



XIX COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Universidade e Desenvolvimento Sustentável: desempenho acadêmico e os desafios da sociedade contemporânea

Florianópolis | Santa Catarina | Brasil
25, 26 e 27 de novembro de 2019
ISBN: 978-85-68618-07-3



DE ESTUDANTE A PROFESSOR: A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO DA UNIPAMPA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS SEUS EGRESSOS

Cacildo Dos Santos Machado
Universidade Federal do Pampa
cacildomachado@ifsul.edu.br

Luise Bittencourt Peres
Universidade Federal do Pampa
bittencourluise@gmail.com

Michel Everton Ramos Gomes
Universidade Federal do Pampa
michel.ramos.gomes@gmail.com

Sebastião Airtton Da Rosa Cerqueira-Adão
Universidade Federal do Pampa
sebastiaocerqueira@unipampa.edu.br

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar a contribuição do curso de mestrado em administração da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA para a formação docente dos seus egressos. Para isso, realizou-se uma pesquisa de caráter descritivo, abordagem qualitativa na qual a coleta dos dados ocorreu por meio da aplicação da técnica de grupo focal, tendo como participantes quatro egressos do mestrado em Administração da Unipampa que atuam como docentes. Desta maneira, foi possível perceber que a disciplina de metodologia do ensino superior e o estágio docente contribuíram para as suas atuações em sala de aula, porém ainda restam lacunas na formação docente dos egressos e é de opinião geral que o mestrado é voltado mais para a pesquisa do que para a docência. A experiência inicial em sala de aula e a capacidade de compreender a diversidade cultural dos alunos foram os principais desafios relatados pelos egressos. Desta forma, afirma-se que os egressos do mestrado em Administração da Unipampa tiveram uma formação docente pedagógica que contribuiu para que eles hoje estejam colocados no mercado de trabalho e desempenhando suas atividades como docentes.

Palavras chave: Docência; Formação Docente; Mestrado em Administração.

1. INTRODUÇÃO

A pós-graduação no Brasil teve sua primeira regulamentação determinada pelo Parecer do Ministério da Educação e Cultura Nº 977 de 03 de dezembro de 1965 (BRASIL, 1965) e a posteriori ocorreu à aprovação do credenciamento dos cursos iniciais pelo Parecer do Conselho Federal de Educação Nº 77, de 20 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969).

Atualmente refere-se a um nível de ensino acadêmico realizado, como o nome sugere, após a conclusão da graduação, sobretudo no Brasil, caracterizada pela distinção entre duas modalidades: a *lato sensu* voltada para cursos de aperfeiçoamento e especialização e, a *stricto sensu* objetivando os estudos realizados nos programas de mestrado e de doutorado, conforme o artigo 44 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2005).

Entretanto, mesmo com a distinção realizada pelo ordenamento jurídico educacional, o que se constata em tais programas é a não contemplação de uma formação docente de maneira destacada, uma vez que a pós-graduação em nível *stricto sensu* vem sendo utilizada em âmbito da educação brasileira para a formação acadêmica, preferindo iniciar e aprofundar os conhecimentos de pesquisadores em detrimento da prática do ensino (SAVIANI, 2007).

Assim, ao considerar Saviani (2007) tratando-se dos elementos formadores do “ser docente”, o ensino e a pesquisa, identifica-se certo desajuste entre ambos, uma vez que a pós-graduação *stricto sensu* está vinculada a primeira. Reforçam essa percepção Lima e Riegel (2011), ao mencionarem que os programas de pós-graduação em Administração brasileiros pouco aprofundam em termos de textos, leituras e práticas voltadas para o ensino propriamente dita, restando aos mestrados e doutorandos um raso preparo para a docência por meio de uma disciplina específica e o estágio docente.

Desta forma, o presente estudo teve como objetivo da pesquisa identificar a contribuição do curso de mestrado em administração da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA para a formação docente dos seus egressos. Para complementar esta inquietação, foram traçados como objetivos específicos: verificar a percepção dos egressos do mestrado em Administração da Unipampa que atuam como professores quanto a sua formação docente e identificar os desafios enfrentados por esses egressos no início da sua carreira acadêmica como docente.

Diante deste contexto, acredita-se ser relevante o estudo proposto para que se percebam as contribuições do mestrado acadêmico em questão no que se refere à prática docente aplicada aos futuros profissionais em educação, pois conforme Junior *et al.* (2018) a área de Administração necessita de professores capazes de compartilhar as práticas docentes aplicadas nos programas de pós-graduação, atualmente voltados à pesquisa, podendo refletir diretamente no processo ensino/aprendizado durante a formação dos graduandos, possível local de atuação profissional desses futuros mestres e, conseqüentemente poderá espelhar no modelo de administrador formado.

Entende-se que este estudo pode servir como fator de inquietação para pesquisa futuras mais aprofundadas, tendo em vista a relevância do tema do processo de ensino/aprendizado do ser docente, tanto para os próprios profissionais formados pelos programas, quanto pela qualidade de ensino das graduações, possíveis locais de atuação destes mestres e doutores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo são apresentadas as teorias que serviram de base para a compreensão do tema estudado e posteriormente, para a análise deste estudo, são elas: a formação docente nos cursos de mestrado em Administração e os desafios do início da carreira docente universitária.

2.1 A formação docente nos cursos de mestrado em Administração

A educação brasileira sofreu transformações ao longo da história e os cursos de pós-graduações não ficaram isentas as mudanças de percepção das instituições universitárias em relação a sua responsabilidade formativa, incluindo neste cenário a qualidade de formação de mestrados em Administração.

Com base em Souza-Silva e Davel (2005) a partir da reforma universitária de 1968, todas as universidades brasileiras passam a utilizar o modelo alemão como padrão único, separando as responsabilidades entre a graduação, formadora de quadros profissionais, e a pós-graduação, encarregada de fomentar a pesquisa científica, determinando por esta perspectiva o papel do professor em cada momento docente. Segundo os autores, essa concepção de universidade modifica-se por meio de portarias, decretos e normativas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996.

Souza-Silva e Davel (2005) definem quatro tipos de docentes em nível de ensino superior, sendo eles: o de alta experiência docente e alta vivência gerencial, visto como modelo ideal ao ter as condições de aliar a prática com a teoria; o segundo seria o da alta experiência docente e carência de vivência gerencial, neste caso possivelmente mais voltado a pesquisa científica, pois normalmente possui intensa formação acadêmica; o terceiro modelo seria o de baixa experiência docente e alta vivência gerencial que pode ser visto como o oposto do anterior, uma vez que possui ampla experiência profissional e possivelmente pouca prática acadêmica; o quarto tipo de professor é o de baixa experiência docente e baixa vivência empresarial, os quais em alguns casos podem possuir boa titulação, porém sem nenhuma prática docente e organizacional.

Quanto às práticas de formação docente, no que se referem às instituições de ensino superior, a teoria identifica o cunho público como não constituído de iniciativas de formação docente, e mais fortemente direcionam as existentes para a pesquisa, enquanto que as de caráter privado em nada acrescentam em termos de atividades de formação docente.

No que tange à formação do professor, Lima e Rigel (2011) consideram difícil encontrar um trabalho consistente em âmbito formativo docente nos cursos de mestrado em administração no Brasil. Porém, destacam os autores haver coerência por parte destes docentes quanto as suas escolhas e à utilização dos recursos didáticos para a sua prática de professor, indicando que isto ocorre em consequência não das práticas dos cursos de mestrado, mas sim de iniciativa própria de cada docente.

Acrescentam Lima e Riegel (2011) que os mestrados durante seus cursos em administração não possuem contato aprofundado com autores, textos e temas voltados para o ensino e a formação docente, restringindo a sua perspectiva enquanto futuros docentes durante a disciplina voltada para a formação docente, como espaço de problematização, discussão e reflexão do que venha a ser o papel de professor.

Esta pouca familiarização com a formação docente mais aprofundada leva este profissional a atuar em sala de aula como um replicador do que carrega em sua memória de seus próprios professores como postura mais correta de um docente, tendo futuramente como consequência, a necessidade da formação continuada destes egressos (LIMA E RIEGEL, 2011).

Os autores ainda criticam as universidades ao contextualizar as fontes de diversos cursos de licenciatura ao mesmo tempo em que são tão negligentes na formação *stricto sensu*, disponibilizando de modo geral em torno de 60 horas aula de disciplina de metodologia de ensino superior em todo o curso para a formação docente, ocasionando a desvalorização desta profissão. Acrescentam que os currículos de mestrado e de doutorado voltam-se mais para formar pesquisadores docentes, uma vez que se evidencia a cobrança de produção científica por meio da dissertação, tese e de publicações em anuais e/ou revistas científicas.

Por sua vez, Narciso e Lourenço (2016) ao pesquisarem sobre a docência em nível de ensino superior constataram que esta formação está tratada como papel das pós-graduações no Brasil, as quais negligenciam este processo formativo, voltando-se com maior ênfase a pesquisa. Para as autoras isto ocorra muito possivelmente por não existir a formação de professor enquanto projeto nacional ou de categoria docente, tornando precária a experiência dos discentes com a docência.

Sobre o trabalho docente, estes mesmos teóricos afirmam a necessidade de formação continuada, profissionalizando de fato a carreira ao percebê-los enquanto sujeitos em constante formação, incluindo a sala de aula como espaço de ensino e aprendizado docente neste processo. Consideram as autoras, insipiente o processo formativo docente nos cursos de mestrado em Administração, os quais ofertam em geral, disciplinas de metodologia do ensino superior e o estágio docente.

Narciso e Lourenço (2016), consideram complexo o processo formativo docente, devendo conciliar procedimentos formais com os informais, ou seja, além das diretrizes do programa de pós-graduação, deve ter em mente que a vivência no espaço universitário que ocorre por meio da interação, da socialização existente entre pós-graduando e docentes, estimula tanto positiva quanto negativamente ao aluno pretender seguir a carreira docente.

Neste sentido, Ramos e Farias (2018) afirmam que a formação do docente não pode estar embasada em treinamentos empresarial, mas sim sobre o ato de aprender e investigar, tendo em vista seu desenvolvimento profissional nesta atividade que requer formação didático-pedagógica.

Tendo por base a contextualização aqui explanada a cerca da formação docente, passe-se a tratar na seção seguinte dos desafios impostos aos futuros docentes ao ingressarem na carreira de professor de nível superior no Brasil.

2.2 Os desafios do início da carreira docente universitária

A expansão universitária realizada pelo governo federal a partir de 2006 ampliou consideravelmente o número de vagas de acesso ao ensino superior, tanto em instituições públicas quanto privadas, ocasionando a necessidade de perceber a capacitação dos profissionais docentes que estarão à frente da formação desses novos profissionais (JOAQUIM; VILAS BOAS, 2013). Uma das formas de melhoria de qualificação profissional é a obrigatoriedade de disciplina de estágio docente nos cursos de mestrado e doutorado, diminuindo o impacto da falta de didática em sala de aula dos futuros professores formados em cursos não pedagógicos.

Para Chamlian (2003), além da disciplina formativa pedagógica, deve-se inserir aos alunos de pós-graduação o valor da prática docente aos futuros profissionais, comunicando-lhes a coexistência da pesquisa, esta mais fortemente cobrada dos mestres e doutores, em detrimento do ensino, ou seja, o recomendável é que se tenha conhecimento em educação (teoria) e pedagogia (o ser docente).

Lourenço, Lima e Narciso (2016) ressaltam que esse papel é destinado aos programas de pós-graduação. Por mais que a pós-graduação não seja a única responsável pela formação pedagógica dos futuros professores de graduação, ela é considerada uma das mais importantes

e sabe-se que na maioria dos casos é uma tarefa negligenciada e por mais que haja o consenso de que o estágio docente não é suficiente na formação de professores, não há a realização de outras atividades que sanem algumas carências e lacunas.

Além disso, a respeito da função do docente, Joaquim e Vilas Boas (2013) entendem que deve haver uma profunda análise crítica do que venha a ser empregado enquanto profissional no que se refere a que, como e para que ensinar, com o intuito de evitar o perigoso distanciamento entre ensino e pesquisa durante a formação de profissionais em administração, sob o risco de reduzir a qualidade do corpo docente e do ensino ofertado por estes futuros profissionais em educação.

O equilíbrio mencionado pode ser percebido em Siqueira (2005), que ressalta como desafio posto às universidades o papel simultâneo do docente em ensinar, pesquisar e educar, ou em outras palavras, capacitar profissionalmente de modo a possibilitar a busca e produção de conhecimento sem esquecer a formação do cidadão. A pós-graduação qualificou o ensino superior ao inserir neste quadro profissional docentes com maior titulação, porém, sem resultar em uma participação efetiva no que tange à estrutura de funcionamento da graduação, dos projetos pedagógicos e à produção acadêmica, ou seja, novos profissionais inseridos em antigos sistemas de gestão universitária (SIQUEIRA, 2005).

Outro ponto relevante para Beherns (2011) é a vivência, em que muitos bacharéis trazem de suas experiências em trabalho na iniciativa privada e de seu período enquanto aluno de graduação, que somado ao conhecimento adquirido, são elementos de grande valia à formação dos alunos por meio de seus relatos que contribuirão para as discussões e exemplificações em sala de aula. Por outro lado, a autora refere-se de forma negativa aos profissionais que atuam em sala de aula sem buscar uma complementação pedagógica, permitindo-se replicar as atitudes de seus próprios professores, num processo de improvisação ou ensaio e erro como prática docente.

Em relação a esta qualificação Bolzan e Powaczuk (2017) identificam inicialmente uma carência de espaços destinados com maior ênfase à preparação de professores, considerando que a universidade pode ser vista com lugar de ações de qualificação docente, mas que isto não significa que de fato seja usada constantemente para formações continuadas, percebendo a partir de então a importância da interação social no sentido de troca de experiências entre os colegas (professores) e com os alunos, como elemento fundamental do processo de ensino aprendizagem docente. Acrescentam Bolzan e Powaczuk (2017) que as experiências de vida oriundas da trajetória sociocultural de cada profissional, a exemplo de oportunidades afetivas, sociais, políticas, culturais e acadêmicas, devem ser visto como elementos influenciadores do modelo de docente que cada indivíduo se transformará.

Soares e Cunha (2010) corroboram com a perspectiva da indissociabilidade entre ensino e pesquisa na formação e prática do ensino aprendizagem, porém identificam que na realidade o que ocorre é a separação entre ambas as atividades docentes. Como desafio profissional, identificam as autoras que as pós-graduações, qualificações base para a docência no ensino superior, mobilizando-se mais a pesquisa, acabam assumindo posicionamento de que os saberes adquiridos por meio da investigação são suficientes enquanto saber docente.

A respeito da proposta as pós-graduações brasileiras, Saviani (2017) explica a existência consolidada entre as modalidades, ao considerar a pós-graduação *lato sensu* direcionada para o ensino de forma a aperfeiçoar o aprendizado da graduação por meio de Cursos de Especialização, tendo a pesquisa objetivo no *stricto sensu*, encontrados nos Programas de Mestrado e Doutorado. Complementa Saviani (2017) identificando que o termo Curso refere-se a uma gama de disciplinas (ensino) a serem ofertadas tendo a pesquisa como forma de mediar este aprendizado e, de forma inversa, a expressão Programa abarca o ensino como base da pesquisa (elemento principal) a ser empregada e apresentada em forma de dissertação,

no caso de mestrado ou iniciação a pesquisa e de tese para o nível de doutorado, seguimento da formação de pesquisador.

Xu (2017) aborda que, os papéis de professor e pesquisador são distintos e interdependentes, assim é inevitável que os docentes vivenciem conflitos entre essas duas atividades o que pode ocasionar estresse e insatisfação no trabalho, percebendo-se essa relação como um dos desafios docentes, tanto quando diz respeito à formação e até mesmo o profissional docente.

No próximo capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos que guiaram esta pesquisa.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa possui caráter descritivo, abordagem qualitativa com corte transversal. Para Marconi e Lakatos (2003) o estudo descritivo é aquele que tem por finalidade somente descrever determinado fenômeno. Já a pesquisa qualitativa para Matias-Pereira (2012) compreende que há uma relação dinâmica entre o mundo e o indivíduo que é impossível traduzi-la em números, sendo assim, o ambiente natural é o a fonte para a coleta dos dados e os pesquisadores analisam os dados indutivamente.

Ademais, Marconi e Lakatos (2003) afirmam que uma pesquisa transversal diz respeito ao intervalo de tempo da condução da pesquisa, é uma pesquisa realizada em um curto período e momento determinado.

Desta forma, compreende-se que foi necessário um estudo profundo sobre o tema para que os objetivos propostos fossem atingidos. Considerando que o objetivo desta pesquisa foi identificar a contribuição do curso de Mestrado em Administração da Universidade Federal do Pampa para a formação docente dos seus egressos, compreende-se que foi necessário realizar a descrição do fenômeno de uma forma profunda e a aplicação da técnica de pesquisa por meio do grupo focal.

O grupo focal de acordo com Morgan (1997) consiste em uma técnica de pesquisa no qual a coleta dos dados se dá por meio da interação entre o grupo na discussão de temas que serão abordados. Neto, Moreira e Sucena (2002), enfatizam que no grupo focal os pesquisadores têm a possibilidade de reunir em um local ao mesmo tempo os sujeitos da pesquisa com o objetivo de coletar os dados através de um diálogo e debate sobre o tema da pesquisa.

Uma das características do grupo focal é que ele concede a reflexão dos dados, por meio das falas dos pesquisados, permitindo que eles apresentem simultaneamente suas percepções e impressões sobre determinado tema.

Com isso, ressalta-se a escolha desta técnica visto que para alcançar os objetivos específicos que foram verificar a percepção dos egressos do mestrado da Unipampa que estão inseridos no contexto universitário quanto a sua formação docente e identificar os desafios enfrentados por esses egressos no início da sua carreira acadêmica como professores de graduação, acreditou-se ser relevante realizar uma conversa em forma de debate para que os participantes possam trocar suas vivências neste contexto. Neto, Moreira e Sucena (2002) afirmam que o grupo focal consiste no desejo dos pesquisadores de conhecer as percepções de um participante com a interferência dos outros.

Ademais, na visão de Debus e Novelli (1994) o grupo focal permite que por meio da interação entre os participantes as respostas sejam mais ricas, proporcionando aos pesquisadores obter conhecimento sobre as reações, comportamentos e atitudes sobre a percepção do grupo das pessoas.

Visto isso, os participantes da pesquisa foram os egressos do mestrado em Administração da Universidade Federal do Pampa e que já atuam como docentes. O referido

curso teve início no ano de 2016 e já conta com duas turmas concluídas, contando com 16 egressos até o primeiro semestre de 2019, segundo dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica do Curso de Mestrado estudado.

De todos egressos, seis estão desenvolvendo atividades docentes, os mesmos foram convidados a participarem da pesquisa, porém somente quatro compuseram o grupo focal, que foi realizado em uma sala de aula da Universidade Federal do Pampa. Ressalta-se que um encontro foi suficiente para atingir o esgotamento do tema e objetivos propostos, sendo que os sujeitos de pesquisa foram identificados como E1, E2, E3 e E4.

Para a condução do grupo focal foi elaborado um roteiro de debate, na qual continha tópicos a serem abordados com questões relevantes que foram postas em debate, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1: Roteiro de debate

a) FORMAÇÃO DOCENTE
b) A RELAÇÃO PESQUISA x ENSINO NO MESTRADO ACADÊMICO
c) EXPERIÊNCIA DOCENTE
d) DESAFIOS DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Fonte: elaborado pelos autores da pesquisa

A cada tópico eram realizadas questões pelos moderadores da pesquisa que também controlava o tempo do debate da questão em torno de quinze minutos, para que a discussão não fugisse do tópico e do tema.

Durante todo o processo de ocorrência do grupo focal, que durou 55 minutos, foram utilizados equipamentos de audiovisual o que permitiu a gravação de áudio e também das imagens para auxiliar na análise dos dados. Desta forma, posteriormente o debate em seu inteiro teor foi transcrito tornando possível avaliar os dados por meio da análise de conteúdo baseada na categorização dos dados coletados e suas características em comum, por meio da criação de categorias, assim como afirma Bardin (2012).

Para a análise dos dados então, foram desenvolvidas as categorias de pesquisa a priori, ou seja, com base no referencial teórico e objetivo da pesquisa, sendo elas: a formação docente no mestrado em Administração da Universidade Federal do Pampa na percepção dos seus egressos e os desafios do início da carreira docente para os egressos desse curso mestrado.

Apresentam-se no próximo capítulo os resultados desta pesquisa juntamente com as categorias de análise desenvolvidas.

4. RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados do estudo por meio das categorias de análise estabelecidas, são elas: a formação docente no mestrado em administração da Universidade Federal do Pampa na percepção dos seus egressos e os desafios do início da carreira docente para os egressos desse mestrado.

4.1 A Formação Docente no Mestrado em Administração da Universidade Federal do Pampa na Percepção dos seus egressos

A formação docente no mestrado em Administração da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA ocorre por meio do estágio docente e da disciplina metodologia do ensino superior. A E1 afirma que essa formação foi válida e possibilitou uma noção de como se

portar em sala de aula, porém acredita que a realidade é muito diferente do que se aprende em uma disciplina e no mestrado. Entretanto, as autoras Narciso e Lourenço (2016) consideram que é necessária uma formação continuada sobre a formação docente, utilizando a sala de aula como um espaço de ensino e aprendizado, assim, seria insensatez dos cursos de mestrado em Administração ofertar somente disciplinas de metodologia do ensino superior e estágio docente.

Neste raciocínio, na visão da E2 aplicar o que foi passado na disciplina de Metodologia do Ensino Superior é difícil, pois muitas vezes a realidade vivenciada na sala de aula não permite com que sejam aplicadas tais de forma plena, mas ela ainda afirma que “mas elas ajudaram bastante para identificar os níveis que nós temos em sala de aula, de alunos, os graus de dificuldade de cada aluno”.

Contudo, o E4 disse que quando foi realizar a prova didática para a seleção simplificada para professor substituto aplicou exatamente o que a professora passou em aula na disciplina de metodologia do ensino superior, desta forma, ele acredita que foi por isso que ele e a colega E1 obtiveram uma nota superior aos demais concorrentes, que já eram professores há muito tempo. “Eu consegui aplicar a ideia de síntese, forma de análise, de começar a aula questionando, *brainstorming*”. Neste momento percebe-se que a disciplina ofertada pelo mestrado auxiliou os mestrandos na criação e desenvolvimento de uma aula, tanto é que o E4 e a E1 que foram da mesma turma, passaram no concurso para Professor Substituto na UNIPAMPA.

De acordo com a E3, formada pela primeira turma do mestrado e também professora substituta da UNIPAMPA, assim como os demais egressos ela acredita não ser possível abordar todas as práticas pedagógicas no dia a dia e ainda há muito mais a aprender do que os conteúdos ofertados pela disciplina. Entretanto, ela acredita que a falta de formação pedagógica é um parâmetro entre a maioria das universidades e programas de pós-graduação, hoje ela está fazendo doutorado em outra instituição e alega não ter nenhuma disciplina sobre formação docente, assim ela vê o mestrado da UNIPAMPA como um curso que possui uma visão diferenciada.

Ramos e Farias (2018) afirmam que a formação do docente deve conter o ato de aprender e investigar, tendo em vista seu desenvolvimento profissional nesta atividade que requer formação didático-pedagógica. Assim, por mais que seja difícil aplicar as metodologias de ensino em todas as aulas, a E2 acredita que,

Muitas vezes a gente não consegue de repente fazer uma metodologia de aula né, muitas vezes a gente não consegue [...] pode ser a mesma turma, mas as pessoas estarão diferentes, o dia, o humor. As vezes tu prepara uma aula maravilhosa e choveu em Livramento e tu não consegue aplicar, mas ao mesmo tempo a disciplina te prepara para desenvolver uma coisa de última hora [...] Então ela te dá um arcabouço para que tu possa pensar e também para entender os diferentes alunos, diferentes níveis de conhecimento, então ela ajuda a que tu consiga conduzir de uma forma melhor a turma.

A combinação da disciplina de Metodologia do Ensino Superior com o Estágio Docente, na opinião da E3 foi o que possibilitou a visão sobre o ser docente. No seu estágio docente ocorreu todo o processo de liberdade de construção, no qual a metodologia adotada pelo seu orientador, segundo a E3, auxiliou no processo de adaptação da sala de aula. Desenvolver as aulas e auxiliar na confecção das provas foi atividades que a deixaram mais confortável para assumir uma sala de aula.

O E4 teve uma experiência parecida de estágio como a relatada pelo E3, ele ficou durante três semanas sozinho assumindo a turma, claro que antes sempre ocorria reuniões e encontro com seu orientador para a discussão dos métodos e planejamento das aulas, “mas eu

tive que dar aula sozinho, então essa experiência eu achei que foi mais importante”, afirma E4.

Os autores Lima e Riegel (2011) afirmam que a pouca familiarização com a formação docente leva os recém-professores a replicarem métodos dos seus próprios professores e acharem que essas são as posturas mais corretas. Foi exatamente o que a E1 afirmou, que além da disciplina ofertada, ela se baseia muito nas experiências que viveu com seus professores, “a gente se baseia muito como o professor da aula, até porque a gente acompanha todas as aulas junto né, e daí tem aquela noção de como se portar e lidar”.

Ademais, a E3 acredita que o processo de formação docente ocorre por meio da prática e o E4 também acredita nisso. Pois ele alega que um professor no início da sua carreira não tem nem tempo para elaborar plano de aula e metodologia,

Temos muitas disciplinas para dar aula, quase 180 horas de carga horária das quatro disciplinas. Então não se tem tempo para elaborar uma aula com dinâmica, então pegar um pouco da teoria, do estágio e observar os professores, auxilia para gente que está começando a ter uma base.

Para Lima e Riegel (2011), disponibilizar 60 horas aula de disciplina de Metodologia do Ensino Superior durante o curso não seria suficiente para a formação docente. Além disso, a E2 teve uma experiência diferente no seu Estágio Docente, não tendo a oportunidade de praticar a docência no estágio e com isso ela começou a pensar em outras práticas docentes que poderiam ser aplicadas no mestrado. Sua sugestão é que fossem desenvolvidos projetos que pudessem proporcionar experiências em sala de aula aos mestrandos, como por exemplo, o mestrado ofertar aulas para a graduação, ela ainda afirma que,

Como se fosse uma monitoria de graduação, mas seriam os mestres, mestrandos aprendendo o nosso ofício. Dai o professor da disciplina que está com baixo índice de aprovação ou as notas dos alunos não estão muito boas, ele falaria com os mestrandos para auxiliarem. Tentaríamos desenvolver a nossa forma de dar aula para o aluno, para vermos se a gente sabe ensinar realmente e aí vamos testando métodos e didáticas. De repente isso aí durante os dois anos seja uma forma de ter uma articulação com a graduação, ajudar o aluno, aumentar o índice de aprovação da universidade, enfim, acho que seria uma ajuda mútua, os dois lados ganham na verdade.

Além disso, a E3 afirma que compartilhar as experiências do estágio docente já ajudaria, pois segundo ela, a troca de informações com outros professores no início da sua carreira foi o que mais a ajudou.

Diferentemente do que afirma Lima e Riegel (2011) os mestrandos em administração por não possuírem contato profundo com questões relacionadas ao ensino durante o curso, a disciplina voltada para formação docente não consegue servir como um espaço de reflexão sobre o papel do professor, os egressos aqui entrevistados identificam a importância do seu papel. A E2 afirma que parte do professor conduzir e procurar melhorar o desempenho da turma, “é a nossa função levar todo mundo de forma igual, conduzir todos da melhor forma possível e não deixar que fiquem para trás sem auxílio, sem atenção maior caso tenha dificuldade”.

Ademais, para a E1 sua colocação profissional parte do mestrado, ele é o caminho para levá-la à docência, porém também deve ser interesse do aluno o aprimoramento e qualificação ao ensino.

Narciso e Lourenço (2016) constataram que as formações docentes ofertada no país pelas pós-graduações, se voltam com maior ênfase à pesquisa. Para a E3, na prática docente a pesquisa, por sempre ser relacionada a algum tema específico, não contribui, “então o

trabalho, toda a energia que tu gastou para fazer a pesquisa não te contribui na hora de dar aula”, afirma ela.

A E1 também corrobora com o pensamento acima, ela diz que,

Isso é uma coisa que eu sempre me perguntei, eu durante o mestrado estudei gênero, mas eu quero ser professora de administração e o que isso vai colaborar com meu “ser docente” e com eu saber aprofundar um conteúdo em sala de aula. E foi no que eu caí, passei num concurso em finanças, e daí? O mestrado me deu a possibilidade de conseguir fazer, capacidade para fazer o concurso, mas ele não me ajudou no quesito estar na sala de aula, já a prática talvez sim, de eu saber como vou lidar, mas aplicação de conteúdo em sala de aula não.

Isso ocorre, pois de acordo com Lima e Riegel (2011) os cursos de mestrado e de doutorado voltam-se mais para formar pesquisadores, visto que há a cobrança de produção científica por meio da dissertação, tese e de publicações em anais.

Entretanto, na visão da E2 foi a pesquisa que proporcionou a ela uma visão crítica e com critérios diferenciados que a auxilia até mesmo na relação professora *versus* aluno, na cobrança de trabalhos com rigor científico, que para ela são coisas básicas, como saber redigir um documento, escrever bem e seguir normas.

4.2 Os Desafios do Início da Carreira Docente para os Egressos do Mestrado em Administração da Universidade Federal do Pampa

Neste momento da pesquisa passa-se a apresentar os desafios do “ser docente” identificados pelos sujeitos desta pesquisa, os quais inicialmente contextualizam suas primeiras experiências na profissão, por meio de vivências prévias e inerente ao programa de pós-graduação.

Como exemplo de experiência docente anterior ao mestrado parte-se do egresso E2 que carrega em sua bagagem passagem profissional em âmbito da iniciativa privada, e que neste caso serviu como primeiro passo para identificar-se enquanto docente. Segundo ele,

Depois que terminei a graduação acho que um ano depois me convidaram para dar aula de gestão financeira, mas para curso de atualização para quem trabalhava em comércio, *empresas privadas locais*, e aí eu aceitei, meio sem saber se eu conseguiria ou não, mas achando que eu gostava da docência (E2, grifo nosso).

Outro exemplo de experiência prévia é a de E4 que ainda como aluno de graduação, na função de monitor, encontrou sua vocação para a docência. Relata que “antes do mestrado eu iniciei pela monitoria, considero que é o início da minha docência, foi quando eu achei que eu quero seguir nisso daí”.

Os exemplos acima citados podem ser considerados como positivos para a prática docente e o ensino/aprendizagem segundo Behrens (2011), que trata a vivência, tanto da iniciativa privada quanto do tempo de graduando, como fonte geradora de experiência que acrescido dos conhecimentos acumulados, são fatores valiosos para o processo formativo dos alunos, através dos relatos que contribuirão para o enriquecimento dos debates e discussões em sala de aula.

No caso de E1 e E3, o programa de pós-graduação foi o momento de iniciação à docência, uma vez que nenhuma experiência prévia fora identificada por ambos egressos. E3 relata que sua “primeira experiência docente foi exatamente após o mestrado, o meu primeiro contato foi no Estágio Docente dentro de uma sala de aula, antes disso não tive nem formação e nem experiência profissional em sala de aula, então foi a partir do Estágio Docente”.

Da mesma forma, E1 começou sua prática de docência ainda no mestrado e tão logo obteve seu título, já prestou concurso para professor e assumiu o seu cargo em um espaço curto de tempo. Relatou E1 que sua trajetória docente efetivamente começou

Ao final do mestrado, e daí foi muito rápido, porque eu estava terminando o mestrado e daí surgiu o concurso e foi paralelo que eu terminei o mestrado e defendi e daí já em seguida foi a banca do concurso, não esperava passar, até pela pouca experiência que tinha e tudo mais. Mas daí tive a felicidade de passar terminei o mestrado em março, e em abril já comecei a dar aula.

Sobre a prática docente, com base em Chamilian (2003) esta deve conciliar o conhecimento em educação (teoria) e pedagogia (o ser docente), e para tal, segundo a percepção de Lourenço, Lima e Narciso (2016) cabe à pós-graduação o papel de ser um dos principais meios de formação docente, que, no entanto, possuem certa ineficiência em seu processo formativo por possuírem baixa carga horária voltada à metodologia do ensino.

Apesar desta constatação, os egressos afirmam que o estágio docente contribuiu muito para o enfrentamento dos desafios do “ser docente”, inicialmente identificado por E1:

O primeiro contato que tu tem com a turma passa a ser um termômetro, a minha primeira semana foi terrível, nossa, o que que eu estou fazendo aqui? Será que é isso mesmo que eu quero? É hora que tu te pergunta né, se tu tá mesmo no caminho certo. Mas, daí tu entra em sala de aula e tu tens aquele primeiro contato com a turma, tu vais saber com aquela turma, como é que tu vais lidar, tem umas muito mais sérias do que outras, turma grande, turma pequena.

Sobre o dia a dia docente, o que se destaca é a dificuldade de manter os alunos concentrados em sala de aula, seja em relação ao modelo ensino a ser aplicado a exemplo de mais expositivo ou mais dialogado, seja pela turma em si, que se diferencia por grupos de pertença, bem como pelo turno da disciplina, diurno ou noturno, mas, sobretudo, por que em cada momento se estará lidando com pessoas ou grupos de pessoas distintas.

A respeito disto, E2 menciona que “tu queres desempenhar de melhor forma o teu trabalho, aí tu chegas numa turma que não leu, tu chegas numa turma que está com o celular o tempo inteiro, que tu dás aula para as paredes”. Por sua vez emenda E1 que

As vezes é de um dia para o outro né, tu dás uma aula de tal forma, a tu vês que eles não te responderam para aquele tipo de material que tu levastes ou se tu passastes no quadro eles não gostam, se tu passastes slides eles não te olham, não prestam atenção.

Então na outra aula tu já tens que tentar abordar de uma forma diferente.

Acredita E3 que, “primeiro semestre em uma instituição como docente que é o mais complicado, que é aquele choque assim, tu vai ter que ter a experimentação e aí sim sozinha ter a responsabilidade de conduzir”. Na mesma toada, complementa E4 sobre a percepção inicial da turma frente ao docente novato que é “aquele olhar de desconfiança: esse aí é o professor! Tem sempre esse olhar e tal”. Além disto, identifica E4 com desafio “tu dar aula de manhã e de noite também, turma da manhã de um jeito, outra turma completamente diferente, as vezes tem disciplina complementar onde os alunos estão um pouco mais solto, tipo, tem que fazer pela carga horária, então desafio tem toda a hora”.

Sobre os desafios da carreira docente, os egressos de modo geral complementarem suas falas, identificando em suma que os desafios da carreira partem desde o primeiro semestre, ao adentrarem em seu primeiro dia em sala de aula, e os acompanham durante sua trajetória de professor, sobretudo por tratarem diretamente com pessoas tanto em grupo quando individualmente em sala de aula.

Apresentadas as experiências iniciais e os desafios apontados pelos sujeitos da pesquisa, o próximo capítulo versará sobre as conclusões do estudo.

5. CONCLUSÃO

Este estudo atingiu o objetivo proposto que foi identificar a contribuição do Curso de Mestrado em Administração da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA para a formação docente dos seus egressos.

O Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA, em nível de mestrado ofertado na UNIPAMPA, contribui de duas maneiras para a formação docente dos seus mestrandos, através da disciplina de metodologia do ensino superior e do estágio docente. O estágio docente tem duração de 15 horas, de acordo com o Regimento do PPGA (2019), e o aluno tem a responsabilidade de preparar e apresentar aulas, supervisionar e auxiliar na correção de provas e exercícios.

Desta forma, com relação ao primeiro objetivo específico que foi verificar a percepção dos egressos do mestrado da Unipampa que atuam como professores quanto a sua formação docente, foi possível perceber o quanto as disciplinas ofertadas no mestrado contribuíram para as suas atuações em sala de aula, tanto é que dos quatro entrevistados, três egressos participantes do grupo focal são professores substitutos na Unipampa e o outro é professor de uma faculdade privada de ensino a distância.

Constatou-se que é de opinião geral que a atenção maior dada pelo PPGA é voltada para a pesquisa, entretanto, eles acreditam que isso ocorre na maioria dos mestrados e que pode ser reflexo do sistema educativo do país, no qual as pesquisas contribuem para as avaliações das pós-graduações, e muitas vezes as atividades de pesquisas também poderão contribuir para uma visão mais crítica no relacionamento com os alunos em sala de aula.

Em relação ao segundo objetivo específico, viu-se que vários foram os desafios enfrentados pelos egressos do mestrado no início da sua carreira acadêmica como docente. Ressalta-se aqui, que a experiência inicial em sala de aula e a capacidade de compreender a turma foi o que mais os egressos relataram.

Foi também possível perceber com essa pesquisa que o dia a dia docente como, por exemplo, o método de ensino a ser aplicado e a forma de manter a turma concentrada, por mais que a disciplina de metodologia do ensino superior e o estágio tenham auxiliado, na maioria das vezes espera-se do professor uma postura diferenciada em cada aula, não sendo contemplada pela teoria. Pode-se dizer que a formação docente é construída com a prática da sala de aula.

Desta forma, afirma-se que os egressos do mestrado em Administração da Unipampa tiveram uma formação docente pedagógica que contribuiu para que eles hoje estejam colocados no mercado de trabalho e desempenhando suas atividades como docentes. Porém, por mais que tenha sido reconhecido que o Mestrado em Administração da Unipampa seja um dos únicos que possuem disciplinas voltadas para a formação docente, ainda restam lacunas na formação quanto ao “ser professor”.

Como contribuição deste estudo, espera-se que haja o conhecimento de que para compreender o mestrado como um meio de formar professores universitários, é necessário, além das pesquisas acadêmicas, dar atenção à formação pedagógica docente dos seus alunos.

Ademais, fica como sugestão para a Coordenação do PPGA da UNIPAMPA criar atividades, além das disciplinas, que incentivem a experiência docente e possibilitem aos mestrandos uma maior interação em sala de aula, como um meio de, até mesmo, ser um modo de influenciá-los a seguir carreira docente.

Por fim, sugerem-se futuras pesquisas que realizem o levantamento sobre todos os programas de pós-graduação do país que possuem disciplinas voltadas para a formação

docente para logo após, realizar um comparativo entre as formações dos egressos, o que realmente confirmaria a relevância da formação pedagógica levantada pelos egressos deste estudo.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? **Educação**, v. 36, n. 3, p. 441-454, 2011.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 2, n. 1, p.160-173, 2017.

BRASIL, MEC. **Cursos de Pós-Graduação**. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965

_____, MEC, CFE. **Normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação**. Parecer n. 77/69, C.E. Su., aprovado em 11/02/1969. Documenta, n. 98, p. 128-132, 1969.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de outubro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Senado Federal. Brasília, 2005.

CHAMLIAN, H. C. **Docência na Universidade**: Professores Inovadores na USP. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 41-64, 2003.

DEBUS M.; NOVELLI, P. **Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales: communication for child** . Washington(USA): Health Com, 1994.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 3º ed. São Paulo: Atlas, 2012.

JOAQUIM, N. de F.; VILAS BOAS, A. A. Desafios da Formação Docente: Estágio Docência e a Prática de Ensino em Administração. **Revista de Administração Ensino e Pesquisa (RAEP)**. Rio de Janeiro, v. 14, nº 3, P. 617-652. Jul/Ago, 2013.

JÚNIOR, S. D.; FELICETTI, V.L.; ROBAYO, A. D. R. P.; NALIN, J. A. Formação docente e bacharelado em Administração: o que traz o ENEPQ na Anpad? **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. RECC, Canoas, v. 23, n. 2, p. 265-276, jul. 2018

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

LOURENÇO, C.D. da S.; LIMA, M.C.; NARCISO, E.R. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação**, Campinas. V. 21, n.3, p. 691-717, nov. 2016.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

NARCISO, E. R. P.; LOURENÇO, C. D. da S. Formação Docente na Pós-Graduação em Administração: uma análise qualitativa em duas universidades federais. **Revista Gestão & Conexões**. Management and Connections Journal. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória (ES), v. 5, n. 2, jun/jul. 2016.

NETO, O.C.; MOREIRA, M.R.; SUCENA, L.F.M. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais XIII. **Anais...** Ouro Preto: ABEP, 2002.

RAMOS, E.M.O.; FARIAS, I.M.S. Formação de Professores Universitários: novos paradigmas epistemológicos, outras práticas. **EccoS – Rev. Cient.** São Paulo, n. 47, p. 317-336, set./dez. 2018.

SAVIANI. D. A Pós-Graduação em Educação e a Especificidade da Pesquisa Educacional. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, nº 4, p. 3 – 19, jan. - abr., 2017.

SIERDOVSKI, M. et al. Contribuições e limitações do estágio pedagógico voluntário (EPV) para a formação de professores do curso de administração. **Avaliação**, Campinas. V. 23, n. 2, p. 531-550, jul. 2018.

SIQUEIRA, M. M. de. O ensino superior e a universidade. **RAE eletrônica**, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2005.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós- Graduação**, Brasília, v. 7, n.14, dez. 2010, p.577-604.

SOUZA-SILVA, J.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do Ensino Superior de Administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 113-134, 2005.

XU, Linna. Teacher–researcher role conflict and burnout among Chinese university teachers: a job demandresources model perspective. **Studies in Higher Education**. V. 44, n. 6, p. 903-919. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA. Programa de Pós-Graduação em Administração - Mestrado. **Regimento do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu, em Nível de Mestrado, Denominado Programa de Pós-Graduação em Administração, Sob Responsabilidade da Universidade Federal do Pampa, Campus Santana do Livramento/RS**, 2019. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppga/files/2019/06/regimento-ppga-atualizado-e-aprovado-em-27-05-19.pdf>> Acesso em 10 de jul, 2019.