulas, mas também vídeos, ferramentas para trabalhar isso, ferramentas pra trabalhar aquilo, por exemplo, como você desenvolver quadrinhos e tirinhas com as turmas. Isso é uma ferramenta de ensino que pode facilitar passar uma mensagem pro seu aluno. Então nós tivemos acesso a muita informação, mas **como a disciplina tem uma carga-horária reduzida, não deu tempo explorar mais.** Mas eu atribuo essa responsabilidade para mim também, que preciso buscar e correr atrás de conhecimento. De forma geral, eu **entendi um pouco mais sobre o papel do educador, conheci abordagens que eu poderia utilizar, tive a oportunidade de pensar sobre as relações interpessoais no meio acadêmico, que não envolve só o educador e o educando, mas os outros atores que ali estão.** O que

fica pra mim é que é um grande desafio, o papel do educador é um **desafio inerente ao ensino** e um tema que eu posso destacar é o de relações interpessoais, a relação professor-aluno. Nossa, como isso é difícil, como existem desafios para o professor, seja pela falta de interesse do aluno, seja pela falta de recursos didáticos, seja pelo excesso de cobrança da supervisão, seja pela grade curricular não cobrir as reais necessidades do mercado, principalmente na área de Administração, onde o foco do curso de graduação é a gestão de negócios. A gente tem muita teoria e por vezes os alunos não enxergam na teoria uma aplicabilidade para os negócios. **Como é que eu, enquanto professor, vou traduzir a contribuição das teorias pras demandas dos alunos?** Isso é um desafio cíclico, fazendo com que a gente busque se atualizar e se renovar sempre. (M6, 05/05/2017, grifos nossos).

Nos dois excertos supracitados, destacam-se os seguintes aspectos: a compreensão de que uma disciplina com carga-horária de 30h é pequena para refletir sobre a docência; a apresentação de várias ferramentas de ensino; a consciência de buscar mais conhecimentos sobre a docência após a disciplina; e, principalmente, a socialização de experiências do professor e dos colegas.

De forma mais pontual, M2 menciona que foram abordadas competências docentes, mas com a consciência de que o professor não é um super-herói diante dos desafios que enfrenta e que a instituição “também tem o seu papel nessa formação”. Nessa direção, M6 destaca aspectos da sala de aula (por exemplo, falta de interesse dos alunos e de recursos didáticos), mas também do contexto (exigências das IES e do mercado) que constituem desafios para os professores, especialmente, no que se refere às relações interpessoais.

Esses relatos mostram que M2 e M6 concluíram a disciplina mais conscientes sobre outros aspectos que envolvem a docência. Assim, podemos identificar contributos da experiência proporcionada pela realização da disciplina de Didática do Ensino Superior, uma vez que, por meio da reflexão pessoal e coletiva, possibilitou: ampliar o olhar dos estudantes sobre a atividade de ensino; o diálogo entre os colegas e o professor no planejamento, organização e condução dos seminários; conhecimentos didático-pedagógicos sobre métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem; e, principalmente, reflexões sobre as relações com os pares, estudantes e demais atores que fazem parte do magistério superior.

Nesse sentido, concordamos com Zabalza (2004) ao assinalar que a ação de ensinar vai além do domínio de um campo disciplinar, chamando atenção para a necessidade de conhecimentos sobre aprendizagem, metodologias e relações no ambiente acadêmico. Para o autor, uma formação científica e pedagógica constitui fator de qualidade para o magistério superior e pode contribuir para a construção da profissionalidade docente ao considerar os seguintes aspectos: reflexão sobre a própria prática; trabalho em equipe e cooperação;

orientação para o mercado de trabalho; ensino planejado a partir da aprendizagem e da didática; e recuperação da dimensão ética da profissão.

Por sua vez, é pertinente destacar que M6 conclui sua fala com o seguinte questionamento: “Como é que eu, enquanto professor, vou traduzir a contribuição das teorias pras demandas dos alunos?” A inquietação desse mestrando sinaliza uma lacuna de conhecimentos didático-pedagógicos para fazer a mediação e a relação teoria-prática, a partir das expectativas e necessidades apresentadas pelos estudantes.

Essa inquietação ratifica o afirmado por Roldão (2005) de que o ensino como ação possui dupla transitividade e configura-se como especialidade de fazer alguém aprender algo. Nessa direção, ela afirma que só é possível elevar o estatuto da profissionalidade docente ao ressignificar o sentido de ensinar, no qual o professor não é aquele que professa um saber, mas um profissional que conduz a aprendizagem das pessoas.

Além das experiências dos mestrandos anteriormente mencionados (M2 e M6), trazemos as narrativas de duas doutorandas que cursaram a disciplina de DES, inclusive, mais de uma vez (D1) no PROPAD e até no Programa de Pós-Graduação em Educação (D5). Inicialmente vejamos o depoimento de D1:

Acabei de concluir a disciplina de Didática do Ensino Superior pela segunda vez no PROPAD porque a primeira vez no mestrado não foi com o meu orientador e, por ele ser uma pessoa que admiro muito como professor, quis cursá-la novamente no doutorado com ele. **Iniciei a disciplina com a expectativa de aprender a lidar com pessoas diferentes, melhorar no relacionamento com os alunos, colegas e ter uma formação voltada para sala de aula.** Em relação ao primeiro ponto, a forma como a disciplina foi conduzida ajudou a gente a lidar com pessoas diferentes, porque o planejamento e a condução dos próprios seminários exigiram de nós essa relação e respeito com as diferentes opiniões dos colegas por meio da mediação do professor. No meu grupo, em particular, tinha um mestrando que tinha mais experiência na docência do que a gente que tava no doutorado, então foi bem enriquecedora a troca de conhecimentos e experiências. Eu acho que isso tem a ver com o segundo aspecto que mencionei, a questão de “relacionamentos com alunos e professores”, pois o meu orientador, responsável pela disciplina, chamou a nossa atenção para olharmos para a atuação do docente, diferente da perspectiva que sempre privilegia o foco no aluno, visto que a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada com o aluno que está fazendo um curso de nível superior. Eu nunca tinha pensado sob essa perspectiva e às vezes eu já me senti culpada quando um aluno não aprendia, **agora esse sentimento mudou.** E, por último, no que se refere à formação direcionada pra sala de aula, vejo como algo inovador nesta disciplina a possibilidade da gente discutir e trabalhar com diferentes tecnologias e metodologias ativas. Nós refletimos sobre aspectos da docência na educação à distância e praticamos a socialização e interação em um ambiente virtual de aprendizagem. O professor não só trabalha isso em termos de conceito, de conteúdo, mas aplica. Então **foi uma experiência válida porque vi que é possível fazer o que está sendo apresentado, vi coerência entre o que estava planejado e foi realizado na disciplina. Por**

isso e pela boa relação que o meu orientador tem com os colegas, com todos os alunos e, principalmente, com os orientandos. Ele é uma referência de professor para mim. Além disso, na disciplina emergiram muitas situações do cotidiano que acho que não tem literatura nenhuma que consiga contemplar **a riqueza de informação que surge no compartilhamento das experiências do professor e de tantos colegas que também já atuam na docência.** Então conhecer um pouquinho dessa realidade foi o ponto máximo da disciplina e aí novamente eu recaio no elogio à condução realizada pelo professor, porque **existia uma abertura e um incentivo ao diálogo, a essa troca de experiência mesmo.** Em outras disciplinas notamos que alguns professores limitam nossas falas para destacar a densidade do conteúdo e o que pensam os teóricos, cortando os exemplos e relatos das experiências dos alunos, fato que não aconteceu na disciplina de Didática. (D1, 10/05/2017, grifos nossos).

Ao refletir sobre suas expectativas antes da disciplina e após sua conclusão, D1 traz exemplos de como o que esperava foi aprendido nas aulas, notadamente a partir da condução do professor (seu orientador) que possibilitou o diálogo e a troca de experiências na turma. Assim, os contributos da disciplina para esta doutoranda incluem a aprendizagem de técnicas de ensino nas modalidades presencial e à distância mas, principalmente, a oportunidade de lidar com pessoas diferentes, desde o planejamento à condução dos seminários, bem como na interação com a turma durante as aulas que possibilitaram o compartilhamento de experiências.

Tendo como base o depoimento de D1, identificamos que a condução da disciplina privilegiando o diálogo foi algo positivo mencionado por vários estudantes, além da utilização do ambiente virtual de aprendizagem. Esses aspectos fazem parte da postura e da atuação do professor responsável pela disciplina mostrando, segundo D1, a coerência entre o que se diz e o que se faz. Por essa razão, em sua narrativa ganha destaque a admiração que tem por seu orientador, responsável pela disciplina em questão.

Acerca do exposto, considerando estudos, a exemplo de Cunha (1989) e Rocha (2014), que abordam a influência dos professores-referência no processo formativo, novamente a atuação do orientador aparece como elemento importante na construção da profissionalidade docente dos pós-graduandos. Esse dado permite avançar e enriquecer o encontrado por Salgueiro (2012) que investigou a prática de orientação em um programa de pós-graduação em Administração, a partir dos fundamentos e princípios da mentoria. Isso porque, enquanto o aporte teórico utilizado pela autora tem como ênfase o desenvolvimento da carreira em diferentes espaços profissionais, o nosso olhar está direcionado às experiências na pós-graduação *stricto sensu* em termos de contributos para a forma de ser e agir no magistério superior, ou seja, a ênfase está na formação de professores no âmbito da construção da profissionalidade docente.

Considerando o depoimento de D1, bem como o que estava previsto no plano de ensino e observamos na disciplina de DES, a coerência entre o que foi planejado e a forma de condução valorizando o diálogo e o compartilhamento de experiências, também foi realçada por outros estudantes entrevistados. Sobre esse aspecto, concordamos com Gadamer (1997) ao ressaltar que o diálogo, como eixo central da interação, é o modo de ser da experiência e pode contribuir com a formação docente quando gera uma ação transformadora. A título de exemplo, identificamos uma transformação a partir das aulas de DES, quando D1 apresenta sua reflexão sobre a responsabilidade do estudante em seu processo de aprendizagem: “Eu nunca tinha pensado sob essa perspectiva e às vezes eu já me senti culpada quando um aluno não aprendia, agora esse sentimento mudou.”

Portanto, o compartilhamento de conhecimentos e experiências na disciplina de DES contribuiu para que D1 tivesse um novo olhar sobre a docência. Para o autor supracitado, o diálogo estabelecido entre professores e estudantes possibilita uma aprendizagem mais significativa visto que a linguagem constitui a base da experiência humana por meio da interação. Para tanto, Correia e Matos (2001) afirmam que é possível desenvolver uma profissionalidade docente solidária por meio de uma cultura de aprendizagem cooperativa onde a formação de professores esteja assentada na construção partilhada de uma convivência profissional.

Assim, o isolacionismo profissional, tão presente no magistério superior, notadamente na pós-graduação *stricto sensu*, poderia transitar da solidão para a solidariedade docente (QUIXADÁ VIANA; VEIGA, 2007). Esses sentimentos são marcantes para os envolvidos, como vimos em diferentes depoimentos de professores e estudantes, a exemplo de P2, P4, M10 e D5. Além disso, não podemos esquecer do contexto no qual a pós-graduação e todos os seus atores estão inseridos, que sofre a influência da CAPES (pressão pela produção acadêmica, quantidade de orientandos por professor, tempo de conclusão do curso, etc.) e também de cada área. No caso da formação em Administração, que faz parte das Ciências Sociais Aplicadas, também está permeada das influências do mercado desde a origem desta área, conforme apresentamos nos capítulos iniciais do nosso estudo.

Como alternativa, em busca de uma formação que não tivesse assentada no campo administrativo, porém educacional, D5 decidiu cursar a disciplina de Didática do Ensino Superior no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na UFPE, conforme destacado no extrato de sua narrativa:

Apesar de ter a disciplina de Didática do Ensino Superior no PROPAD optei por cursá-la no PPGE porque tinha uma carga-horária maior e o professor era formado na área pedagógica. [...] A partir dessa disciplina, **eu mudei a forma de olhar para o aluno, mudei a forma de me ver como professora, passei a refletir mais sobre a minha relação com os pares e alunos, passei a olhar para a docência além da sala de aula, além das técnicas de ensino.** Hoje, entendo e consigo explicar melhor minhas ações no exercício da docência enxergando a profissão dentro de um contexto histórico, político e social maior. (D5, 08/09/2017, grifo nosso).

O relato dessa doutoranda mostra-nos que a experiência de cursar a referida disciplina no PPGE transformou a forma de olhar para a docência em termos individuais, coletivos, institucionais e contextuais. A partir do seu depoimento, identificamos que essa disciplina contribuiu com a construção da sua profissionalidade docente, especialmente no que Nóvoa (2017) denomina de composição pedagógica.

Para ele, essa dimensão está além do conhecimento disciplinar e didático-pedagógico. Trata-se de um conhecimento mais orgânico, historicizado, contextualizado e compreensivo, possibilitando agir em situações imprevisíveis de relações humanas. Nessa perspectiva, o conhecimento profissional docente atribui sentido pedagógico a experiências refletidas no coletivo profissional. É quando o profissional consegue explicar e justificar a importância de cada ação no contexto no qual se insere, ou seja, quando está desenvolvendo a sua profissionalidade, conforme aspectos identificados no excerto da narrativa de D5.

Ainda é pertinente salientar que o fato da disciplina de Didática do Ensino Superior cursada por D5 ter o dobro da carga-horária do mesmo componente curricular no PROPAD e situar-se no contexto do Centro de Educação, dentre outros aspectos, possibilitou à referida doutoranda enxergar a docência para além da sala de aula.

Acerca dos relatos de D1 e D5, podemos afirmar que a experiência proporcionada pela realização da disciplina Didática do Ensino Superior no PROPAD trouxe contributos em termos didático-pedagógicos, sobressaindo-se a relação interpessoal no ambiente acadêmico. Já no PPGE, essa experiência desencadeou um olhar mais amplo sobre a docência no que concerne aos diferentes contextos (pedagógico, profissional, sociocultural e político) apontados por Bazzo (2007), que influenciam a atuação docente.

Apesar do reconhecimento desses contributos, sentimos falta da explicitação de reflexões sobre outras atividades desenvolvidas pelos professores no magistério superior. Sobre esse aspecto, salientamos que as atividades de extensão e gestão praticamente não são discutidas, ao mesmo tempo em que não há uma explícita articulação, por exemplo, entre

ensino e pesquisa (ensinar com pesquisa; pesquisar o ensino) na disciplina voltada à docência no PROPAD.

Por sua vez, é necessário destacar que, em Didática do Ensino Superior no PPGE, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre a docência, a partir da observação de aulas no magistério superior e posterior desenvolvimento de uma produção científica tendo como base os textos e discussões realizadas na disciplina⁴⁶. Essa experiência formativa contribui com a construção da profissionalidade docente no âmbito acadêmico, mostrando a interdisciplinaridade dessas atividades e instigando o nosso olhar para analisar a própria prática.

Após analisarmos os contributos da experiência na disciplina de Didática do Ensino Superior, passamos à apresentação dos resultados referentes à realização do estágio de docência. Dos 33 estudantes que participaram do nosso estudo, constatamos que:

- 8 pessoas não pretendiam e nem eram obrigadas a fazer o estágio pois não estavam na condição de bolsistas;
- 2 entrevistados (M10 e D3), embora não quisessem realizar o estágio por conta da experiência no magistério superior, estavam obrigados a realizá-lo porque recebiam bolsa;
- 14 que estavam matriculados em Didática do Ensino Superior no PROPAD falaram que pretendiam fazer o estágio de docência após completarem todos os créditos das disciplinas; e
- 9 estudantes, dos quais 7 já tinham realizado o estágio e 2 estavam desenvolvendo esta atividade no momento em que foram realizadas as entrevistas.

Para fins de análise dos contributos dessa experiência para a construção da profissionalidade docente, analisamos as narrativas dos 9 estudantes acima mencionados. É pertinente salientar que desse total 7 eram bolsistas e, conforme os documentos analisados, eles devem fazer o estágio de docência (PADR, 2014; PROPAD, 2016a). Por sua vez, algumas pessoas disseram que este não foi o motivo principal da busca pelo estágio, visto que possuem o desejo de seguir a carreira acadêmica. Já os 2 participantes que não eram bolsistas justificaram que a busca pelo estágio foi para somar pontos no currículo em processos seletivos acadêmicos (M17) e para ter um contato com a docência em uma IES pública na capital, pois só tinha experiência em IES privada no interior (D1).

⁴⁶ Afirmação realizada a partir da nossa experiência ao cursar a disciplina de Didática do Ensino Superior no PPGE. Nesta disciplina, os pós-graduandos são orientados a realizar uma pesquisa empírica e refletir, teoricamente, sobre aspectos observados em aulas no magistério superior.

Outro aspecto a ser sublinhado é que 7 estudantes realizaram o estágio de docência com o orientador, 1 mestrando fez com outra professora e 1 doutorando fez com o orientador e com outros dois professores. Essa opção foi justificada pelos entrevistados devido à relação de proximidade com os orientadores ou por convite/sugestão deles. No caso daqueles que estagiaram com outros professores (M17 e D8), essa escolha ocorreu devido à impossibilidade do orientador em determinado momento.

Considerando as respostas desses 9 participantes, destacamos na sequência excertos de narrativas que ilustram aspectos comuns e particulares mencionados pelos mestrandos e doutorandos sobre a experiência no estágio de docência. No que se refere aos aspectos comuns, identificamos que inicialmente eles observam as aulas dos professores responsáveis pela disciplina, ministram algumas aulas, acompanham e/ou aplicam atividades (estudo de casos, exercícios, projetos em grupos) e esclarecem dúvidas dos alunos. Segue um relato sobre essa experiência:

Estou realizando o estágio de docência com a minha orientadora e está sendo extremamente enriquecedor **porque a docência é um teste a todo momento**: você tá ali testando seu conhecimento, testando sua habilidade de se relacionar com indivíduos distintos. **Também está sendo enriquecedor o *feedback* dos alunos. No processo de preparo de aulas tenho aguçado essa criticidade vendo comportamentos de outros docentes, eu começo a me avaliar mais e até penso: “ah, eu não quero caminhar por esse lado”.** [...] **Na prática o estágio iniciou com a observação da professora, ela que ministrava o conteúdo e havia uma aula de teoria intercalada com outra aula de exercícios. Normalmente, as aulas de exercício eu assumo praticamente sozinha, uma ou outra ela participa e também me dá um *feedback* sobre as atividades que eu proponho, mas em relação à forma de ministrar aula não houve esse *feedback* ainda, nem orientação prévia, houve uma reunião mais geral sobre a disciplina.** [...] Apesar de estar sendo uma experiência enriquecedora, eu gostaria que o estágio de docência fosse mais planejado, não só essa parte do *feedback* sobre a minha atuação, mas da própria organização da disciplina, ela podia dizer: “olha, essa aula você assume, eu vou ficar assistindo ou não, eu vou avaliar tais e tais itens que julgo necessários, o que é que você acha disso?” **Acho que ter essa discussão prévia seria importante, tanto pra mim estagiária, quanto para a professora responsável pela disciplina, a minha orientadora, que está contribuindo com a minha formação.** (M12, 10/05/2017, grifos nossos).

No relato supracitado identificamos contributos da experiência com o estágio de docência para essa entrevistada no tocante à aproximação com aspectos específicos da atividade de ensino: relações com os estudantes; realização de atividades; e reflexões sobre a docência a partir da observação da sua orientadora em sala de aula, mas também de outros professores, tentando distanciar-se de práticas que não concorda. Nesse caso, tendo por referência Larrosa (2002), possíveis configurações de sua profissionalidade docente estão

sendo provenientes dessa experiência, uma vez que possibilita refletir e transformar sua atuação na perspectiva de constituir-se como profissional docente.

Quando M12 salienta que o estágio é um “teste”, reiteramos o que foi afirmado por Larrosa (2002) sobre a dimensão de travessia (passagem) e perigo (imprevisibilidade) que estão contidas no significado da palavra experiência. No âmbito da docência, cujo exercício dar-se no momento da interação com os demais atores do processo educacional, não é possível prever os comportamentos das pessoas nas diversas atividades desenvolvidas no magistério superior. O depoimento de M12 realça que estamos diante de situações que não se repetem, visto que cada experiência é permeada por reflexividades, subjetividades, linguagens, pensamentos, sensibilidades, singularidades e incertezas.

Ainda, a referida mestranda destacou sentir, durante o estágio, a necessidade de maior orientação e *feedback* por parte da professora sobre as aulas que desenvolve na turma. Em virtude dessa lacuna, M12 preocupou-se em buscar constantemente o *feedback* da turma e refletir sobre como outros professores atuam a fim de escolher quais caminhos seguir.

Esse processo de racionalização, considerando as ações do grupo em seu exercício profissional é, na visão de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), imprescindível à construção da profissionalidade docente. Por tal razão, Cunha (2007) afirma que é necessário recorrer a uma base de conhecimentos específicos da docência para saber fundamentar e argumentar teoricamente as ações desenvolvidas. Nesse sentido, M12 justificou sua busca pela disciplina de Didática do Ensino Superior a fim de ter acesso a conhecimentos que contribuam com a sua profissionalização para atuar no magistério superior.

De forma similar a M12, outra estudante (D1) também cursou a disciplina de Didática do Ensino Superior e, no que se refere ao estágio de docência, a referida doutoranda teve orientação e acompanhamento constante durante essa experiência, conforme podemos observar em seu depoimento:

Eu já atuo no ensino superior há três anos e como não sou bolsista, **não precisaria fazer o estágio de docência**. Mesmo assim eu quis fazer o estágio porque só tenho experiência em faculdade particular no interior. Em termos práticos, eu fico acompanhando as aulas como ouvinte e na verdade o meu orientador me dá espaço, inclusive, pra eu me posicionar nas aulas. Eu também preparei um grupo de aulas e ministrei duas aulas com base nos temas da disciplina que ele me pediu para escolher. Apesar de não estar presente nessas aulas, **ele me orientou e me deu todo o suporte, eu mandei os slides previamente, ele analisou, fez as alterações, incluiu algumas coisas que achava mais importantes e retirou outras**. No momento da prova, ele também me pediu pra elaborar questões com relação à temática que eu tinha desenvolvido, em alguns momentos tivemos a participação de professores externos que deram algumas palestras e também dei apoio nesses

contatos. De forma geral, o estágio superou as minhas expectativas porque eu achava que ia ser como muitas pessoas comentam, o aluno aliviando o trabalho do professor e dando aula no lugar dele. Mas isso não aconteceu comigo, inclusive, eu acho que dei ainda mais trabalho para o professor, **pois ele se reunia comigo, explicava as coisas, me orientava e corrigia o material que eu tinha preparado. Em alguns momentos cheguei a pensar que eu não tinha autonomia, mas depois entendi que esse acompanhamento constante faz parte da minha formação.** Eu não imaginei que seria assim, **então essa experiência de estágio com o meu orientador é um modelo que pretendo seguir no futuro quando tiver estagiários.** (D1, 10/05/2017, grifos nossos).

Diferentemente do resultado do estudo sobre estágio de docência realizado por Joaquim (2011), no qual se sobressai o “abandono dos estagiários”, a experiência de D1 mostra que o professor responsável pela disciplina, no caso o seu orientador, agiu conforme as diretrizes (CAPES, 2017b) da referida atividade ao explicar, sugerir e corrigir previamente todos os materiais das aulas. Mesmo com as limitações apresentadas tanto por M12 como D1, no que se refere à ausência do professor em algumas aulas, esses resultados contribuem para evidenciar outro olhar acerca do estágio de docência. A título de exemplo, destacamos tanto o cumprimento do papel do orientador de estágio, como as reflexões que os próprios estagiários fazem antes, durante e após essa atividade no âmbito de, conscientemente, querer afastar-se ou repetir as práticas desenvolvidas.

Outro aspecto a frisar, com base no relato de D1, foi a orientação e o monitoramento de suas ações por parte do professor responsável pela disciplina durante o estágio, tanto que inicialmente ela achou que não estava tendo autonomia para preparar e desenvolver as aulas e atividades. Sobre a questão da autonomia docente, que a priori incomodou a participante supracitada em virtude de já atuar no magistério superior, vale ressaltar o caráter do estágio enquanto momento de reflexão conjunta. Logo, nesta atividade, destaca-se o que Contreras (2002) denomina de autonomia relativa.

Acerca do exposto, é pertinente salientar que o desejo de ter, no exercício da docência, “total autonomia” para realizar as atividades, inclusive no estágio, pode constituir, segundo Roldão (2005), um fator de anti-profissionalidade à medida que substitui a legitimidade do saber que fundamenta a ação e o controle do grupo profissional pelo arbítrio de cada agente individual. Todavia, no final do estágio, D1 reconhece que o acompanhamento constante de seu orientador faz parte da sua formação docente. Este exemplo ilustra outro contributo dessa experiência para a construção da profissionalidade docente quando esta doutoranda conscientiza-se da necessidade e importância de suas ações no estágio de docência serem legitimadas por seu “par”: professor responsável pela disciplina (seu orientador).

Outra estagiária que recebeu apoio e orientação do professor que supervisionou seu estágio de docência foi M16. Diferentemente de D1, ela participou de todas as aulas e destacou outros aprendizados a partir desta experiência. Vejamos o seu relato:

Além de ser obrigatório porque eu me tornei bolsista este ano, eu já queria fazer o estágio de docência. Tanto que neste segundo semestre eu não preciso mais fazer, mas eu vou continuar fazendo porque acho importante para a minha formação docente. [...] **Então, no primeiro momento fiz estágio com o meu orientador e tive liberdade para participar das discussões durante as aulas expositivas que ele ministrava. Eu fazia pesquisas e levava para as aulas, conversava, ajudava e orientava os grupos no trabalho prático. Esse acompanhamento próximo dos alunos foi estimulado pelo meu orientador.** [...] Em alguns momentos, quando ele adoeceu ou viajou para algum congresso, **eu tive que assumir a sala de aula. Foi algo não acordado inicialmente, mas eu fui e apliquei, acompanhei algumas atividades na ausência dele, duas ou três vezes só. Mas nunca me senti sozinha, pois a gente conversava muito sobre as aulas nas reuniões de orientação. Essa relação direta, constante e próxima com o meu orientador ajudou bastante no andamento não só do estágio.** Ele fazia propostas, mas também dava espaço e considerava as minhas sugestões, esse *feedback* fazia parte constantemente do estágio, tanto da parte dele como da minha. [...] **A gente acaba aprendendo muito com a forma de atuação de cada professor, por exemplo, no estágio o meu orientador fez uma avaliação 360° dos alunos. Eu nunca havia participado de uma avaliação desse tipo,** eu já me autoavaliar, mas nunca avaliei os meus colegas de grupo. Isso ajuda muito porque tem coisas que o professor não consegue enxergar no trabalho em grupo, sempre alguém trabalha mais e alguém trabalha menos... Não dá pra ver o que acontece fora da sala de aula e esse método de avaliação, contemplando os alunos, ajudou a não atribuímos uma nota injusta. [...] Uma disciplina da área de Administração em um Departamento de Informática exigiu uma dedicação maior da gente, porque os alunos querem aulas diferentes e práticas. Então tivemos alguns problemas no decorrer da disciplina, mesmo usando várias técnicas de gestão de projetos com equipes, mesmo com todo controle, com reuniões semanais, dando tempo pra eles fazerem as atividades, os alunos não conseguiam. **Isso também foi interessante pra mim no estágio porque vi que não temos controle de tudo, o planejado nem sempre acontece como gostaríamos e precisamos mudar e buscar novas alternativas.** O professor sempre procurava inovar e conversava comigo: “vamos tentar isso, vamos melhorar nesse ponto, o que você acha?” [...] Enfim, foram muitos aprendizados e no futuro a gente pensa, e **eu quero, fazer um relato dessa experiência.** (M16, 12/09/2017, grifos nossos).

Acerca do depoimento de M16, uma peculiaridade do seu perfil é que, diferentemente de M12 e D1, ela não cursou a disciplina de Didática do Ensino Superior. Todavia, o excerto de sua narrativa aponta contributos do estágio de docência em termos de: organização do trabalho docente (planejamento de aulas e atividades, formas de avaliação, etc.); relações com os estudantes e, notadamente, com o orientador responsável pela disciplina; e transformação da prática docente durante o andamento da disciplina.

Além disso, outro ponto a realçar a partir do relato de M16 é o seu desejo de fazer uma produção científica (relato de experiência) sobre o seu estágio de docência. Sobre esse aspecto, concordamos com Moita e Andrade (2009) que o estágio de docência constitui uma

oportunidade para refletirmos sobre as atividades de ensino, como possibilidade de articulação com a pesquisa e a extensão. No caso de M16 vir a desenvolver o relato da experiência do estágio de docência, em parceria com o professor responsável pela disciplina (seu orientador), estará contemplando as quatro de lógicas de ação (conhecimento, interação, linguagem e estratégia) apontadas por Dubet (1994) que compõem a experiência social.

De forma similar às experiências relatadas por M12, M16 e D1 foram os estágios de docência de M17 e M24, os quais também tiveram a oportunidade de ministrar algumas aulas e participar do planejamento das disciplinas. Por sua vez, diferentemente desses estudantes, identificamos três que não ministraram nenhuma aula (M23, M25 e D8) e um entrevistado (M18) que ficou responsável por toda a disciplina de sua orientadora.

No caso de M25 e D8, eles ainda chegaram a participar de algumas aulas como ouvintes e disseram que esta observação era “suficiente”, visto que também trazia aprendizagem sobre a docência em termos de comportamentos e metodologias de ensino. Entretanto, M23 sequer foi à sala de aula e M18 assumiu completamente a disciplina. Vejamos a seguir excertos das narrativas desses dois pós-graduandos:

Na prática o meu estágio consistiu na preparação das aulas. A professora disponibilizou o plano da disciplina, passou um material e pediu para eu preparar os *slides*, para acrescentar alguma coisa nova sobre os temas, um artigo, algum exemplo, uma figura, um vídeo, enfim, alguma coisa que pudesse colaborar com as aulas. **A minha orientadora era quem ministrava as aulas. Na verdade, eu nem cheguei a ir à sala para assistir as aulas porque estava sobrecarregada e a professora entendeu isso. [...] Foi um trabalho mais de bastidores e fui preparando o material durante a disciplina. Até agora não fiz nenhum relatório e não tive um retorno, ela nunca reclamou. Agradecia e pronto.** (M23, 19/09/2017, grifo nosso);

Fiz estágio dois semestres com a minha orientadora, em 2016.2 e em 2017.1. Eu sou bolsista, mas não fiz o estágio de docência por essa obrigatoriedade, sempre tive vontade, tanto que eu só precisaria fazer um semestre e ainda assim fiz outro. [...] No estágio de docência com a minha orientadora eu me sinto bem autônomo, como se eu fosse realmente o professor da disciplina. Eu preparei as aulas, eu ministrei as aulas, eu preparei a lista de exercícios, eu resolvi as listas de exercícios com os alunos, eu elaborei a prova, corrigi, lancei notas, lancei faltas, eu praticamente assumi as disciplinas. É claro que a professora fez um acompanhamento, algumas vezes ela tava na sala e eu falava: “professora, quer complementar alguma coisa?” Então ela intervia e tal, mas em geral, eu que tomei à frente. [...] Ela não ministrou as aulas, mas participou de algumas e antes do início das disciplinas ela me apresentou o plano de ensino, o que trabalhava na ementa, os livros que utilizava, fez mais ou menos um cronograma, tipo um esquema de quais aulas eu deveria trabalhar em que dias e só. No início ela esteve mais presente nas aulas e me dava *feedbacks* sobre o que eu podia melhorar e fazia alguns elogios também. [...] Eu acho que nessa forma de estágio a gente aprende mais, mas eu não sei se é maneira correta, tipo, você assumir uma disciplina, porque eu acabei a graduação faz pouco tempo. Então, por mais que eu seja formado na área da disciplina, não sei se eu tinha a propriedade necessária, tipo do conteúdo pra passar pros alunos. Mas eu acho que o estágio dessa forma é a maneira que você aprende mais porque pra eu tá em sala de aula observando a

professora, eu já fiz isso a minha graduação toda, já fiz aqui no mestrado, **então eu tenho realmente que praticar**, mas talvez o que faltou aí foi uma presença maior da minha orientadora. [...] Nesses dois semestres de estágio eu aprendi a **lidar melhor com os alunos** porque tem alunos de diversas faixas etárias, muito mais velhos que eu, mais novos, de diversas classes sociais. [...] Enfim, o estágio também ajuda no **aumento da responsabilidade** porque é preciso cumprir o cronograma, fazer as avaliações naquele período, lançar as notas e a frequência no SIG@, a gente acaba aprendendo a lidar com tudo isso. (M18, 13/09/2017, grifos nossos).

Esses dois relatos ilustram casos particulares e opostos da experiência com o estágio de docência. De um lado, temos um estudante (M23) em processo de formação que não vai para o ambiente onde a atividade de ensino acontece. Sua participação ficou limitada ao planejamento e à atualização dos materiais para a aula e sequer recebeu um *feedback* sobre o que desenvolveu. Por outro lado, temos um pós-graduando que durante dois semestres substituiu a professora responsável pela disciplina, participando desde a concepção e condução das aulas até a avaliação dos estudantes.

Acerca dessas duas experiências, não é objetivo do nosso trabalho julgar as ações desenvolvidas nos PPGA-PE, mas analisá-las em termos de contributos à construção da profissionalidade docente. Nesse sentido, a partir do relato de M23, não é possível inferirmos contribuições do estágio de docência para esta pessoa, visto que não foram destacadas aprendizagens em sua narrativa, especialmente, devido à falta de *feedback* por parte da sua orientadora (professora responsável pela disciplina).

Já no caso de M18, o próprio mestrando afirma que, a partir do estágio de docência, aprendeu a “lidar melhor com os alunos” em sua diversidade, bem como aumentou sua responsabilidade em cumprir tarefas inerentes ao ensino (aulas, atividades, avaliações, operacionalização de sistemas), trazendo-lhe contributos em termos de conhecimentos do campo didático-pedagógico. Entretanto, no meio do relato ele destaca que, por ser recém-graduado, poderia haver uma maior presença da professora na sala observando suas aulas visto que ele talvez não tivesse a propriedade necessária de conteúdo para ministrar a disciplina. Essa reflexão deixa subjacente uma concepção de docência assentada no domínio disciplinar, apesar de M18 também ter mencionado aspectos referentes às relações estabelecidas com os alunos durante o estágio.

Assim, no tocante ao relacionamento, compreendemos que o estágio possibilitou a M18 a oportunidade de interagir com diferentes pessoas e refletir sobre essa diversidade. Essa experiência ratifica o afirmado por Gauthier et al. (2006) de que a natureza do trabalho docente é comunicacional, ou seja, trata-se de uma atividade profissional interativa que age diretamente com o elemento humano em sua heterogeneidade. Tal característica torna-se cada

vez mais evidente na Educação Superior devido às políticas de inclusão e, especificamente, nos cursos de Administração, também em virtude de ser uma área que atrai estudantes e professores de diferentes formações.

Sumariamente, considerando as narrativas dos pós-graduandos que participaram do estágio de docência, identificamos os seguintes contributos desta atividade para a construção da profissionalidade docente: reflexões sobre a docência tendo como base o *feedback* do orientador, dos estudantes e também a observação de outros professores; aprendizagem sobre conhecimentos do campo didático-pedagógico (planejamento de aulas e atividades, formas de avaliação, entre outros); relações estabelecidas (com os estudantes e, notadamente, com o orientador responsável pela disciplina); a própria atuação (transformação da prática docente durante o andamento da disciplina); e reflexões sobre relacionamento e diversidade em sala de aula.

Após apresentarmos as experiências referentes às duas atividades especificamente voltadas à formação de professores nos PPGA-PE analisados (a disciplina de Didática do Ensino Superior e o estágio de docência), passamos à análise das experiências dos entrevistados (M19, M20, M21, D4 e D6) que não participaram dessas atividades.

Os depoimentos desses estudantes apontaram contributos provenientes das disciplinas ofertadas pelos programas, do desenvolvimento da pesquisa, das relações estabelecidas durante o mestrado ou doutorado e da observação da atuação dos professores na pós-graduação, notadamente, do orientador. Vejamos um depoimento que salienta aprendizagens a partir dessas experiências:

O mestrado tem me ajudado a **aprofundar conhecimentos por meio das disciplinas e da pesquisa**. Como eu falei antes, pra gente dar uma boa aula precisa dominar o assunto, então nesse aspecto de conhecimento eu ganhei muito nas disciplinas e com a pesquisa do mestrado, mas não aprendemos como dar uma aula instigante e interessante. Isso a gente observa a partir da atuação dos nossos professores que também dão aula na graduação. **Durante a pós eu tive aulas em que o debate foi ótimo porque os professores conduziram essa interação possibilitando que pessoas, com pontos de vistas diferentes sobre o mesmo assunto, pudessem compartilhar seus pensamentos de forma respeitosa e enriquecedora**, fazendo com que todo mundo cresça naquela aula. Isso é um exemplo positivo que observamos, mas também há momentos ruins que eu senti na pele e isso **acaba recaindo mais sobre o meu orientador porque a gente tem um contato maior e constante de ligações, e-mails e reuniões. Ele tem uma postura que eu quero me afastar, pois pretendo ter um perfil mais aberto pra que a pessoa exponha realmente o que quer passar e a partir do meu conhecimento, que pode ser maior do que o daquela pessoa, eu irei direcionar essa pessoa**. Por exemplo, pegar um ponto que pela minha experiência a pessoa não notou e eu acrescentar: “olha, coloca assim, o que é que tu acha disso?” Entendeu? A impressão que eu tenho é que na pós-graduação, o professor sabe tudo e acha que aluno não sabe nada. Penso que, se estou fazendo uma coisa sem consistência, digamos assim, eu esperava que isso fosse lapidado, tipo, se eu sou um pedreiro, o engenheiro pode melhorar a minha obra e não mudá-la totalmente. Eu não quero ter esse perfil

impositivo, mas ser um facilitador, dar liberdade sem deixar a pessoa solta e, a partir dos meus conhecimentos, ajudá-la. Caso eu veja que a pessoa está perdida, aí sim, vou dizer: “meu amigo, deixa eu te ajudar e vai por esse, esse caminho, estuda e lê mais sobre isso e tal”. Mas numa boa, **sem me impor, mostrando pra pessoa o porquê de estar fazendo essas sugestões**, entendeu? A partir do que sinto e observo aqui, o mestrado me ajuda nesse sentido, a pensar sobre a atuação dos professores e como eu posso atuar quando tiver dando aulas. (M19, 12/09/2017, grifos nossos).

No depoimento do mestrando supracitado identificamos a valorização das experiências referentes às disciplinas cursadas e ao desenvolvimento da pesquisa ao contribuírem com o aprofundamento de conhecimentos do campo disciplinar. Essa resposta está imbricada da motivação do entrevistado para ingressar na pós-graduação *stricto sensu* (busca do título que atesta o domínio de conteúdo para ensinar), refletindo também na sua concepção de docência.

Além disso, M19 destaca que no mestrado não se aprende a “dar uma aula instigante e interessante”, mas que isso pode ser observado a partir da forma que alguns professores conduzem as atividades na sala de aula, sublinhando a forma de interagir com a turma e mediar os debates. Nesse quadro, embora a observação tenha influência no processo de construção da profissionalidade docente, tendo por referência Dubet (1994) e Larrosa (2002), para que os exemplos dos professores e sua forma de relacionar-se com os estudantes constituam experiências formativas é necessário reflexão, melhoria e transformação das ações, evitando a mera reprodução do que acontece.

Ainda sobre o depoimento do estudante supracitado, identificamos que a experiência que mais lhe tocou foi a sua relação com o orientador, devido à falta de abertura e, principalmente, a ausência do professor justificar “o porquê” das sugestões, fazendo com que M19 pretenda ter uma postura diferente. O relato deste estudante sinaliza uma predisposição à mudança que, segundo Dubet (1994), parte do sujeito e é condição para transformar a realidade. Nesta forma de sentir o que acontece, o sujeito é afetado e afeta os acontecimentos construindo experiências que orientam e renovam suas ações (LARROSA, 2002). Para este autor, a experiência não é solta, mas situada e relacional, exigindo abertura para contemplar os acontecimentos, conforme narrado por M19.

Ainda sobre a influência dos professores da pós-graduação *stricto sensu* na construção da profissionalidade docente e, principalmente, da influência do orientador no sentido de almejar uma atuação diferente, destacamos outro depoimento:

Aqui no programa temos professores bastante dedicados e acabo aprendendo sobre a docência a partir da admiração por alguns desses professores. Mas eu sinto falta de uma disciplina que aborde questões da sala de aula porque não se trata de ter características pessoais para ensinar, tipo humildade, altruísmo, uma boa

comunicação e abertura para ouvir. **Acho que isso faz parte da relação entre professores e alunos, entre os próprios professores, enfim, entre todo mundo que está dentro do ambiente acadêmico e não se fala sobre isso na pós-graduação.** Parece que o foco é só com o conhecimento das linhas de pesquisa e às vezes, nas disciplinas, a preocupação maior é produzir um artigo e pronto. **Como não fiz nenhuma disciplina voltada à docência nem o estágio, quando eu for professora vou me basear no que vi, falei e ouvi dos meus colegas que já atuavam na sala de aula e na dedicação dos professores que admiro na universidade.** [...] Durante as disciplinas, a minha pesquisa ficou parada e ainda tive que mudar de orientador. Toda vez que eu o procurava, ele dizia “ano que vem a gente conversa”. Eu ficava pensando: “poxa, esse professor não quer me orientar”. Enfim, então mudei o projeto sozinha e quando fui falar com ele, ouvi: “ah, tá ótimo, vá escrevendo aí, depois você me mostra”. Na hora eu pensei: “como assim?” Complicado, né? E está sendo desse jeito, até agora a gente sentou poucas vezes e não conseguiu se alinhar direito. Apesar dele ser extremamente paciente, educado e tal, **mas a partir do que eu tô passando aqui, enquanto professora no futuro, eu com certeza farei diferente, com certeza eu vou ter uma postura diferente e vou conversar com os alunos.** Acho que o problema é porque no começo eu era de outro orientador e pedi pra mudar e aí, quando mudei, eu fui para o atual e penso que ele já achou que eu seria um problema, pois ele disse: “você teve problema?” Eu disse “não”, só pedi pra mudar porque eu não me identifiquei com o orientador indicado. Já começou assim essa relação. Talvez isso tenha influenciado em algum aspecto, eu não sei, não consigo entender, mas espero que eu consiga terminar o mestrado. (M20, 19/09/2017, grifos nossos).

No depoimento de M20 identificamos que a relação com os professores destaca-se em sua experiência no mestrado, inclusive, ela diz que questões de relacionamento interpessoal entre todos no ambiente acadêmico deveriam ser abordadas na pós-graduação. Diante dessa lacuna, a estudante afirma que aprende sobre a docência a partir do exemplo de seus professores, ratificando o afirmado por Rocha (2014). Entretanto, no caso do orientador, ela pretende ter uma atuação diferente, visto que sua relação com ele estava sendo distante durante o curso.

Essa falta de diálogo entre orientador-orientanda compromete o processo de formação de ambos uma vez que, à luz de Gadamer (1997, p. 207), “somente na conversação, no encontro com pessoas que pensam diferentemente, podemos esperar chegar além da limitação de nossos eventuais horizontes”. Nesse âmbito, M20 tem como referenciais formativos para o exercício do magistério superior, o diálogo estabelecido com os professores que admira e com os seus pares (colegas da pós-graduação que já atuam na docência).

A relação dessa participante com o seu orientador constitui uma experiência que a direciona a ter uma postura diferente visto que, ao refletir sobre o que lhe passa (LARROSA, 2002), ela diz que vai “conversar com os alunos” quando estiver exercendo a docência. Para o referido autor, o desenvolvimento de uma experiência requer essa contemplação do que acontece conosco a fim de possibilitar a formação e a transformação de nossas ações.

Ao narrar e refletir sobre sua experiência na pós-graduação, M20 declara que não entende a razão de seu orientador manter essa relação distante e supõe que seja porque ela trocou de orientador no mestrado. No entanto, outra entrevistada também solicitou a mudança de orientador, mas relatou uma experiência positiva, conforme apresentado a seguir:

Eu estou aprendendo muita coisa no mestrado. **É uma experiência bem enriquecedora, pois a partir das discussões nas disciplinas a gente começa a ver tudo com outros olhos, até a forma como as notícias são colocadas, vejo com mais criticidade.** Mas também o curso é bem estressante e muitos colegas adoecem, tomam remédios e a gente tenta se ajudar. As relações aqui são boas, vez ou outra pode ter um clima de competitividade, dentro do normal, acho que é comum em qualquer ambiente, inclusive na pós-graduação onde se busca eficiência em prazos e publicações. [...] Eu ando sobrecarregada conciliando estudo e trabalho pois assumi uma função de liderança no meu setor. Isso tem me preocupado juntamente com a dissertação, pois tive que mudar de orientador e agora é que as coisas estão andando. **O meu orientador atual, não é balela, é uma pessoa muito assertiva, tem muito conhecimento e isso ajuda bastante. Eu tive a oportunidade de pagar a cadeira dele e ele é uma referência de professor pra mim. Eu acabo aprendendo muito mais com ele sobre essa vida na universidade, a pesquisa em si, do que com os outros professores.** (M21, 02/10/2017, grifos nossos).

No relato desta participante destaca-se o contributo da pós-graduação na construção de conhecimentos com uma visão mais crítica a partir das “discussões nas disciplinas”, ou seja, da socialização entre professores e colegas. Com base em seu depoimento, podemos afirmar que essa interação constitui uma experiência por estar fundamentada no diálogo (FREIRE, 1996; GADAMER, 1997) e por propiciar a transformação do olhar de M21 quanto ao que lhe passa, toca e acontece (LARROSA, 2002).

Ainda sobre a experiência da referida estudante, novamente ganha destaque o orientador como referência na formação para quem está na pós-graduação *stricto sensu*. Sobre esse aspecto, o contributo dessa experiência baseia-se, para ela, no conhecimento que o orientador possui e que lhe ajuda no desenvolvimento da pesquisa. Além disso, ela reconhece a importância das relações entre os colegas do mestrado para a construção de conhecimentos.

No âmbito dessas relações, M21 considera que elas são positivas apesar de a formação em nível de pós-graduação ser estressante e desencadear problemas de saúde. Ao mencionar que “muitos colegas adoecem”, essa realidade corrobora os relatos de outros pós-graduandos apresentados por Moraes (2017). Por sua vez, não podemos desconsiderar que os professores que atuam na pós-graduação também estão sujeitos a desenvolver problemas de saúde devido, entre outros aspectos, à sobrecarga de atividades e às pressões da CAPES (cumprimento de prazos, número de orientandos, aumento da publicação, etc.).

Essa busca de “eficiência” que torna o ambiente acadêmico competitivo não pode ser considerada normal por aqueles que o compõem, visto que prejudica as pessoas e a formação que está sendo desenvolvida. Vejamos um depoimento cuja experiência na pós-graduação *stricto sensu* chama atenção para esses aspectos:

Estar na pós-graduação não tem sido fácil. Na época do meu mestrado eu achava que o tratamento era mais artesanal, a turma era bem menor, o programa só tinha mestrado e eu acho que eram no máximo 12 ingressantes por ano. Agora parece que entram 40 mestrados e 20 doutorandos, não sei ao certo. Então parece uma linha de produção e o que faz essa máquina funcionar é a tensão: a tensão pelos prazos, a tensão pelos compromissos, a tensão pela publicação. Eu percebo, e acho que isso é uma grita comum, que todos, alunos e professores, vivemos muito tensionados, estressados, doentes, sabe? E isso é preocupante porque a atividade do pensar não flui nessa tensão. **Então, do jeito que as coisas estão acontecendo, eu considero que a formação fica comprometida, claro que há aprofundamento de conteúdo por meio das disciplinas, da pesquisa, do compartilhamento nas aulas e nos grupos de estudo, mas a gente não desenvolve competências didáticas, o aspecto das relações interpessoais dentro da universidade também fica comprometido por causa dessa tensão, todo mundo preocupado e a empatia passa longe. Então, vejo que o programa contribui mais no processo da pesquisa, no refinamento do olhar sobre esse processo de busca e construção do conhecimento.** Mas a gente também aprende sobre o dia a dia do professor a partir do compartilhamento do que acontece entre nós. A gente se reúne fora da pós-graduação, desabafa e também falamos do trabalho, das nossas dificuldades nas instituições e com os alunos. Essa troca nos ajuda a entender e a melhorar nossa atuação onde trabalhamos. Então, **aprendemos também sobre a docência por meio dos vínculos estabelecidos durante a pós-graduação que ajudam a gente a pensar sobre o trabalho do professor a partir do que passamos e compartilhamos.** (D6, 15/09/2017, grifos nossos).

Ao refletir sobre as possíveis contribuições do mestrado e do doutorado na sua formação docente, D6 situa a sua fala no contexto no qual está inserida a pós-graduação *stricto sensu* ao comparar esse espaço acadêmico a uma “linha de produção”. Para ele, a formação fica comprometida uma vez que a pós-graduação passa a funcionar como uma “máquina” que pressiona as pessoas para cumprir prazos e aumentar as publicações, conforme as exigências dos órgãos de fomento e avaliação.

Nesse sentido, reiteramos a pesquisa de Ferraz (2012) que identificou as reconfigurações da docência universitária a partir da influência da CAPES nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Apesar de a referida autora reconhecer a existência de um movimento contra-hegemônico ao produtivismo acadêmico, em nossa pesquisa verificamos que a profissionalidade docente no ambiente acadêmico ainda está se reconfigurando a partir da incorporação de uma racionalidade cognitivo-instrumental. Esta, por sua vez, foi percebida pelos estudantes, a exemplo de D6, como prejudicial à “atividade do pensar que não flui nessa tensão”.

A partir do relato de D6, bem como considerando as entrevistas dos outros estudantes e dos professores, a interação nos PPGA-PE é um elemento que se sobressai na construção da profissionalidade docente, além do que foi identificado na pesquisa de Ferraz (2012). A título de exemplo, D6 afirma que também aprende sobre a docência por meio dos vínculos estabelecidos com os colegas, possibilitando “pensar sobre o trabalho do professor a partir do que passamos e compartilhamos”.

Acerca do exposto, identificamos contributos para a construção da profissionalidade docente em termos de conhecimentos do campo disciplinar em decorrência das disciplinas e da pesquisa na pós-graduação, mas também provenientes da relação com os colegas que atuam na docência. Esse diálogo, como elemento constitutivo da interação e da experiência (GADAMER, 1997), possibilita olhar para a docência mediante a socialização e a reflexão do que acontece entre os pós-graduandos que já exercem o magistério superior.

Para finalizarmos a análise das experiências dos estudantes que não cursaram a disciplina de Didática do Ensino Superior e não fizeram estágio de docência, trazemos o depoimento de uma doutoranda que também relatou contributos da pós-graduação para a sua formação docente:

Olha, o meu perfil é bem diferente da maioria dos meus colegas que tem quase a metade da minha idade. Eu trabalho, tenho dois filhos e ainda faço o doutorado, então não tenho tempo como os meus colegas têm de passar o dia todo na pós-graduação. **Eu participava das aulas, interagia com o pessoal via e-mail ou WhatsApp e agora estou no momento mais solitário de escrita da tese.** Minha orientadora é bastante ocupada, também tem dois filhos como eu e a gente conversa mais por essas tecnologias. Às vezes eu sinto falta de mais reuniões mas, enfim, a gente faz o que pode. [...] **O que eu percebo neste programa, nas disciplinas do doutorado, com exceção de poucas, é que as aulas são feitas por nós, pra gente promover seminários. Eu acho que isso talvez seja para ajudar na formação do professor,** mas também porque 4h de aula é muito tempo, então tem que ter apresentação e debate mesmo. Isso ajuda a gente a aprender os assuntos discutidos, mas acho que pra ser professor no ensino superior não é suficiente. Por exemplo, **um professor tem que saber se relacionar com essa geração atual que é muito diferente da nossa.** Os jovens vivem uma vida paralela nesse mundo virtual, isso é muito sério. Eu uso o celular para me comunicar de uma forma eficiente, troco umas ideias, combino coisas, mas eu não vivo com o celular na mão, já eles não vivem sem o celular. Então, assim, eu acho que é um desafio dar aula pra essa geração nova porque a gente não pode proibir o celular. Então, **como é que vai ser esse relacionamento?** Eu não fiz a disciplina de Didática do Ensino Superior, mas acho que essa parte do relacionamento com os estudantes deve ser um dos temas abordados, além de falar sobre planejamento, técnicas de ensino, avaliação. **Quando eu dava aula na graduação, eu juro, ninguém nunca me ensinou nada disso, tudo foi da minha cabeça a partir dos exemplos dos professores que eu tinha na universidade. Então a gente acaba saindo da pós-graduação com várias referências,** por exemplo, o professor X pra mim pra mim foi espetacular. A gente fez uma disciplina com ele no doutorado sobre avaliação de artigos e nós avaliamos artigos para uma revista. Isso pra mim foi um aprendizado muito grande, eu não sabia como avaliar um artigo, que aspectos analisar, como elaborar um parecer,

essas coisas. **Mas não aprendi apenas isso, ele tinha muita segurança no conteúdo e uma metodologia excelente, a gente via que ele preparava as aulas e tinha um relacionamento muito bom com todos.** Durante o doutorado também foi enriquecedora a oportunidade de cursar uma disciplina em outro programa, ampliando o meu olhar e abrindo novos horizontes sobre o tema da minha pesquisa. Enfim, de forma geral, as disciplinas enriquecem a questão do conteúdo, mas a disciplina sobre avaliação de artigo, que é uma tarefa que os professores universitários fazem, foi além das minhas expectativas devido à forma de condução do professor. **Mas não posso deixar de dizer que também aprendo com a minha orientadora,** ela tem uma segurança muito grande no conteúdo e uma tranquilidade que me acalma. Isso eu tento levar pra minha vida profissional. (D4, 05/09/2017, grifos nossos).

O depoimento supracitado destaca várias experiências da entrevistada durante o doutorado: a interação e o compartilhamento de informações com os colegas; a relação com a orientadora; a reflexão sobre os desafios de “ser professor” em uma geração imersa na tecnologia; a oportunidade de cursar uma disciplina em outro programa; e a aprendizagem sobre a docência a partir de professores considerados referência na pós-graduação.

No que se refere à interação, D4 diz que devido ao seu perfil não podia ficar mais tempo na universidade como os colegas. Apesar de reconhecer que o uso de tecnologias facilita essa comunicação, durante a entrevista ela estava na fase de escrita da tese, disse que se sentia sozinha e tinha necessidade de mais reuniões com a orientadora. Este sentimento corrobora os achados da pesquisa de Quixadá Viana e Veiga (2007) sobre a relação orientador-orientando. Isto porque essa relação pode ser solitária ou solidária trazendo implicações não só para o desenvolvimento da dissertação ou da tese mas, sobretudo, para a formação docente. Para a doutoranda supracitada, o sentimento é de solidão na fase final do doutorado.

Por outro lado, em termos de contributos para a construção da profissionalidade docente, tendo por referência Correia e Matos (2001), acreditamos que os programas de pós-graduação *stricto sensu* podem instigar culturas de aprendizagem cooperativa visando à constituição de uma profissionalidade docente solidária. Para esses autores, a partir de uma convivência profissional que possibilite o compartilhamento de conhecimentos e experiências podemos transitar da solidão para a solidariedade docente.

No caso de D4, apesar de não ter contatos frequentes com a sua orientadora, ela reconhece contributos dessa relação no tocante à segurança no conteúdo e à tranquilidade da professora. Ao afirmar que “tenta levar esses aspectos para sua vida profissional”, a entrevistada está reproduzindo uma prática proveniente de uma professora que é referência na sua formação. A esse respeito, o limitado diálogo com a orientadora durante o doutorado faz com que essa relação se constitua apenas em uma vivência a ser repetida (GADAMER, 1997).

Por sua vez, identificamos em seu depoimento aprendizagens que podem ser consideradas experiências no sentido de transformações (LARROSA, 2002) na sua forma de pensar a docência. Quando D4 chama atenção para o desafio de o professor relacionar-se com os nativos digitais, ela se questiona sobre como agir com a geração atual, ou seja, é preciso uma postura diferente da que teve em sua formação.

Outra experiência relatada pela doutoranda foi a oportunidade de cursar uma disciplina em outro programa de pós-graduação. Apesar de o contributo citado ter como ênfase o conhecimento disciplinar, este passou a ser visto a partir de referenciais de outras áreas, ampliando sua compreensão sobre o objeto estudado. A questão do conhecimento disciplinar permeia o depoimento de D4 quando também menciona que sua orientadora tem segurança do conteúdo e os seminários que acontecem durante todas as disciplinas na pós-graduação ajudam na aprendizagem dos “assuntos discutidos”. Sobre esse aspecto, é pertinente salientar que a concepção de docência desta participante transita entre domínio do conteúdo e profissão de relações.

Este movimento de transição também fica evidente quando a referida entrevistada destaca que um professor da pós-graduação, referência na sua formação, tinha segurança no conteúdo e um bom relacionamento. A experiência na disciplina desse professor trouxe para D4 aprendizagens, para além do que estava sendo discutido na disciplina (avaliação de artigos), como planejamento das aulas e metodologias de ensino. Essa aprendizagem na pós-graduação foi significativa para a doutoranda uma vez que, diante da não realização da disciplina de Didática do Ensino Superior, ela afirma que na sua atuação docente tem como base os exemplos de seus professores, corroborando os achados da pesquisa de Rocha (2014).

Ao relatar que não fez a disciplina supracitada, D4 imagina que conhecimentos do campo didático-pedagógico, bem como questões de relacionamento interpessoal são abordados nesse componente curricular. Conforme apresentamos no capítulo anterior, trata-se de uma expectativa comum de quem busca essa disciplina e, enquanto proposta/ação do programa, vimos no documento (plano de ensino) e na observação das aulas de DES que tais aspectos foram contemplados no período analisado (2017.1).

Algo que também merece ser sublinhado no depoimento da referida doutoranda é a sua suposição de que as aulas na pós-graduação priorizam a realização de seminários “talvez para ajudar na formação do professor”. Essa percepção também está alinhada ao que foi dito pelos professores entrevistados no que tange aos contributos de suas ações para a formação docente nos PPGA-PE. Nessa direção, dos seis professores, quatro disseram que um dos

contributos de sua atuação na pós-graduação, no âmbito da formação de professores para o magistério superior, consiste em promover seminários, orientando como os estudantes podem ministrar uma aula (dicas sobre postura, voz, elaboração de *slides*, apresentação do conteúdo, etc.). Ao mesmo tempo em que é reconhecida a importância dessas orientações, salientamos que a formação de professores para o magistério superior fica limitada quando se restringe a métodos e técnicas de ensino e/ou à socialização do conhecimento disciplinar.

Por fim, outro aspecto que chama atenção no relato de D4 é o destaque dado à disciplina voltada à “avaliação de artigos”. Essa experiência trouxe-lhe aprendizado (critérios analisados em um artigo, elaboração de parecer) sobre como realizar uma atividade que geralmente é desenvolvida por professores que atuam no magistério superior, conforme mencionado por P3. Por sua vez, enquanto essa experiência traz para D4 contributos no que tange à operacionalização da referida atividade, para quem atua na pós-graduação (P3), essa experiência possibilita aprender com os pares e manter-se atualizado sobre os temas debatidos na área. A experiência é comum às referidas entrevistadas, mas os contributos à construção da profissionalidade são singulares e sinalizam configurações no âmbito de privilegiar o método (D4) ou conhecimentos do campo disciplinar (P3).

Diante do exposto, sumariamente identificamos que as experiências dos estudantes que **não** participaram de componentes curriculares diretamente relacionados à docência foram provenientes: das disciplinas cursadas no PADR, no PROPAD e/ou em outros programas; do desenvolvimento da pesquisa; das observações dos professores que consideram referência com destaque para o orientador; e das relações estabelecidas durante a pós-graduação.

No que concerne às aprendizagens, em termos de construção da profissionalidade docente, os contributos dessas experiências para os referidos estudantes foram: aprofundamento de conhecimentos do campo disciplinar, mas também sobre a atividade de ensino (planejamento e condução de aulas, promoção de debates, avaliação); reflexão sobre a postura docente, destacando-se a abertura ao diálogo e a relação com os orientandos; aumento do senso crítico sobre o objeto pesquisado; a importância da cooperação entre os pares; e reflexões sobre o contexto no qual o magistério superior está inserido.

Esses resultados, juntamente com as experiências dos estudantes que cursaram a disciplina de Didática do Ensino Superior e realizaram o estágio de docência, foram sistematizados no Quadro 20:

Quadro 130 – Contributos dos PPGA-PE na construção da profissionalidade docente a partir da experiência dos estudantes

EXPERIÊNCIAS	CONTRIBUTOS À CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE
<p>Dos estudantes que cursaram Didática do Ensino Superior:</p> <p><i>No PROPAD:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lendo e discutindo textos, apresentando seminários e utilizando o ambiente virtual de aprendizagem; <p><i>No PPGE:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lendo e discutindo textos, apresentando seminários, realizando a observação de aulas no magistério superior e desenvolvendo uma produção científica sobre a referida experiência. 	<p><i>No PROPAD:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos do campo didático-pedagógico, notadamente, a partir de uma abordagem instrumental; - Reflexões sobre as relações estabelecidas no ambiente acadêmico, especialmente, entre professores e estudantes. <p><i>No PPGE:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliação do olhar sobre a docência em diferentes contextos (pedagógico, profissional, sociocultural e político); - Reflexão sobre a docência a partir da relação ensino-pesquisa.
<p>Dos estudantes que realizaram estágio de docência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ministrando algumas aulas; - Só observando as aulas; - Desenvolvendo e realizando atividades na turma; - Assumindo todas as aulas; - Apenas colaborando no planejamento e na elaboração de atividades, sem estar presente nas aulas; - Participando do estágio desde o planejamento à avaliação dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexões sobre a docência tendo como base o <i>feedback</i> dos alunos e também a observação de outros professores, tentando distanciar-se de práticas que não concorda; - Reconhecimento da importância de orientação, intervenção e monitoramento dos professores responsáveis pela disciplina; - Aprendizagem sobre conhecimentos do campo didático-pedagógicos (planejamento de aulas e atividades, formas de avaliação, etc.), interações (com os estudantes e, notadamente, com o orientador responsável pela disciplina) e a própria experiência (transformação da prática docente durante o andamento da disciplina); - Reflexões sobre relacionamento e diversidade em sala de aula.
<p>De quem não realizou o estágio de docência, nem cursou a disciplina de Didática do Ensino Superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizando disciplinas no PADR, no PROPAD e/ou em outros programas; - Desenvolvendo a pesquisa; - Observando os professores que consideram referência com destaque, novamente, para o orientador; - Relacionando-se com professores e estudantes da pós-graduação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento de conhecimentos do campo disciplinar, mas também sobre a atividade de ensino (planejamento e condução de aulas, promoção de debates, avaliação); - Reflexões sobre a postura docente, destacando-se a abertura ao diálogo e a relação com os orientandos; - Aumento do senso crítico sobre o objeto pesquisado; - Compreensão sobre a importância da cooperação entre os pares; - Reflexões sobre o contexto no qual o magistério superior está inserido.

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

A compilação dos resultados no Quadro 20 não visa à análise de quais experiências trazem mais ou menos contributos à construção da profissionalidade docente, mas possibilitar uma visão geral do que acontece e toca professores e estudantes nos programas analisados. À luz de Dubet (1994) e Larrosa (2002), consideramos que todas essas experiências são formativas uma vez que possibilitam aos entrevistados refletir, aperfeiçoar e transformar suas ações.

Por fim, tendo por referência Duarte (2004), ressaltamos que as entrevistas também contribuíram para suscitar a transformação dos participantes visto que, ao elaborar e compartilhar suas respostas, eles tiveram a oportunidade de pensar sobre si mesmos e os grupos com os quais se relacionam. Esse voltar para si próprio, em um movimento de contemplação e reflexão é, para Larrosa (2002), constitutivo de experiências que possibilitam pensar, entender, ressignificar e transformar nossas ações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu da compreensão de que sendo os programas de pós-graduação *stricto sensu* legalmente responsáveis pela formação de professores para atuar no magistério superior, eles constituem-se em espaços privilegiados de profissionalização docente. Nesse âmbito, buscamos analisar os principais contributos de programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração no processo de construção da profissionalidade docente de estudantes e professores em Pernambuco.

Em termos de elementos relacionados à construção da profissionalidade docente, constatamos que há convergência no que está anunciado em todos os documentos sobre a formação de pesquisadores. Este é o tipo de profissionalidade que se sobressai nos documentos analisados, uma vez que eles são elaborados em consonância com as exigências da CAPES e direcionam as atividades realizadas nos PPGA-PE analisados.

Acerca do exposto, embora a formação nos programas de pós-graduação *stricto sensu* privilegie a pesquisa e o domínio disciplinar, durante as atividades observadas emergiram inquietações dos participantes sobre relações na Educação Superior entre pares, professores e estudantes e, notadamente, entre orientador e orientandos. Nesse sentido, considerando a concepção gadameriana de diálogo como elemento constitutivo da experiência, a interação observada nas atividades constitui um contributo à construção da profissionalidade docente em virtude de as relações estabelecidas desencadear reflexões sobre o magistério superior.

No que se refere às motivações dos entrevistados para ingressar em PPGA, sobressaiu-se o interesse em seguir a carreira acadêmica devido à participação em projetos na graduação, notadamente, de monitoria e iniciação científica por meio do estímulo/convite de professores-orientadores. Esse envolvimento com a iniciação científica constitui um aspecto a destacar na trajetória formativa de professores que já atuam e de estudantes que pretendem ingressar na Educação Superior. Em termos de reconfigurações na construção da profissionalidade docente, as motivações desses participantes têm como base suas experiências com a pesquisa desde a graduação, podendo conduzi-los à valorização desta atividade no exercício do magistério superior.

É pertinente salientar que as motivações reveladas pelos participantes da pesquisa também apontaram suas concepções de docência. Nesse âmbito, duas concepções foram comuns nos depoimentos dos professores e estudantes entrevistados: a docência como profissão de relações; e o domínio do conhecimento disciplinar. Além destas, alguns pós-graduandos concebem a docência como trabalho secundário ou vocação.

Diante do exposto, verificamos na pesquisa que ainda prevalecem concepções de docência que não valorizam a formação de professores. De forma geral, essas concepções fundamentam as ações de professores e estudantes em programas de pós-graduação *stricto sensu* em termos dos conhecimentos que buscam e das experiências que desenvolvem. Por exemplo, aqueles que concebem a docência como profissão de relações destacaram em seus depoimentos inquietações sobre como lidar com os estudantes, mas também sobre a postura (impositiva, distante, atenciosa, acolhedora, ética...) de seus professores na Educação Superior.

Sobre esse aspecto, no ambiente da pós-graduação *stricto sensu* sobressaiu-se a relação orientador-orientando, cuja influência vai além do desenvolvimento da dissertação ou da tese. Neste caso, foram identificadas reconfigurações na profissionalidade docente em virtude do tempo, da presença/ausência, da proximidade/distanciamento e da intensidade desta relação. A título de exemplo, tivemos participantes que estão sob a mesma orientação na Educação Superior há 10 anos (da graduação ao doutorado), outros que estão vivendo sob uma relação de medo e ainda houve relatos de que não foi possível construir uma relação de proximidade.

Essas experiências tocaram professores e estudantes, levando-os a repensar e a transformar suas ações a partir da relação que tiveram ou estavam tendo com seus orientadores durante o mestrado e/ou doutorado. Por outro lado, considerando a possível influência que os professores exercem na formação docente, tais experiências podem ser reproduzidas consciente ou inconscientemente no exercício do magistério superior.

Nesse quadro, a relação orientador-orientando constitui um exemplo de que a experiência humana é social e envolve os dois princípios apontados por Dewey (1979) de continuidade e interação entre as pessoas e o ambiente. Em relação à continuidade, a relação orientador-orientando pode ter como parâmetro experiências anteriores que contribuem com a transformação das próximas experiências. Quanto ao princípio da interação, a experiência de orientação traz em si condutas individuais e coletivas em determinado contexto.

Assim, o processo de construção de experiências está imerso em uma teia de relações nos ambientes onde foram desenvolvidas, não sendo diferente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, neste caso na área de Administração, onde há relações com profissionais provenientes de vários cursos. Ao mesmo tempo em que essas relações heterogêneas podem enriquecer a profissionalidade dos Administradores, também trazem implicações para o reconhecimento social da profissão docente, uma vez que profissionais de diferentes formações atuam e ministram aulas nos cursos dessa área.

A esse respeito, salientamos o papel dos órgãos de classe ao tentar desenvolver o sentimento de *pertença a um corpo coletivo* que partilha, regula e defende os profissionais que possuem a mesma formação. Esse caracterizador da profissionalidade, no âmbito da formação em Administração, vem passando por uma fase de busca de consolidação profissional, a partir de um projeto elaborado pelo Conselho Federal de Administração (CFA) que tenta proteger as atividades desenvolvidas pelos profissionais da área. Caso esse projeto venha a ser aprovado no Senado Federal, possivelmente vai desencadear reconfigurações na profissionalidade de administradores que atuam no mercado mas, sobretudo, no magistério superior.

De forma geral, os resultados anunciam uma tessitura entre o que está posto nos documentos analisados e o que dizem os entrevistados em termos de motivações para ingressar em cursos de mestrado e doutorado, concepções de docência e experiências desenvolvidas nos programas analisados. De um lado, constatamos que o PNPG vigente, os regimentos internos e as propostas dos PPGA-PE anunciam que a pós-graduação *stricto sensu* forma professores e pesquisadores para o magistério superior.

Do outro lado, temos estudantes que buscam essa profissionalização docente e professores que acreditam estar contribuindo com essa formação nas disciplinas que lecionam, direta ou indiretamente, por meio de dicas para os pós-graduandos apresentarem seminários. Além disso, os entrevistados mencionaram contributos dos programas em termos de conhecimentos científicos da área de Administração proporcionados pela pesquisa.

Apesar de haver aproximações entre o que está posto nos documentos e o que é realizado nos programas, tanto os estudantes como os professores reconhecem limitações dos PPGA-PE na formação para o magistério superior no âmbito de conhecimentos didático-pedagógicos. Dentre essas limitações, destacaram-se: na opinião dos estudantes, a inexistência de atividades relacionadas ao ensino no PADR para além do estágio de docência, bem como a reduzida carga-horária da disciplina de Didática do Ensino Superior no PROPAD; e, na opinião dos professores, a influência da CAPES que valoriza a produção científica fazendo com que a pesquisa ganhe mais espaço do que o ensino nos cursos de mestrado e doutorado.

Consequentemente, a concepção de que quem sabe pesquisar pode ensinar continua sendo perpetuada nos espaços de formação de professores para o magistério superior. Tal resultado sinaliza um distanciamento, na área de Administração, do debate sobre profissionalidade docente no reconhecimento da composição pedagógica como um dos princípios apontado por Nóvoa (2017) que contribui para firmar a posição como professor.

No entanto, faz-se necessário reconhecer os contributos dos PPGA-PE no processo de construção da profissionalidade docente, mesmo diante de um sistema nacional de fomento e avaliação da pós-graduação *stricto sensu* que prioriza a pesquisa. Sobre esse aspecto, tanto o PADR como o PROPAD dão conta do explícito compromisso com a formação de pesquisadores. Além disso, no tocante à formação de professores, os referidos programas apresentam contributos à construção da profissionalidade docente além do domínio disciplinar. Esses contributos surgem na socialização de conhecimentos e experiências que possibilitaram aos entrevistados refletir e melhorar sua atuação profissional, notadamente a partir das interações nesse espaço de profissionalização docente.

Essas interações decorrem de relações que podem: ser individuais (entre o sujeito e o conhecimento) e ao mesmo tempo coletivas (entre os pares, estudantes e professores, orientador-orientando); acontecer dentro e fora do espaço acadêmico; e ser positivas ou negativas. Enfim, essas interações podem vir a desencadear formas de ser e agir no magistério superior a partir dos conhecimentos e das experiências nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. No caso da área de Administração, considerando a heterogeneidade do corpo docente e do perfil dos estudantes nos diferentes cursos que esses professores atuam, fica mais acentuado o contributo à construção da profissionalidade docente a partir das relações neste espaço de formação de professores para o magistério superior.

A síntese do que foi analisado, a partir dos quatro eixos temáticos, aponta os principais contributos de programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos no processo de construção da profissionalidade docente de estudantes e professores na área de Administração em Pernambuco. Assim, em resposta à nossa questão de partida, defendemos a tese de que, para além do incontestável contributo à formação de pesquisadores fundamentada no conhecimento disciplinar, **o processo de construção da profissionalidade docente em PPGA-PE é marcadamente definido pelas relações estabelecidas no âmbito das experiências neste espaço de formação de professores para a Educação Superior, com destaque para a relação orientador-orientando.**

Tal conclusão amplia as reflexões provenientes das pesquisas identificadas no estado do conhecimento uma vez que a formação de professores, em nosso trabalho, tem como base referenciais da área de Educação considerando a complexidade da docência. Além disso, ao utilizarmos diferentes técnicas de coleta de dados (entrevistas, observação) e analisarmos vários documentos dos PPGA-PE, enriquecemos a análise do objeto de estudo verificando, inclusive, aproximações e distanciamentos entre o que está anunciado e é realizado nos programas.

Outra contribuição da nossa pesquisa é não restringir a formação de professores ao desenvolvimento de técnicas de ensino, mas olhar para a docência à luz da categoria profissionalidade docente a partir do contexto em que se insere a Educação Superior. Nessa direção, concordamos com Hoyle (1980) ao ressaltar que a profissionalização tem o compromisso de promover a melhoria do estatuto da profissão e a melhoria da atuação docente.

Ainda sobre os avanços dos resultados da pesquisa em relação ao estado do conhecimento, reiteramos as experiências em atividade de monitoria e de iniciação científica na graduação, como um achado que não é refletido nas pesquisas mapeadas em termos de possíveis reconfigurações na profissionalidade docente. Essas experiências podem conduzir os participantes a valorizarem as atividades de ensino ou de pesquisa, destacando-se esta última nos relatos dos participantes.

Por sua vez, considerando que os professores também podem desenvolver atividades de extensão ou assumir cargos de gestão, os resultados não sinalizam reflexões no âmbito de conhecimentos e experiências sobre essas atividades. A título de exemplo, a extensão só aparece discretamente em um dos documentos analisados (proposta do PADR) e a gestão sequer é mencionada nos documentos, atividades e entrevistas dos participantes. Consequentemente, os contributos dos programas à construção da profissionalidade docente privilegia a dimensão pesquisadora. Apesar de reconhecermos a relevância da pesquisa na formação e atuação docente, salientamos que esta atividade não deve ser desenvolvida de forma dissociada dos demais pilares da Educação Superior.

Acerca do exposto, acreditamos que algumas ações podem ser pensadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* voltadas à formação de professores, até porque os processos seletivos para ingresso na carreira docente exigem, como etapas eliminatórias, além da produção científica, uma prova didática. Nesse sentido, apesar das limitações enfrentadas pela pós-graduação *stricto sensu*, notadamente em termos de atender aos critérios da CAPES, acreditamos na necessidade e possibilidade de: destacar nas reuniões com o corpo docente a importância de instigar os pós-graduandos a refletirem sobre o exercício do magistério superior em todas as disciplinas do programa; realizar ações (palestras, *workshops*, etc.) que desencadeiem o debate sobre as atividades desenvolvidas pelos professores na carreira acadêmica; estimular a participação de estudantes e professores em congressos sobre o ensino de Administração, por exemplo, o EnAngrad; valorizar pesquisas sobre as atividades de ensino e extensão, refletindo sobre essa indissociabilidade; estimular os pós-graduandos a cursarem disciplinas voltadas à docência em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, dentre outras ações que inspirem a busca contínua desses conhecimentos, valorizando o estatuto da profissão docente.

Por fim, ressaltamos que embora a delimitação do nosso estudo contemple a análise de contributos de PPGA-PE no processo de construção da profissionalidade docente, compreendemos que a formação de professores para o magistério superior envolve outras categorias teóricas que não foram abordadas nesta pesquisa, por exemplo, identidade docente, saberes docentes, dentre outras. Nessa direção, os programas de pós-graduação *stricto sensu* podem ser analisados à luz desses outros referenciais teóricos.

Além disso, frisamos a importância de serem realizados estudos longitudinais para analisar contributos dos cursos de mestrado e doutorado na profissionalização docente a partir da relação entre orientadores e orientandos desde o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* até a defesa do trabalho. Ainda no âmbito da profissionalização docente, ressaltamos a pertinência de futuros estudos investigarem contributos provenientes da experiência em bancas de teses e dissertações no processo de formação continuada de professores que atuam tanto na graduação como na pós-graduação. Por último, também sugerimos a análise dos possíveis impactos na formação de professores para o magistério superior, em decorrência das políticas estabelecidas no cenário da crise econômica enfrentada pelo Brasil nesta década.

Face às considerações apresentadas, encerro este trabalho que também possibilitou reconfigurações na minha profissionalidade docente desde o início desta experiência doutoral. Não é possível ser a mesma pessoa/professora a partir das leituras dos diferentes textos utilizados na pesquisa, da escuta atenta às narrativas dos participantes e da análise dos dados coletados. Nesse âmbito, espero que a apreciação deste trabalho também possibilite ao leitor uma experiência no sentido apresentado por Larrosa (2011):

[...] A experiência é uma relação em que algo tem lugar em mim.
Neste caso, que minha relação com o texto, digo, minha leitura,
é de condição reflexiva, volta para dentro, subjetiva,
que me implica no que sou, que tem uma dimensão transformadora,
que me faz outro do que sou.
Por isso, depois da leitura, eu já não sou o mesmo de antes,
já não posso olhar-me impávido no espelho.

[...] A experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim.
E nesse passa, tanto eu como o outro,
sofremos alguns efeitos, somos afetados.

[...] Mas, enfim, o jogo está aberto e cabe a vocês agora entrar nele.
Com suas palavras, com suas ideias, com seus sentimentos.
Também com suas experiências. Talvez este livro possa ser, para vocês,
uma experiência de linguagem, de pensamento, de encontro.
Só me resta desejar-lhes que a travessia seja longa e fecunda e que,
independentemente de que possam (ou não) aprender algo que não sabem,
independentemente de que este livro lhes possa ser (ou não) de alguma utilidade,
algo lhes passe no caminho... (LARROSA, 2011, p. 10;26).

REFERÊNCIAS

- ABC, Academia Brasileira de Ciências. **Cientistas brasileiros denunciam cortes no financiamento de pesquisas**. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/nrldsL>>. Acesso em: 11 jan. 2017.
- AGUIAR, M. L. S. **O despertar da docência por meio da monitoria**: realidade ou mito - um estudo de caso junto aos cursos de Ciências Contábeis e de Administração da Universidade da Amazônia. 2004. 144 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinhas. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 345-348, abr./jun. 2011.
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014.
- ALVES, N. N. de L. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2006. p. 1-17. GT07.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de. (Org.). **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173-187.
- ANDES, Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior. **Cadernos ANDES – Proposta do Sindicato Nacional para a Universidade Brasileira**, n. 2, 4. ed. revista e atualizada, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/70U1kR>>. Acesso em: 16 mar. 2017.
- ANPAD, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração. **Pesquisa de artigos**. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2OV2Moe>>. Acesso em: 24 fev. 2016.
- _____. **Código de Ética**. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/a2zWAH>>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- ANPEd, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Pesquisa de trabalhos nos GTs**. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/1Y3PDtf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.
- _____. **Nota pública da ANPEd à CAPES**: preocupações sobre mudanças silenciosas nas políticas para a pós-graduação brasileira. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2q3m9Bz>>. Acesso em: 03 abr. 2018.
- ARANHA, M. L. de. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, S. M. D. de. Relação professor-aluno: espaço de edificação do homem. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v.9, n.25, p. 3-8, 2003.

BALBACHEVSKI, E. **A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida.** 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/im0ss1>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002.

BARISI, G. La notion de "professionnalité" pour les syndicats en Italie, **L'Emploi enjeux économiques & sociaux – Colloque de Dourdan**, 1982, p. 379-394.

BARRETO, F. C. de S.; DOMINGUES, I. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, set. 2012.

BARRETO, M. O.; MARTÍNEZ, A. M. Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. **Revista Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 463-473, out./dez. 2007.

BARROS, A. Antecedentes dos cursos superiores em Administração brasileiros: as escolas de Comércio e o curso superior em Administração e Finanças. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 88-100, fev. 2017.

BATISTA NETO, J. Saberes pedagógicos e saberes disciplinares específicos: os desafios para o ensino da História. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social.** Recife: ENDIPE, 2006, p. 51-71.

_____. **Informações sobre o contexto histórico da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.** [Entrevista concedida a Fabiana Ferreira Silva]. Recife, 27 out. 2017. (Duração 1h16min).

BAZZO, V. L. **Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior: desafios e possibilidades.** 2007. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BDTD, Banco de Teses e Dissertações da UFPE. **Produção Acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Administração e em Educação.** 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2MCKgJq>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

BEISIEGEL, C. R. O pensamento de Paulo Freire: suas implicações na Educação Superior. [Entrevista concedida a Eduardo Santos e Manuel Tavares]. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, 24, p. 165-180, 2013.

BERTERO, C. O. A docência numa universidade em mudança. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 5, n. spe, p. 1-11, 2007. Edição especial.

BORGES, R. M.; GONZÁLEZ, F. J. O início da docência universitária: a importância da experiência como monitor em disciplinas acadêmicas. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 50-62, dez. 2017.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, n. 94, p. 73-91, 1991.

_____.; LESSARD, C. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle, **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, n. 139, p. 131-154, 2002.

BRAEM, S. Le nécessaire développement théorique de la notion de professionnalité pour la Sociologie des Professions française. **Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups - RC 52**. Lisboa: Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, 2000. p. 1-28.

BRASIL. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961. Disponível em: <<https://goo.gl/P3dFJd>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

_____. **Parecer nº 977/65, C.E.Su, aprovado em 03/12/65 - Definição dos cursos de pós-graduação**. 1965. Disponível em: <<https://goo.gl/9LsnBv>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

_____. **I Plano Nacional de Pós-Graduação 1975-1979**. 1975. Disponível em: <<http://goo.gl/pDdGIl>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

_____. **Manual do Programa Institucional de Capacitação de Docentes**. 1979. Disponível em: <<https://goo.gl/ZDWUB5>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

_____. **II Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985**. 1981. Disponível em: <<http://goo.gl/DqRXTd>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

_____. **III Plano Nacional de Pós-Graduação 1986-1989**. 1985. Disponível em: <<http://goo.gl/3BQvJG>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

_____. **Aprovação do novo currículo mínimo do curso de graduação em Administração**. 1993. Disponível em: <<https://goo.gl/MBLIL1>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/a7FkLH>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

_____. **Manual de Redação da Presidência da República**. 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2LZrume>>. Acesso em : 20 abr. 2018.

_____. **V Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/lwosal>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração**. 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/2HqHvM>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 013/2006 - Institui a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos**. 2006a. Disponível em : <<https://goo.gl/PekxDk>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

_____. **Decreto nº 5.773/2006 - Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior.** 2006b. Disponível em: <<https://bit.ly/2cPu3XE>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 6.096/2006 de 24 de abril de 2007- Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/C5AitY>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

_____. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020.** (vol. I). 2010a. Disponível em: <<http://goo.gl/6FIyA3>>. Acesso em: 02 set. 2015.

_____. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020.** (vol. II). 2010b. Disponível em: <<http://goo.gl/6FIyA3>>. Acesso em: 02 set. 2015.

_____. **Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012 - Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal.** 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/SCxuVt>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

_____. **Lei nº 12.863 de 24 de setembro de 2013 - Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal.** 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2juBgQE>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE).** 2014a. Disponível em: <<https://goo.gl/c6KxQO>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. **Regulamento do Programa de Apoio à Pós-Graduação - PROAP.** 2014b. Disponível em: <<https://goo.gl/VnqED9>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. **Cursos superiores tiveram aumento de 130% nas matrículas de 2000 a 2013.** 2015a. Disponível em: <<http://goo.gl/rWj24Z>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. **Projeto-Lei 439/2015 - Dispõe sobre o exercício de atividades no campo da Administração.** 2015b. Disponível em: <<http://goo.gl/kcuNIy>>. Acesso em: 06 set. 2016.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição (PEC 55).** 2016a. Disponível em: <<https://goo.gl/RlwmKk>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. **Lei nº 13.243 de 11 de janeiro de 2016 - Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação.** 2016b. Disponível em: <<https://bit.ly/1VVECe4>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. **Lei nº 13.243 de 11 de janeiro de 2016 - Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação.** 2016c. Disponível em: <<https://bit.ly/1VVECe4>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CABRAL, C. C. Dewey e as relações entre natureza e experiência no ato investigativo. **Revista Eletrônica de Filosofia**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 170-178, jul./dez. 2015.

CAMARGO JÚNIOR, K. R. de. Publicar ou perecer, ou perecer por publicar (em excesso)? **Physis - Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 337-339, 2014.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Regulamento do PRONAP**. 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/mjYX8U>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. **Edital Pró-Administração**. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/oYwulB>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Plataforma Sucupira. **Trabalhos de Conclusão (Teses e Dissertações)**. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/buh0MI>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

_____. Plataforma Sucupira. **Regulamento da Avaliação Quadrienal dos Programas de Pós-Graduação**. 2017a. Disponível em: <<https://bit.ly/2uH6clT>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Plataforma Sucupira. **Propostas Acadêmicas do PADR e do PROPAD**. 2017b. Disponível em: <<https://bit.ly/2GZ4KRt>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. Plataforma Sucupira. **Cursos Avaliados e Reconhecidos**. 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/bTFgv2>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

CFA, Conselho Federal de Administração. **Pesquisa sobre perfil, formação, atuação e oportunidade de trabalho – Relatório técnico com coordenadores e professores dos cursos de Administração do Brasil**. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/L8jJiF>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

_____. **História da Administração**. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/lwO5dF>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

CGEE, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Mestres e Doutores 2015: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília: CGEE, 2016.

CHAVES, A. P.. Formação docente em debate na pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 11, n. 3, p. 94-101, set./dez. 2014.

COELHO, F. de S. **Revisitando as origens do ensino de graduação em Administração Pública no Brasil**. 2008a. Disponível em: <<https://goo.gl/9XGcNY>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

COELHO, I. M. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008b.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A Formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições ASA, 2001.

COSTA, F. T. P. et al. **A história da profissão docente: imagens e autoimagens**. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/sUJBr9>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional de uma professora em comunidade investigativa. In: REUNIÃO REGIONAL DO INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION TEACHER AND TEACHING, 2013, Uberaba. **Anais...** Uberaba: UFTM, 2013. p. 1-5.

_____. Gestão do Currículo de Matemática sob Diferentes Profissionalidades. **Bolema**, Rio Claro-SP, v. 28, n. 49, p. 601-620, ago. 2014.

CRUZ, S. P. da S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal do Recife**. 2012. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CUNHA, A. M. de O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno(a)...Acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 2006. p. 1-15. GT11.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p.795-817, out. 2004.

_____. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014.

CUNHA, M. I. da. **A Prática Pedagógica do Bom Professor: influências na sua formação**. 1989. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1989.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2006.

_____. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em Educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

CUNHA, M. I. da. **Docência Universitária**. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/TUQgqY>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

_____. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jun. 2011.

_____. Docência no ensino superior: perguntas necessárias ao campo da pós-graduação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas, SP, **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2012. p. 1-9.

CURY, C. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-21, set./dez. 2005.

DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 567-589, set./dez. 2014.

DEMAILLY, L. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants, **Sociologie du Travail**, Paris, v. 29, n. 1, p. 59-69, 1987.

_____. Modelos de formação contínua e estratégia de mudança. In: NOVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DEWEY, J. **Educação e experiência**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAS, S. M. R. C.; PATRUS, R.; MAGALHÃES, Y. T. de. Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. **Administração - Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, RJ, v. 12, n. 4, p. 697-721, out./dez. 2011.

DICIONÁRIO Aurélio. **Experiência**. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2O4uyis>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

DICIONÁRIO Michaelis. **Experiência**. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2uOd9BR>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, R. A entrevista em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004.

DUBAR, C. La qualification à travers les journées de Nantes, **Sociologie du Travail**, Paris, v. 29, n. 1, p. 3-14, 1987.

_____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

ESPÍNDOLA, E. B. de M. **Profissionalidade docente**: um estudo sobre as representações sociais de competência para ensinar matemática de professores brasileiros e franceses. 2014. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

EVANS, L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals. **British Journal of Educational Studies**, London, v. 56, n. 1, p. 20-38, mar. 2008.

FACEPE, Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica**. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2FQUARl>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

FÁVERO, A. A.; PASINATO, D. O docente universitário como profissional pesquisador de sua própria prática. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 13, n. 3, p. 195-206, set./dez. 2013.

FERNANDEZ, A. B.; RONCA, A. C. C. Profissionalidade docente no ensino superior: um estudo sobre o professor sem formação pedagógica formal. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 37, n. 23, p. 48-75, jan./abr. 2010.

FERRAZ, B. T. **Reconfiguração da profissionalidade docente na docência universitária no contexto da avaliação na pós-graduação**. 2012. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FERREIRA, J. C. B. et al. Concepções pedagógicas de docentes: o que é proposto pelo ensino superior? **Revista História e Diversidade**, Mato Grosso, v. 2, n. 1, p. 203-218, 2013.

FIorentini, D. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: Fiorentini, D; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 233-255.

FLICK, U. Questões de pesquisa. In: _____. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 102-108.

FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2HXCYVv>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

FRANÇA, I. A. A gestão da pós-graduação no Brasil através de seus planos nacionais: os desafios dos gestores de cursos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 43-67, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2006.

GEOCAPES, Sistema de Informações Georreferenciais. **Indicadores da pós-graduação do Brasil**. Disponível em: <<https://goo.gl/5u6P5t>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995, p. 61-92.

GUIMARÃES, O. M. de S. **O currículo do curso de Pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência**. 2015. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

GUIMARÃES, T. de A. et al. A rede de programas de pós-graduação em Administração no Brasil: análise de relações acadêmicas e atributos de programas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 13, n. 4, p. 564-582, out./dez. 2009.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário? In: GÜNTHER, H. (Org.). **Planejamento de Pesquisa para as Ciências Sociais**. Brasília: UNB, 2003.

HAMMOUD, R. H. N. **Crescimento, desenvolvimento e desigualdade de renda**: análise dos clássicos Furtado, Cardoso e o “milagre” econômico. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/Kf5YT4>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

HOMEM, C. S. **Contribuições do programa de monitoria da UFMT para a formação inicial à docência no ensino superior**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

HOYLE, E. Professionalization and desprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs.). **World yearbook of education 1980**: professional development of teachers. London: Kogan Page. 1980, p. 42-54.

HUMBOLDT, W. von. Sobre a organização interna e externa das instituições. In: CASPER, G.; HUMBOLDT, W. von. **Um mundo sem universidades?** 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003, p. 79-100.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. São Paulo: Papyrus, 1999. p. 81-100. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

IBIAPINA, I. M. L. de Melo. **Docência universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. 2004. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

IGARI, C. **Contribuições do processo de mestrado para a formação do docente em Administração**. 2010. 199 f. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. 2013 e 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/szYXB1>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

_____. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/5s5AAW>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Disponível em: <<https://goo.gl/E5N2o4>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

JOAQUIM, N. de F. **Desafios da formação docente: estágio docência e a Prática de Ensino em Administração**. 2011. 198 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2011.

JORRO, A. Reconnaître la professionnalité émergente. In: JORRO, A.; DE KETELE, J.-M. **La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?** Bruxelas: De Boeck, 2011. p.7-16.

JOSSO, M.-C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: GASKEL, G.; BAUER, M. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 90-113.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, 2002.

_____. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LEITE, C. M. F. A. F.; RAMOS, K. M. da C. De um lugar de exclusão ao reconhecimento de um lugar: questões pedagógico-didáticas na universidade do Porto. In: CORDEIRO, T. de S. C.; MELO; M. M. de O. (Org.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008, p. 243-274.

LEITE, D. et al. Avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. **Heuresis - Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa**, Madri, v. 1, n. 2, p. 2-14, 1998.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015.

LÜDKE, M. (Coord.). **O professor e a pesquisa**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

_____; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALUSÁ, S. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, S. e FELTRAN, R. C. de S. (Org.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash, 2003. p. 137-174.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MATTOS, P. L. C. L. de. **Informações sobre o contexto histórico pós-graduação *stricto sensu* no Brasil**. [Entrevista concedida a Fabiana Ferreira Silva]. Recife, 25 out. 2017. (Duração 1h12min).

MELLO, M. A. R. **O que é um professor universitário?** 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/fssv2n>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

MELO, A. A. S. de. **Planejamento Nacional e Regional da Internacionalização da Pesquisa em Educação**. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2o0ai5I>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MELO, G. F.; MALUSÁ, S. (Org.). **Profissão Docente na Educação Superior: múltiplos enfoques**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

MELO, M. J.; CARMO, P. do. **Profissão professor: pensando sobre os elementos constitutivos da profissionalidade docente**. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/FsFfUE>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

MELO, M. M. de O. Repercussões do conhecimento didático sobre a formação de professores universitários em curso de atualização docente. In: CUNHA, M. I. da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papirus, 2007. p. 93-110.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 9-29.

MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-393, maio/ago. 2009.

MORAES, F. T. **Estudantes de mestrado e doutorado relatam suas dores na pós-graduação**. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/qWrfGQ>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MORGADO, J. Cs. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Ed., 2005.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: INEP. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 11-20.

NEGRÃO, A. M. M. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum". **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p. 154-157, maio/ago. 2000.

NICHELLATTI, T. P. **Perfil pessoal e profissional dos egressos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da Universidade Regional de Blumenau (FURB)**. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

NICOLINI, A. M. **A graduação em Administração no Brasil**. 2000. 109 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2000.

_____. Fatores condicionantes do desenvolvimento do ensino de Administração no Brasil. **Revista Angrad**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 3-17, jan./mar. 2003.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. Portugal: Porto Ed., 1999.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NUNES, E. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. especial, p. 103-147, 2007.

OLIVEIRA, A. L. de; LOURENÇO, C. D. da S.; CASTRO, C. C. de. Ensino de Administração nos EUA e no Brasil: uma análise histórica. **Pretexto**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 11-22, jan./mar. 2015.

OLIVEIRA, L. A. dos S.; MORIGUCHI, S. N. Mestrado em Administração: o que busca o aluno nesse curso? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 37, 2013, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: ANPAD, 2013. p. 1-15.

OLIVEIRA, C. B. **Ensino, pesquisa, extensão: indissociáveis ou não?** 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/J2s6Ol>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

PACHANE, G. G. Programa de estágio e capacitação docente: a experiência de formação de professores universitários na Unicamp. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo, **Anais...** São Paulo, SP: UNESP, 2005, p. 12-21.

PACHECO, J. A. **Formação de professores: teoria e práxis**. Braga: Instituto de educação e psicologia, 1995.

PADR, Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural. **Regimento Interno do PADR**. 2014. Disponível em: <<http://padr.ufrpe.br/node/6>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PADR, Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural.

Dissertações Defendidas. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2uCV51W>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

_____. **Estrutura Curricular**. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2oakY1O>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. **Dissertações Defendidas**. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2uCV51W>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

_____. **Plano de ensino da disciplina de Metodologia do Ensino Superior**. s.d. Disponível em: <<https://bit.ly/2Esy28i>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PAOLI, N. J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para discussão. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 22, p. 27-52, 1988.

PARCHEM, M. J. **Profissionalidade docente e as condições da docência precarizada**. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/nrz7fr>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

_____.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

PINTO, V. R. R.; MOTTER JÚNIOR, M. D. Uma abordagem histórica sobre o ensino da Administração no Brasil. **Revista do Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 1-28, out./dez. 2012.

PIRES, N. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n.35, p. 49-61, jul./dez. 2015.

PIVETTA, H. M. F. et al. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 31, p. 377-390, jul./dez. 2010.

PREPA-HEC, **Histoire des écoles supérieures de commerce en France**. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/3RZeW4>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

PROGEPE, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida. **Concursos Docentes da UFPE**. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/dFDIoc>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

PROPAD, Programa de Pós-Graduação em Administração. **Regimento Interno do PROPAD**. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2IhOD0N>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PROPAD, Programa de Pós-Graduação em Administração. **Teses Defendidas (2005-2015)**. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/ea47T>>. Acesso em 28 dez. 2015.

_____. **Regimento Interno do PROPAD**. 2016a. Disponível em: <<https://bit.ly/2GopC7E>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Resolução n. 01/2016 do PROPAD**. 2016b. Disponível em: <<https://bit.ly/2uAlpbD>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Resolução n. 02/2016 do PROPAD**. 2016c. Disponível em: <<https://bit.ly/2JaYUgu>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Resolução n. 01/2017 do PROPAD**. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2uyDAi3>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

_____. **Dissertações e Teses Defendidas (1997-2018)**. 2018a. Disponível em: <<https://bit.ly/2mq0ZLs>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

_____. **Sobre o Programa**. 2018b. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/propad>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

PUNTES, R.; AQUINO, O.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Florianópolis, v. 34, p. 169-184, 2009.

QUERUBIM, V. S. R. **Paulo Freire e o ensino superior**: referenciais freireano para pensar a universidade brasileira. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

QUIXADÁ VIANA, C. M. Q.; VEIGA, I. P. A. Orientação acadêmica: uma relação de solidão ou de solidariedade? In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu-MG: ANPEd, 2007. p. 1-17. GT04.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor - Profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, K. M. C. **Pedagogia Universitária**: um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de actualização pedagógico-didática como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária. 2008. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2008.

ROCHA, Á. M. C. **Docência na universidade**: influências atribuídas a “Professores Referência” a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente. 2014. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

RODRIGUES, H. G. **Além do título de mestre**: competência e aprendizagem no âmbito de um PPGA. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ROLDÃO, M. do C. N. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROMUALDO, C. O ensino superior e o cenário do curso de Administração no Brasil: uma análise crítica. **Empreendedorismo, Gestão e Negócios**, Pirassununga, v. 1, n. 1, p. 101-123, fev. 2012.

SALGUEIRO, J. C. F. **A prática de orientação em programas de pós-graduação *strictu sensu*, à luz dos fundamentos e princípios da mentoria**: a experiência de orientadores e orientados do programa de pós-graduação da UFPE. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de.; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Santa Vitória do Palmar, v. 1, n. 1, p. 01-15, jul./2009.

SANTOS, A. L.; AZEVEDO, J. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em Educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-605, set./dez. 2009.

SANTOS, C. M. dos. Tradição e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago./2003.

SANTOS, G. Usos e limites da imagem da docência como profissão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 11-24, jan./mar. 2013.

SBF, Sociedade Brasileira de Física. **Carta enviada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC)**. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/ShPLmn>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

SBPC, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. **Carta enviada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC)**. 2016. Disponível em: <<http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-7010.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

SEMESP, Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/eU7pG5>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

SENADO Notícias. **Lançamento de livro com depoimento de Renato Archer sobre energia nuclear**. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/eHTXYe>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, Granada, n. 9, v. 2, p. 1-30, 2005.

SILVA, F. A. S. da et al. Docência universitária: dilemas e concepções sobre ensino e formação profissional. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 14, n. 31, p. 20-32, jul./dez. 2014.

SILVA, M. A. da. **Sentidos de profissões revelados no movimento discursivo das contribuições da didática na formação de Pedagogos (as)**. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

SILVA, Ú. R. da.; GHIGGI, G. **A experiência e o pensar em Dewey e Freire: relações e influências apontando para a prática da liberdade**. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2O7j25J>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, J. F. de. **E a filosofia da educação: quê? A reflexão filosófica na educação como um saber pedagógico**. Recife: NUPEP UFPE Edições Bagaço, 2006.

SPAGNOLO, F.; GUNTHER, H. Vinte anos de pós-graduação: o que fazem nossos mestres e doutores? **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 38, n. 10, p. 1643-1662, 1986.

SUGEP, Superintendência de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas. **Concursos da UFRPE**. 2016. Disponível em: <<http://www.concurso.ufrpe.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

TANJI, T. **Analizamos cursos de pós-graduação no Brasil**. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/0jSFjS>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEDE, Teses e Dissertações da UFRPE. **Produção Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural**. 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/N5A0ts>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

TEIXEIRA, A. M. S. V. **o papel do mestrado acadêmico em Administração da PUC Minas na formação da competência didático-pedagógica do egresso professor**. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

UFPE, Universidade Federal de Pernambuco. **Proposta do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE**. Recife: UFPE, 2008.

_____. **Proposta de resolução para as atividades docentes na instituição**. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/qWtIzA>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

UFPE, Universidade Federal de Pernambuco. **Número de inscritos e formandos nos cursos de graduação e pós-graduação na área de Administração.** Dados disponibilizados pela Coordenação de Informações Gerenciais (CIG) e Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ). Recife: UFPE, 2018a.

_____. **Curso de Atualização Didático-Pedagógica do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica da UFPE – NUFOPE.** 2018b. Disponível em: <<https://bit.ly/2n09CN5>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

_____. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.** 2018c. Disponível em: <<https://bit.ly/2u5hfpr>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Editais de Seleção do PADR.** 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2J5H6lK>>. Acesso em: 05. fev. 2018.

_____. **Número de inscritos nos cursos de graduação via SISU em 2017.** Dados disponibilizados pela Coordenação de Planejamento de Ensino (CPE). Recife: UFRPE, 2018a.

_____. **Levantamento da demanda nos programas de pós-graduação *stricto sensu* de 2014 a 2018 na instituição.** Dados disponibilizados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG). Recife: UFRPE, 2018b.

_____. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.** 2018c. Disponível em: <<https://bit.ly/2L1qihL>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

VALDISSER, C. R. **Da formação à docência: um estudo em IESs mineiras.** 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante (resenha). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153-155, fev./2007.

VANDERLEI, M. de O. T. **Discursos sobre a prática: o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica.** 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** São Paulo: Papirus, 2008. p. 13-21. (Coleção Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VELLOSO, J. (Org.). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país.** Brasília: Fundação CAPES, 2002.

VOLPATO, G. Interferências dos órgãos de classe na Universidade na perspectiva de professores advogados, engenheiros e médicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 337-364, abr. 2013.

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

_____. **Competencias docentes del profesorado universitario**: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, 2006.

WARDE, W. Ensino, pesquisa e gestão acadêmica na universidade. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 685-701, nov. 2011.

WARTON, School of Businnes. **A Brief History of University**. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/2VdXAk>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Termo de Autorização para Realização de Pesquisa

Meu nome é FABIANA FERREIRA SILVA, doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, como parte das exigências do curso de doutorado, preciso desenvolver um trabalho de pesquisa científica nos moldes de uma tese.

Esta pesquisa, que está sendo orientada pela Prof^a. Dr^a Kátia Maria da Cruz Ramos, tem como objetivo analisar os principais contributos de programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos na área de Administração no processo de construção da profissionalidade docente de estudantes e de professores em Pernambuco. Para tanto, precisamos de informações que possam trazer reflexões sobre a formação para o exercício do magistério superior.

Esclarecemos que esta solicitação de autorização tem como objetivo facilitar o nosso acesso aos participantes do estudo: professores e estudantes deste referido programa de pós-graduação em Administração. Nesse âmbito, gostaríamos que fosse enviado um e-mail ao corpo docente informando sobre a realização deste estudo, bem como disponibilizado os contatos dos estudantes que tenham vínculo ativo com o programa e já tenham integralizado os créditos do curso.

Informamos que, caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, pode entrar em contato através do telefone 99217-5530 ou e-mail professorafabyana@gmail.com

Por fim, ressaltamos a importância de seu apoio para a realização deste trabalho e antecipadamente agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Fabiana Ferreira Silva

Doutoranda

Profa. Kátia Ramos

Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPE
Telefone: (81) 2126-8334



APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO ESTUDO PILOTO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
 CENTRO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Prezados colegas,

Este questionário faz parte de um estudo piloto desenvolvido no âmbito da pesquisa de doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco que tem como temática investigar contributos da pós-graduação stricto sensu na construção da profissionalidade docente de professores que atuam em Instituições de Ensino Superior na área de Administração. Nesse âmbito, gostaríamos de contar com o seu apoio no que se refere ao preenchimento deste questionário, cujas informações apresentadas terão cunho confidencial de pesquisa científica garantindo o anonimato dos respondentes. Ressaltamos que suas respostas são imprescindíveis à realização do nosso estudo. Desde já agradecemos toda atenção e tempo dispensados em contribuir com nossa pesquisa.

Doutoranda: Fabiana Ferreira Silva
Orientadora: Prof.^a Kátia Maria da Cruz Ramos

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES QUE ATUAM EM INSTITUIÇÕES DE
 ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO**

PERFIL

1. Gênero

() Masculino () Feminino

2. Faixa Etária

() 21 a 25 anos () 36 a 40 anos () 51 a 55 anos
 () 26 a 30 anos () 41 a 45 anos () Acima de 55 anos
 () 31 a 35 anos () 46 a 50 anos

FORMAÇÃO ACADÊMICA

3. Curso de Graduação

4. Curso de Especialização

5. Curso de Mestrado

6. Curso de Doutorado

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE

7. Tempo de atuação na docência

8. Atua na docência em instituição:

Pública Privada Ambas

9. O que influenciou a sua decisão de ser professor?

10. Que dificuldades você encontra no exercício da docência?

11. Você fez algum curso na área pedagógica?

Sim Não

12. Caso tenha respondido SIM na questão anterior, realizou este curso por iniciativa própria ou por exigência da instituição? Justifique.

VIVÊNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

13. Durante os cursos de mestrado e/ou doutorado, teve informações ou experiências referentes ao exercício da docência?

Sim Não

14. Caso tenha respondido SIM na questão anterior, que atividades foram realizadas e como você as avalia?

15. Acha importante que os futuros mestres e doutores tenham acesso, DURANTE a pós-graduação *stricto sensu*, a informações e experiências que os façam refletir sobre os desafios de tornar-se professor?

Sim Não

16. Como os cursos de mestrado e doutorado poderiam contribuir com a formação docente?

17. Quando você decidiu fazer a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado/doutorado), qual era seu objetivo?

Aprofundar conhecimentos na área
 Ser professor universitário
 Outro:

18. Você teria interesse de ler textos e participar de debates abordando questões referentes à docência no magistério superior?

Sim Não

Agradecemos a sua participação.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Termo de Consentimento

Meu nome é FABIANA FERREIRA SILVA, sou doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, como parte das exigências do curso de doutorado, preciso desenvolver um trabalho de pesquisa científica nos moldes de uma tese. Esta pesquisa, que está sendo orientada pela Prof^a. Dr.^a Kátia Maria da Cruz Ramos, tem como campo de estudo os programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos na área de Administração em Pernambuco. Para tanto, precisamos coletar dados que possam trazer reflexões acerca da formação de professores que atuam ou podem vir a atuar no ensino superior.

Esclarecemos que esta solicitação se deve ao fato de seu vínculo com o Programa de Pós-graduação em Administração (PROPAD) da UFPE. **Salientamos que a descrição e análise das respostas serão realizadas de forma codificada garantindo o anonimato dos participantes.**

Por fim, ressaltamos a importância de seu apoio na realização deste trabalho e antecipadamente agradecemos a sua colaboração. Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, pode entrar em contato através deste e-mail: professorafabyana@gmail.com

Atenciosamente,

Fabiana Ferreira Silva
Doutoranda

Profa. Kátia Ramos
Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPE
Telefone: (81) 2126-8334

Por meio deste termo, autorizo a doutoranda supracitada a coletar e a utilizar informações por mim socializadas em entrevistas ou durante a minha participação em atividades acadêmicas realizadas no PROPAD.

Nome: _____ Data: ____/____/____.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



QUESTÃO GERADORA:

- Gostaria que relatasse aspectos que te motivaram a ingressar neste programa de pós-graduação em Administração. Fique à vontade para narrar fatos da sua vida pessoal, profissional ou acadêmica que te conduziram até a docência neste programa.

Perguntas iminentes:

- Essas perguntas foram elaboradas durante a entrevista para esclarecer e/ou aprofundar informações relacionadas ao objeto de estudo a partir de pontos narrados pelos participantes na resposta da questão geradora.

Perguntas exmanentes:

(observação: as questões abaixo foram elaboradas previamente, porém algumas não foram realizadas porque os participantes contemplaram essas respostas na narrativa da questão geradora)

- O que contribuiu e/ou vem contribuindo para a sua atuação como professor(a) na Educação Superior?
- Como a disciplina que você leciona contribui para a formação de mestrandos e doutorandos que atuam ou desejam atuar na Educação Superior?
- Você tem pós-graduandos atuando como estagiários de docência? Como realiza esta atividade?
- O que você acha necessário para ser professor na Educação Superior?
- De que forma considera que este programa contribui com a formação de professores para a Educação Superior?

Perguntas exmanentes apenas para os professores-coordenadores dos programas:

- Quem participa da elaboração dos documentos do programa?
- Que fatores (internos e/ou externos) determinam e interferem na elaboração desses documentos e no funcionamento do programa?
- Como são definidas as disciplinas e os professores que irão ministrá-las?
- Como está sistematizado o estágio de docência em termos de normatização, encaminhamentos, orientação e avaliação?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



QUESTÃO GERADORA

- Gostaria que relatasse aspectos que te motivaram a ingressar neste programa de pós-graduação em Administração. Fique à vontade para narrar fatos da sua vida pessoal, profissional ou acadêmica que te influenciaram a fazer o mestrado e/ou o doutorado.

Perguntas imanentes:

- Essas perguntas foram elaboradas durante a entrevista para esclarecer e/ou aprofundar informações relacionadas ao objeto de estudo a partir de pontos narrados pelos participantes nas respostas da questão geradora.

Perguntas exmanentes:

(observação: as questões abaixo foram elaboradas previamente, porém algumas não foram realizadas porque os participantes contemplaram essas respostas na narrativa da questão geradora)

- Como está sendo a sua formação neste programa de pós-graduação?
- Por que se matriculou (ou não) na disciplina de Didática do Ensino Superior? Quais as expectativas?
- Por que realizou (ou não) o Estágio de Docência? Caso positivo, como foi o estágio?
- Possui experiência docente ou pretende atuar na docência? Por quê?
- Caso seja professor, como ingressou na docência? Como você aprende a ser professor no magistério superior?
- O que você considera necessário para exercer a docência no magistério superior?
- De que forma percebe que a formação neste curso de mestrado/doutorado está contribuindo para que você desenvolva os aspectos mencionados na resposta da questão anterior?

APÊNDICE F – GUIA PARA ANÁLISE DOCUMENTAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



-
1. Qual a missão e os objetivos dos programas?
 2. Como a docência é contemplada nos componentes curriculares (ementa, carga-horária, bibliografia) diretamente relacionados à docência?
 3. Quais e como se apresentam possíveis orientações e diretrizes no âmbito de atividades voltadas à formação de professores?
 4. Qual a concepção de docência presente (ou silenciada) nos documentos e demais informações do programa?
 5. O que é anunciado como contributo para a formação docente em consonância com os objetivos dos PPGA-PE?