CAMILA OLIVIERI IGARI

CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO DE MESTRADO PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO

SÃO PAULO

2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

CAMILA OLIVIERI IGARI

CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO DE MESTRADO PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência para a obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação sob a orientação da Prof. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

SÃO PAULO

2010

“Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer.”

Maturana e Varela (2007)

À Diva, Washington e Mário Vitor

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Vera Placco, pelas mãos firmes e o olhar carinhoso.

À Professora Marli André pela sua generosidade na condução dos caminhos da pesquisa.

À Professora Bernardete Gatti por ampliar meu olhar para a complexidade da Educação.

À Professora Laurinda Ramalho por imprimir afeto ao meu trabalho.

À Professora Abigail Mahoney pelo belo exemplo de dedicação à Educação.

Aos Professores Adriana Bacx Noronha e Reynaldo Cavalheiro por abrirem as portas de suas aulas para as minhas descobertas sobre a formação docente no mestrado em Administração.

Às garotas complexas, Adelina Novaes e Vivian Lobato, por nossa caminhada juntas desde o mestrado pela complexidade do conhecimento. E, à Lea Lima Saul e à Zildene Pereira, que se juntaram a nossa busca durante o doutorado.

Ao novo amigo Ailton Souza de Oliveira, mais um garoto complexo.

Ao nosso grupo de pesquisa Movimento identitário de professores pelo incondicional apoio e amizade.

Ao novo grupo de Método Integrado de Formação e Capacitação de Docentes nas áreas de Administração Pública, Empresas e Setores Específicos e de Gestão em suas diversas especialidades pela oportunidade de continuar esse estudo.

Aos meus queridos amigos, Aluisio Grande, Daniella Curi, Italo Medeiros, Marcelo Véspera e Walsiara Maffei, meu porto seguro.

Aos professores e mestrandos que ofereceram suas vozes para essa pesquisa.

RESUMO

IGARI, Camila Olivieri. A contribuição do processo de mestrado para a formação do docente em Administração.

Ser docente em Administração é integrar os conteúdos dessa ciência social aplicada à arte de ensinar, com o domínio das especificidades de cada uma das áreas, seus saberes e suas competências. Saberes e competências docentes são constituídos ao longo da trajetória profissional, que engloba aspectos objetivos e subjetivos, compondo a profissionalidade. Dentre os aspectos objetivos, há processos de formação como o mestrado em Administração, que sustenta três pilares – especialização de conhecimentos da área, pesquisa e docência. O presente estudo teve como objetivo identificar quais são as contribuições desse tipo de mestrado para formação de seus docentes e sua profissionalidade, dentro da perspectiva da aprendizagem experiencial proposta por David Kolb (1984). Foram pesquisados três cursos de mestrado em Administração, com enfoque acadêmico, oferecidos por instituições públicas e particulares da capital paulista. As entrevistas foram realizadas com três coordenadores, 18 professores e 24 mestrandos na busca de identificar as estruturas dos cursos, o enfoque na formação do mestre, as visões de mestrandos e professores sobre a docência, as expectativas dos mestrandos em relação ao mestrado e à carreira docente, as trajetórias docentes dos professores e as contribuições do curso para a sua formação docente. O conjunto das entrevistas foi organizado por curso de mestrado para melhor compreensão de suas especificidades e por grupo de entrevistados no diálogo com autores da educação que discutem os diferentes aspectos que compõem a profissionalidade docente. Para identificar como o mestrado pode contribuir para a formação do docente em Administração, foi realizada uma adaptação da metodologia de análise de conteúdos, recorrendo às categorias inspiradas pela teoria da aprendizagem experiencial como caminho para desvelar os canais de captação e transformação da experiência em aprendizagem docente, bem como as dimensões em que se dá essa aprendizagem: aquisição, especialização e integração. Professores revelaram que seu aprendizado docente se deu por meio das experiências vividas no embate do trabalho em aula, nas relações estabelecidas com seus alunos, bem como os modelos de seus mestres. Mestrandos relacionam a docência à vida acadêmica. Outras contribuições do mestrado em Administração para a formação de seus docentes se dão, primordialmente, nas dimensões da aquisição e especialização da aprendizagem, como propõe a teoria de aprendizagem experiencial de Kolb (1984).

Palavras-chave: Aprendizagem experiencial; Profissionalidade docente; Docência em ensino de Administração; Formação docente.

ABSTRACT

IGARI, Camila Olivieri. The master's degree contribution to the professional education of lecturers in Business Administration.

Being a lecturer in Business is to integrate the content of that social science and the art of teaching, with mastery of the specificities to each one of the areas, their knowledge and their competencies. Teaching knowledge and competencies are built up along one's professional history, which involves objective and subjective aspects, making up one's professionality. Among the objective aspects are educational processes, such as a master's degree in Business, which supports three pillars – specialization in knowledge of the area, research and teaching. This study aims to identify the contributions of that kind of master's degree to building its teachers and professionality, within the perspective of experiential learning proposed by David Kolb (1984). Three master's degree courses in Business Administration with academic focus were surveyed, offered by state and private institutions of the city of São Paulo. The interviews were held with three co-ordinators, 18 lecturers and 24 master's degree pupils, seeking to identify course structures, their approach in educating the master, the visions of students and lecturers on teaching, the students' expectations regarding their degrees and teaching careers, the lecturers' teaching trajectories and the courses' contributions to their teaching education. The body of interviews was organised by master's degree course to ensure their specificities are easily understood, and by group of respondents in the dialogue with education authors who discuss the different aspects that make up the teaching professionality. To identify how a master's degree can contribute to the professional education of the teacher in Business, the syllabus analysis methodology was adapted, resorting to the categories inspired by experiential learning theory as the path to unveil the capture channels and those which transform the experience into teaching education, as well as the dimensions in which such learning takes place: acquisition, specialisation and integration. Lecturers revealed their learning took place by means of their experiences in the classroom, in the relationships established with students, as well as the models from their own teachers. Students relate teaching to academic life. Other contributions of the master's degree in the education of Business teachers take place primarily in the dimensions of acquisition and specialisation of learning, as proposed by Kolb's experiential learning theory (1984).

Keywords: Experiential learning. Teaching professionality. Teaching Business Administration. Teaching education.

SUMÁRIO

Introdução 01

1.O ensino e a docência em Administração 03
1.1.Histórico e panorama do ensino em Administração no Brasil 03
1.2.Panorama da docência em Administração 10
1.2.1.O docente em Administração 11
1.2.2.Os graduandos em Administração 16
1.3. A formação do docente em Administração 18
1.3.1. A experiência e a formação do docente em Administração 19

2. O mestrado em Administração 21
2.1. Histórico dos cursos de pós-graduação no Brasil 21
2.2. O mestrado em Administração no Brasil 25
2.3. O mestrado em Administração como processo de formação 30

3. O proceso de constituição da profissionalidade docente 33
3.1. Profissionalidade docente no ensino superior 33
3.2. Profissionalidade e condições de trabalho docente 42
3.3. O mestrado em Administração como processo de constituição da profissionalidade docente 46

4.Teoria da Aprendizagem Experiencial: construção de um conhecimento integrativo 52
4.1. A Teoria da Aprendizagem Experiencial 52
4.2. As etapas de desenvolvimento da aprendizagem experiencial 56
4.2.1. A aquisição uma dimensão de captação e transformação 56
4.2.2. A especialização: uma dimensão de aprimoramento 62
4.2.3. A integração das complexidades da aprendizagem 64

5. Metodologia 66
5.1. O campo de pesquisa 66

5.2. Os sujeitos 68
5.3. A coleta dos dados e o plano de análise 72

6. Panorama dos mestrados e dos dados coletados em observação e entrevistas 76
6.1. Os professores 77
6.2. Os mestrandos 78
6.3. O Mestrado 1 80
6.3.1. Entrevistas com os professores do Mestrado 1 85
6.3.2. Entrevistas com os mestrandos do Mestrado 1 89
6.4. O Mestrado 2 98
6.4.1. Entrevistas com os professores do Mestrado 2 102
6.4.2. Entrevistas com os mestrandos do Mestrado 2 110
6.5. O Mestrado 3 119
6.5.1. Entrevistas com os profesores do Mestrado 3 122
6.5.2..Entrevistas com os mestrandos do Mestrado 3 128

7. Análises 141
7.1. A profissionalidade docente e o mestrado em Administração 141
7.2. A aprendizagem experiencial da docência no processo de mestrado 161
7.3.Síntese das análises 171

Considerações 176

Referências 185

Anexos – CD-ROM

Figuras

Figura 4. 1. Ciclo de Aprendizagem Experiencial 55

Figura 4.2. Fundamentos estruturais do processo de aquisição para a Aprendizagem Experiencial 57

Figura 4.3. Cone de Aprendizagem Experiencial 61

Tabelas

Tabela 1.1. Panorama da expansão dos cursos de Administração 8

INTRODUÇÃO

A formação do mestrando em Administração para o exercício da docência é um campo a ser desvelado pelos pesquisadores, tanto para a área de Administração como para a área de Educação. Os raros estudos realizados sobre a docência nesse campo do conhecimento são elaborados para atender às demandas por informações sobre o funcionamento desses cursos por órgãos como o Conselho Federal de Administração (CFA), a Associação Nacional de Graduação em Administração e a Associação Nacional de Pós-graduação em Administração (ANPAD). Tais estudos buscam obter panoramas da docência com enfoque no perfil do docente em Administração e na estrutura dos cursos de graduação, mas não há um aprofundamento em outras características que envolvam esse tipo específico de docência, como a formação de professores para o exercício da docência na área.

Meu estudo de Doutorado surge da necessidade de lançar um olhar mais atento e profundo para a docência em Administração com o enfoque na formação de seus mestrandos para o exercício da docência, o que suscita algumas questões: *Como os docentes em Administração são preparados para a docência? Como os processos de formação nos programas de mestrado influenciam na formação do docente em Administração, formação esta entendida como parte integrante da profissionalidade? Como as experiências vividas pelos mestrandos em Administração, durante os processos de mestrado, podem ser transformadas em aprendizagem experiencial da docência?*

As lacunas são grandes para compreender a formação do docente em Administração. Minha opção foi centralizar o estudo no processo de Mestrado, como um dos caminhos previstos na legislação específica para o ingresso na carreira docente.

Antes de adentrar nas contribuições do Mestrado para a formação do docente em Administração, busco uma reflexão: Como seria o funcionamento e a organização de um Mestrado em Administração que se propusesse a integrar a formação do especialista, do pesquisador e do docente?

Para muitos profissionais que se propõem à docência em ensino superior, advindos de áreas do conhecimento diferentes da Educação, o Mestrado é o primeiro contato de profissionalização para a docência, sendo um dos processos legais de formação e ingresso profissional, ao lado da Especialização e do Doutorado.

Ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional, como pesquisadora da área de ensino de Administração, as questões relacionadas à docência em Administração tornaram-se o foco dos meus estudos. Em minha dissertação de mestrado, Aprendizagem experiencial: o papel da experiência na formação do docente em Administração analisei experiências que se tornaram significativas para a formação do professor em Administração, sob a luz dos canais de aprendizagem propostos pela Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb. Os canais de aprendizagem propostos por este autor nos permitem analisar como as experiências são captadas, pelas sensações e pensamentos, e são transformadas, pela intenção e pelas extensões das ações, em um processo contínuo impulsionado por essas experiências.

No Doutorado, busco avançar em meus estudos sobre a Teoria da Aprendizagem Experiencial, com o objetivo de lançar um novo olhar para a formação do docente em Administração como um processo integrativo de aprendizagem. Kolb explica a aprendizagem pela integração de diferentes complexidades[1] advindas dos canais de captação e transformação das experiências.

Nesta tese, as experiências significativas vividas durante o processo de mestrado serão analisadas por meio de indicadores de cada uma das complexidades propostas e de suas interações, nos diferentes níveis de aprendizagem. Esses estágios incluem desde a captação da experiência até a sua transformação em aprendizagem, o que passa pela especialização dos conhecimentos para a profissionalização e sua integração, num processo holístico. Quando se pensa em mestrado, vem à mente um processo de profissionalização e desenvolvimento profissional. Esse é o ponto de partida de meu estudo, que busca identificar como o processo de mestrado em Administração pode se tornar uma aprendizagem experiencial para o exercício da docência, como propõe a Teoria da Aprendizagem Experiencial.

---

[1] Essas complexidades, propostas também por David Kolb, em seu livro *Experiential Learning* (1984), serão explicitadas no capítulo III referente à Aprendizagem Experiencial.

CAPÍTULO 1

O ENSINO E A DOCÊNCIA EM ADMINISTRAÇÃO

1.1. Histórico e panorama do ensino de graduação em Administração no Brasil

No Brasil, os primeiros ensaios de um curso de graduação em Administração foram realizados na década 1940, motivados pelo aumento da demanda nas indústrias por mão-de-obra especializada. O passo inicial para essa estruturação foi dado em 1941, com a criação da Escola Superior de Administração de Negócios – ESAN/SP, inspirado no modelo do curso da *Graduate School of Business Administration* da Universidade de Harvard.

Em 1946, foi criada a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, hoje a FEA/USP, com cursos de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis, em que era ministrada uma disciplina relacionada ao ensino de Administração, da qual originou a disciplina Didática do ensino em Administração, que compõe a grade curricular até os dias atuais.[2]

O grande marco para o ensino em Administração foi dado em 1952, com a criação da primeira faculdade de ciências administrativas, a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, da Fundação Getúlio Vargas – EBAPE/FGV, no Rio de Janeiro. Segundo dados do Conselho Federal de Administração, a criação da Fundação Getulio Vargas ocorreu em um momento em que o ensino na área descolava-se de uma tendência européia de formação mais generalista para uma tendência norte-americana de formação estratégica do administrador. Esse movimento de transição inclui parcerias desenvolvidas pela instituição com congêneres norte-americanas, com envio de alunos brasileiros aos Estados Unidos.

[2] Histórico realizado pelo Conselho Federal de Administração durante a reformulação do seu site (2003).

Outro marco do ensino em Administração no Brasil foi a criação da Escola Brasileira de Administração de Empresas de São Paulo – EBAESP, vinculada à FGV, em 1954. Sua estrutura curricular passou a ser um modelo de formação do administrador, com o objetivo de formar especialistas em técnicas modernas na área. Tal currículo tornou-se referência para os outros cursos que surgiram no país, contribuindo para instituição do primeiro currículo comum da área. Apesar das especificidades de cada região do Brasil, há um currículo comum em vigência.

Em 1963, a Faculdade de Economia e Administração/USP, separada da Faculdade de Contabilidade, desmembrou o curso de Administração nos cursos de Administração de Empresas e de Administração Pública, que, juntamente com os cursos já oferecidos pela FGV/SP, marcaram o início e o desenvolvimento do ensino e da pesquisa em Administração no país.

Surge, também, uma definição do que é administrar. Segundo o Conselho Federal de Administração[3]:

> Administrar significa, etimologicamente, cuidar da ação de fornecer recursos, podendo-se assim conceituar Administração como o ato de cuidar e gerir os recursos de uma organização para atingir seus objetivos. Desse modo, administrar abrange, sobretudo, atividades de apoio, envolvendo: planejamento, organização, direção e controle de recursos humanos, financeiros, materiais, tecnológicos, serviços e outros. Por sua vez, Administrador, que significa aquele que administra, é também o termo usado para designar o graduado (bacharel) no curso de Administração, o qual, para estar habilitado a exercer a profissão, pela legislação em vigor, deve estar regularmente registrado no órgão de classe correspondente, o Conselho Regional de Administração.

Em 1965, é regulamentada a profissão de Administrador, com a promulgação da Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965, definindo-se a profissão e o profissional em Administração. O Capítulo II, Artigo 3º dessa mesma lei, estabelece que, entre outras atividades, são privativas da profissão de Administrador:

---

[3] Publicação da pesquisa nacional *Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador* (2003).

> a. elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens e laudos em que se exija a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de organização;
> b. pesquisas, estudos, análises, interpretações, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos de administração geral, administração e seleção de pessoal, organização, análise, métodos e programas de trabalho, orçamento, administração de material e financeira, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais, bem como outros campos em que estes se desdobrem ou com os quais sejam conexos;
> c. exercício de funções e cargos de Administrador do Serviço Público Federal, Estadual, Municipal, Autárquico, Sociedades de Economia Mista, empresas estatais e privadas, em que fique expresso e declarado o título do cargo abrangido;
> d. exercício de funções de chefia ou direção, intermediário ou superior, assessoramento e consultoria em órgãos, ou seus compartimentos, da Administração Pública ou de entidades privadas, cujas atribuições envolvam principalmente a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de administração.

Em 1966, o Parecer nº 307/66, do Conselho Federal de Educação, instituiu o currículo mínimo do curso de Administração, conforme o modelo apresentado pelo curso da Escola Brasileira de Administração de Empresas de São Paulo – EBAESP/ FGV (1954).

A FGV/SP tornou-se uma das referências em ensino de Administração do país, também pela estruturação, na década de 1960, dos primeiros cursos de pós-graduação em Administração nas áreas de Economia, Administração Pública e de Administração de Empresas. O mestrado em Administração foi instituído na mesma década. Com a criação do curso de mestrado, a FGV passou a ser considerada centro formador de professores para outras instituições de ensino, em um momento de crescente expansão do ensino de Administração. Concomitantemente, a FEA/USP instituiu seu curso de mestrado com uma visão mais holística da Administração, integrando estratégias e reflexões inovadoras para atender ao setor público e privado. O curso de doutorado apareceu no cenário da pós-graduação apenas em meados da década de 1970, na FGV-SP e na FEA-USP.

O desenvolvimento econômico e industrial nos anos 1970 e, principalmente, a abertura ao mercado globalizado, impulsionada na década de 1990, contribuíram para a

grande expansão dos cursos de Administração. Em 1993, o Conselho Federal de Educação expede a Resolução nº 2, de 4/10/1993, instituindo o currículo mínimo comum dos cursos de graduação em Administração. Tal currículo, segundo o Conselho Federal de Administração, procurou incorporar também disciplinas de cultura geral, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais, e disciplinas instrumentais, oferecendo os modelos e técnicas de natureza conceitual ou operacional. Completando este quadro, estabelecia disciplinas de formação profissional específicas a uma das áreas funcionais da Administração: Finanças, Marketing, Recursos Humanos e Produção.

De acordo com o Parecer nº 307/66, do Conselho Federal de Educação, o currículo do curso de Administração, para atender às demandas das diretrizes curriculares, deveria ser constituído pelas seguintes disciplinas: Matemática, Estatística, Contabilidade, Teoria Econômica, Economia Brasileira, Psicologia aplicada à Administração, Sociologia aplicada à Administração, Instituições de Direito Público e Privado, Legislação Social, Legislação Tributária, Teoria Geral da Administração, Administração Financeira e Orçamentária, Administração de Pessoal, Administração de Material, bem como a realização de um estágio supervisionado. Hoje, contudo, após a edição da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, as instituições de ensino superior que ministram cursos de Administração gozam de certa autonomia para estruturar seus currículos, dosando-os conforme os objetivos e a situação em que o curso está inserido.

A instituição de um currículo comum para os cursos de Administração, com disciplinas que abrangem todas as suas áreas funcionais, reafirma a responsabilidade do ensino superior em oferecer recursos para que novo administrador tenha uma visão global da empresa, na busca de resultados, aplicando o conhecimento à ação. Este, segundo Drucker (2001, p. 30), corresponde ao principal desafio do administrador. A administração é uma arte liberal,

> porque trata dos fundamentos do conhecimento, autoconhecimento, sabedoria e liderança; uma Arte porque é prática e aplicação. Os administradores como artistas devem fazer uso dos conhecimentos e percepções das ciências humanas e sociais, enfocando estes conhecimentos sobre a eficiência e resultados.

Neste contexto, as principais atribuições do administrador são: colaborar, por meio de estratégias, para que a missão específica da organização seja alcançada; tornar o trabalho produtivo e transformar o trabalhador em realizador, administrando os impactos de fatores internos e externos que possam comprometer os recursos de produção, dentro de um contexto de compartilhamento de responsabilidades sociais.

Com a regulamentação do currículo comum para o curso de Administração, surgiu também a necessidade de instituir órgãos de controle do exercício da profissão, organizando-se em Conselhos Regionais de Administração (CRA), distribuídos nos Estados do país e centralizados em um Conselho Federal de Administração (CFA). Tais órgãos têm as seguintes atribuições: fiscalizar o desempenho dos profissionais em Administração, desenvolver estudos sobre a profissionalidade e a formação do administrador e expedir as carteiras profissionais para os bacharéis em Administração. A regulamentação da profissão de administrador estabeleceu que o exercício legal da profissão de administrador é privativo àqueles que possuíssem título de bacharel em Administração. A exigência de titulação para o exercício profissional é um dos fatores que contribuiram significativamente para a expansão dos cursos de Administração no país.

A tabela 1.1 ilustra a expansão dos cursos de Administração no Brasil até 2007, quando atinge o patamar de cursos, com suas respectivas habilitações, em instituições em todo o país. Não são citados os cursos de tecnólogos em Administração, que surgiram no final da década de 1990 e que, devido à sua curta duração, aproximadamente cinco semestres, e com enfoque em uma das áreas funcionais da Administração (Marketing, Recursos Humanos, Finanças e Produção), tem uma grande procura no mercado.

TABELA 1.1. Panorama da expansão dos cursos de Administração

ANO	IES	Cursos/Habilitações	Matrículas	Concluintes
Antes de 1960	2	2	N/I	N/I
1960	31	31	N/I	N/I
1970	164	164	66.829	5.276
1980	247	247	134.742	21.746
1990	320	320	174.330	22.394
2000	821	1462	338.789	35.658
2002	1158	1413	493.104	54.656
2003	1710	1854	576.305	64.792

Fonte: site do CFA (www.cfa.org.br) – Histórico dos cursos de Administração no Brasil. MEC/INEP/DAES

Na Tabela 1.1, podemos analisar que, ao lado da grande procura pelos cursos de graduação em Administração, – devido a fatores como a formação generalista, valor acessível das mensalidades e possibilidade de conciliar estudo e trabalho –, temos também uma grande evasão dos graduandos. Não há estudos específicos sobre os motivos desse abandono. Algumas hipóteses para explicar a evasão podem estar relacionadas a fatores financeiros como: dificuldade em honrar o pagamento das mensalidades ou necessidade de dedicar-se exclusivamente ao trabalho para poder sustentar suas despesas. Contudo, é importante colocar entre as possíveis hipóteses a própria formação do administrador que, por ser muito genérica, principalmente nos anos iniciais, faz com que muitos graduandos migrem para outras áreas profissionais, como a economia.

Outro fator que pode ter contribuído para evasão das graduações em Administração é o surgimento, a partir do final da década de 1990, dos cursos de tecnólogos em áreas específicas da Administração, com rápida conclusão e foco direcionado. Houve uma grande demanda por esse tipo de formação que, embora não seja reconhecida plenamente pelo Conselho Federal de Administração (CFA), permite a titulação e o ingresso do concluinte no mercado de trabalho e em cursos de especialização.

Um dos aspectos que merece destaque, na expansão dos cursos de graduação em Administração, é a maciça participação do sistema de ensino privado na formação dos administradores, a partir da década de 1970. No início dos anos 1980, segundo os dados do MEC, o sistema particular era responsável por aproximadamente 79% dos bacharéis de Administração formados. O Conselho Federal de Administração (CFA) estimava que, em 2007, o número de bacharéis em Administração no país chegasse a um milhão, e desses, 85% formados por instituições particulares. Os números chegaram a 863.223 matriculados, aproximadamente 10% a menos do que o estimado. Talvez este possa ser um indicador da desaceleração da expansão de cursos na área, fenômeno mais visível entre as universidades particulares. Embora haja esse primeiro sinal de desaceleração, estima-se que dados mais recente – Censo da Educação Superior (2008)[4] – confirmem os anteriores, nos quais os cursos de graduação em Administração aparecem como os mais procurados. Esses cursos abrigavam 576.305 estudantes matriculados e 64.764 concluintes, o que representava 14% do universo de universitários do país[5].

Apenas 400.000 bacharéis são registrados nos Conselhos Regionais de Administração, segundo dados apresentados pelo CFA em pesquisa divulgada em 2006, representando 30% dos bacharéis do país. O baixo número de registros se dá pela não obrigatoriedade do registro para o exercício profissional.

No ano de 1996, foi instituída uma avaliação externa dos cursos de graduação, o Exame Nacional de Cursos, com objetivo de avaliar graduandos e instituições de ensino em Administração, com práticas de avaliação adotadas em suas funções endógenas e públicas, quantitativas e qualitativas, diagnósticas e prognósticas. Segundo Andrade, Lima e Tordino (1995), essa proposta de auto-avaliação e de avaliação externa deveria contribuir para o fortalecimento do sistema educacional. No entanto, as avaliações externas contribuíram apenas para pontuar as diferenças entre as instituições, com poucas interferências na qualidade da formação do administrador.

Segundo as diretrizes curriculares do MEC para o curso de Administração, Resolução nº 1 de 01 de Fevereiro de 2004, a qualificação do administrador deve se constituir de um conjunto de competências, habilidades, saberes e conhecimentos, que

---

[4] O site do Conselho Federal de Administração também não teve atualizações desde 2007 nos dados do Censo.
[5] Dados do Censo 2003.

provêm de diferentes instâncias, tais como: formação geral (conhecimento científico), formação profissional e experiência de trabalho e social, que compõem o ser e estar na profissão – a profissionalidade do administrador. A profissionalidade do administrador está intimamente relacionada ao posicionamento diante dos desafios do cotidiano de seu trabalho, de sua complexidade, que exigem a mobilização de um conjunto de competências. Conjunto esse tecido em diferentes esferas do conhecimento. Na universidade, os cursos tendem a seguir o modelo idealizado no Art.3º, que apresenta uma síntese do ideal de formação do administrador:

> o curso de Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, captação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver o gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Esta formação ideal do administrador, como uma receita generalista, tem sua aplicação subordinada à diversidade que é encontrada nos cursos de Administração, nos quais devem ser levados em conta fatores como: a região do país em que são ministrados os cursos, as condições de preparação dos alunos para ingressar na universidade, a política institucional e a qualidade da instituição, entre outros fatores que são influenciadores na estruturação dos cursos. Um dos objetivos dos cursos é desenvolver nos graduandos a habilidade de fazer uma leitura de contextos para o melhor uso das estratégias administrativas.

1.2. Panorama da docência em graduação em Administração

Ao pensar na docência em Administração, o verbo associado é o *estar* docente como uma condição ou trânsito. Há diversas maneiras de *estar*: como profissional especialista que é atraído do mercado para a carreira docente ou como profissional advindo de outra área do conhecimento que participa da formação do administrador, ou como o profissional da área que procura desenvolver uma carreira acadêmica paralela, ou o profissional em Administração que procura uma carreira paralela, pensando em aposentadoria. São muitos os caminhos para o ingresso e desenvolvimento da profissão,

com poucas iniciativas em torno de uma formação para a docência na área, que englobe as especificidades da Administração e da Educação.

Dados da quarta edição da pesquisa nacional sobre *Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador,* realizada pelo Conselho Federal de Administração, em 2006, apresentam um perfil do professor de Administração já apresentado em pesquisas anteriores. A pesquisa foi aplicada para os administradores graduados no Brasil, professores de ensino de Administração e empregadores de administradores registrados nos Conselhos Regionais de Administração.

Por esse estudo, o perfil do docente em Administração é o seguinte: sujeito predominantemente do gênero masculino (74%), graduado em Administração (76%), com idade entre 31 e 40 anos (34%), trabalhando em uma instituição privada de ensino superior, com carga horária de 12 horas semanais, ministrando duas disciplinas. A atividade profissional paralela privilegiada pelo docente em Administração é a consultoria. A experiência docente é inferior a cinco anos. A maioria dos professores de Administração possui mestrado (56%) e preocupa-se em manter-se atualizado, expressando interesse em ingressar em um processo de doutorado (49%).

1.2.1. O docente em Administração

O universo da Administração, como uma ciência social aplicada, traz uma multiplicidade de conhecimentos advindos de diferentes áreas do conhecimento, o que exige do professor em Administração – como dos demais profissionais do ensino – adotar uma postura de articulador entre os variados conhecimentos fundamentais para a formação dos futuros administradores.

O docente, ao olhar o graduando como um adulto em processo de transformação pessoal e profissional, deve basear suas ações nas suas interações com os alunos, utilizando-se da observação, da compreensão, da interpretação, da análise e da criação intelectual, com foco nas necessidades do graduando e do mercado. Assim, o professor em Administração é um trabalhador intelectual que capta, interpreta, analisa, processa e transforma o conhecimento advindo das teorias administrativas e do mundo do trabalho,

sistematizando-os para apresentá-lo em aula para que seus alunos também possam apreendê-los e aplicá-los em sua formação profissional.

Tardif (2002, p. 8) especifica a docência como "uma forma particular do trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental de interação humana". A docência como um trabalho interativo de troca e construção, um trabalho sobre e com o outro, tem como característica essencial, segundo Tardif (2002, p. 19), colocar em relação um professor como profissional do ensino e um aluno em formação, ambos articulando um conteúdo a ser desenvolvido.

O trabalho docente engloba aspectos cognitivos e afetivos, que, segundo Tardif e Lessard (2005, p. 20), com foco nas interações estabelecidas entre professor e alunos em aula. Para que se atinja o ideal de uma aprendizagem efetiva, além do conhecimento do conteúdo, as atitudes como empatia, aceitação incondicional do outro e compreensão dos contextos de atuação profissional são mecanismos de aproximação com os alunos. Infelizmente, muitas vezes, as condições de ensino não são as mais apropriadas para um trabalho de aproximação mais eficaz do professor, devido a fatores como: a quantidade de alunos em sala de aula, a quantidade de aulas ministradas pelo professor, o diferente nível de conhecimento de um aluno para outro, dentre outros fatores que podem influenciar a docência em Administração.

Como os demais professores, o professor em Administração tem um trabalho que se desdobra no coletivo, com conhecimentos a serem compartilhados por um grupo, e também no plano individual, com as relações que estabelece com cada aluno. Assim, é impossível discutir o trabalho interativo do professor sem nos remetermos a questões relacionadas à sua habilidade de comunicação, primordiais nesse processo de construção. A comunicação é iniciada antes mesmo do encontro entre o professor e seus alunos; nasce da sua ação como intérprete não apenas de um conteúdo, mas dos anseios de seus alunos e do sistema em que está inserido o seu trabalho. Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 250), o professor é um leitor de situações, atribuindo um sentido conforme seu repertório e experiências. Em aula, é esperado que o professor crie caminhos para desenvolver os conteúdos, permitindo que os graduandos criem seus próprios sentidos. Na graduação em Administração, muitos conhecimentos abordados em aula são mais abstratos, o que exige do professor certa maestria para tornar um

conhecimento muitas vezes mais teórico e distante do aluno em um conhecimento que possa associado ao repertório dos mesmos.

Ensinar é, segundo Tardif e Lessard (2005, p. 289), assumir contradições, tensões, dilemas sem solução lógica para e com os alunos. É fazer escolhas assumindo os bônus e os ônus, às vezes imprevisíveis e contrários às intenções iniciais. Assim, o professor caminha no binômio *agente da organização e ator do cotidiano*. Como agente da organização, cabem-lhe os papéis e tarefas institucionalizadas. Como ator do cotidiano, o professor assume-se como pessoa, tentando corresponder às exigências contraditórias da sua profissão, impostas no cotidiano de aula, vivenciando suas tensões, seus desejos e direcionando suas ações.

As ações docentes, ao longo do processo de aprendizagem, assumem um corpo de estratégias escolhidas pelos professores para facilitar o aprendizado. Na pesquisa realizada por Santos (2001)[6], com graduandos em Administração e de Ciências da Computação, os dados indicaram a necessidade de um investimento maior do corpo docente em estratégias de ensino que sejam mais apropriadas aos interesses dos alunos, trazendo estas estratégias para o cotidiano da aula. Para a autora, a *prática correta* ou eficaz do professor em ensino superior deve estar assentada na integração dos saberes do conteúdo no qual é especialista, sua visão de educação, de homem e de mundo, bem como a sua prática pedagógica. Em sua pesquisa, encontrou uma lacuna na prática pedagógica: infelizmente, os docentes em ensino superior se vêem apenas como especialistas em uma área de conhecimento, que, apesar de estarem em um ambiente pedagógico, não estão comprometidos com o desenvolvimento de certas habilidades que lhes possibilitem aprimorar e diversificar as formas de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, intimamente relacionado à sua relação pessoal com o aluno.

A partir da reflexão sobre as lacunas pedagógicas, a autora sistematizou sete princípios para a boa prática no ensino superior. O primeiro deles encoraja o contato entre o aluno e o professor, aproximando-os para o desenvolvimento de projetos, contrapondo-se à ideia de ensino centrado no professor e em ambiente apenas de aula. Na boa prática, segundo Santos (2001), o professor aproxima-se de seus alunos demonstrando interesse pela aprendizagem e pelo desenvolvimento profissional e

[6] Estudo aplicado dos Sete princípios para a boa prática do ensino superior em uma faculdade particular de Minas Gerais.

pessoal deles. Alguns professores na área de Administração desenvolvem trabalhos de *mentoring* para o desenvolvimento de carreiras, mas fatores relacionados às condições de trabalho docente, grande número de alunos e as múltiplas atividades em diferentes instituições – dificultam o desenvolvimento de tal trabalho, que exige tempo e dedicação.

A relação aluno – aluno é o foco do segundo princípio, como uma colaboração entre pares, em projetos além do espaço da aula e *networking* profissionais. A cooperação de alunos envolve trocas significativas, que depende da predisposição dos mesmos em compartilhar suas experiências. Na formação do administrador, há universidades que dispõem de espaços com a *Escola Junior*, na qual os graduandos podem desenvolver projetos com os colegas que estão em estágios mais avançados de formação.

O terceiro princípio aborda a aprendizagem ativa, na qual o graduando participa ativamente na busca e construção do seu conhecimento. O professor é responsável por lançar desafios para que os alunos possam desenvolver competências profissionais e pessoais. É importante que a aprendizagem ativa e a postura pró-ativa sejam incorporadas pelo futuro administrador.

O *feedback* imediato e constante faz parte da especificidade profissional do administrador, como um gestor, e é o foco do quarto princípio da boa prática. No caso específico da docência em Administração, é importante instituir um sistema de avaliação contínua para as atividades realizadas ao longo do curso, uma vez que, fora das fronteiras da aula, se torna mais difícil oferecer *feedbacks* em relação à aprendizagem, devido à dificuldade de acesso do docente ao campo de ação profissional do graduando. A importância do *feedback* é claramente enfatizada pelos alunos, como resultado mensurável do seu esforço acadêmico e aplicação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano de seu trabalho.

O quinto princípio direciona o olhar para a eficaz administração do tempo em aula, que implica maior número de oportunidades de aprendizagem e maior qualidade. Cabe ao professor, como o gerenciador, buscar mecanismos de otimização do tempo para as atividades – cognitivas e de interação com os alunos. No caso do professor em Administração, este é desafiado a testar suas próprias habilidades administrativas, como

gestor da aula, uma vez que o tempo de duração do curso pode ser considerado curto para abranger as competências dentro de cada uma das áreas funcionais da Administração.

Para Santos (2001), o sexto princípio da boa prática diz respeito às altas expectativas: professores desafiadores são fontes de estimulo aos alunos. É preciso que o professor exponha as suas expectativas e ouça os anseios dos alunos, para que não haja lacunas ou dissonâncias. No ensino de Administração, podemos encontrar as mais variadas realidades de ensino, universidades reconhecidas internacionalmente e faculdades independentes, com uma diversidade entre os alunos. O importante é que o professor adote uma postura de comprometimento com o ensino, adotando uma postura desafiadora e colaborativa à aprendizagem de seus alunos.

A boa prática de ensino respeita os diversos talentos e formas de aprendizagem. A heterogeneidade encontrada em nossas aulas faz com que tenhamos, consequentemente, diferentes estilos de aprendizagem, o que implica um exercício para o professor de observar seus alunos, identificar suas formas – estilos de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias para atender a essas diferentes demandas. O último princípio evoca os demais princípios para formar um conjunto sistêmico para a compreensão de quem é o nosso aluno em Administração e quais os caminhos que podemos percorrer em seu processo de aprendizagem.

Santos (2001, p. 80) conclui que a boa prática deve estar em sintonia com os interesses dos alunos, cabendo ao professor instituir técnicas e estratégias que possam atender a essas expectativas, bem como às suas próprias expectativas, o que exige do professor um olhar cuidadoso para a construção de sua docência.

É preciso esclarecer, segundo Santos (2001, p. 81), que a instituição é um elemento determinante na condução do processo de ensino-aprendizagem, com influência sobre as boas práticas, pois seu posicionamento em relação às condições estruturais oferecidas aos alunos é muito importante. E mais: é fundamental a clareza quanto aos propósitos e posicionamento político da instituição.

O trabalho do docente compõe uma tríade interdependente de relações – professor, aluno e instituição – sustentada no diálogo constante para a compreensão das

expectativas em relação à formação do profissional, em consonância com as diretrizes curriculares e as expectativas do mercado profissional.

Infelizmente, o panorama que encontramos na docência em Administração faz com que muitos professores se afastem do ideal de uma boa prática dadas as condições na qual é desenvolvido seu trabalho. Aspectos sobre as condições do trabalho docente e sua profissionalidade serão discutidos em um capítulo específico.

1.2.2. Os graduandos em Administração

Assim como na docência, entre os graduandos em Administração podemos observar uma grande diversidade, o que dificulta ainda mais um esboço de um perfil de aluno, como tentamos fazer dos professores. Ao ingressar no ensino superior, os alunos segundo Zabalza (2004, p. 182), formam um grupo que procura ou tem acesso aos vários serviços que as instituições oferecem para sua formação profissional e cultural.

O curso de graduação em Administração é o maior responsável por alunos com diploma em ensino superior no país. A grande demanda se dá pelo fato de a formação do administrador ser muito abrangente – engloba conhecimentos de diferentes áreas – o que possibilita uma vasta possibilidade de aplicação em variados campos de trabalho. Além de uma formação mais generalista, o curso se torna atraente, também, pela possibilidade de o graduando exercer atividades profissionais durante o processo de graduação.

Hoje, as perspectivas do aluno do ensino médio – independente de suas condições sociais – de ingressar no ensino superior são altas, em um processo de massificação do ensino superior. Atualmente, segundo dados do MEC, encontramos 1854 cursos de graduação e habilitações em Administração para atender os diferentes tipos de públicos, com processos seletivos e expectativas que se adéquam ao perfil do graduando. Há aqueles que procuram apenas um diploma universitário e outros buscam uma formação profissional com o desenvolvimento e aplicação de novas teorias administrativas no seu campo de trabalho. Há também graduandos com um posicionamento de construtores de conhecimento, dedicando-se a atividades acadêmicas, na pesquisa de novas estratégias administrativas.

Ao analisarmos o mercado de ensino de graduação em Administração, podemos identificar que há uma grande tendência em voltar-se para a oferta de cursos oferecidos por instituições particulares. Nessas instituições, há uma tendência de nivelamento dos graduandos, diferenciando-se das públicas, que apresentam uma diversidade maior entre os alunos.

Independente da natureza da instituição é importante que o docente em Administração proporcione condições para o desenvolvimento dos conteúdos administrativos atrelado aos interesses profissionais e pessoais dos graduandos, articulando-os ao repertório do aluno. Segundo Zabalza (2004, p. 191), a aprendizagem pode ser associada à metáfora do quebra-cabeça, no qual pequenas estruturas são assimiladas progressivamente para que possa ser formado um todo. Cada nova aprendizagem mantém a sua unidade e se associa a um todo. Outra forma de ver este processo, segundo o autor, é se apropriar da metáfora do Lego, no qual as estruturas iniciais dão base para novas aquisições de conhecimentos mais sofisticadas e complexas. Cada nova experiência transformada em aprendizagem serve para reestruturar o conhecimento anterior, aproximando-o do repertório já existente, principalmente para os graduandos que trazem experiências do mercado. Assim como os docentes, os alunos devem ser dotados de dois conjuntos de habilidades, um deles relacionado à associação, que integra habilidades de coletar inicialmente os dados e fazer as primeiras associações ou agrupamentos. Estão também neste conjunto de habilidades a percepção e a memória. O outro conjunto engloba as habilidades cognitivas relacionadas à transformação das experiências concretas e abstratas em conhecimento refletido e aplicável, como propõe também a teoria da aprendizagem de David Kolb (1984), que será utilizada como referencial para este estudo sobre as contribuições do mestrado para a formação do docente em Administração.

Assim, a construção de uma aprendizagem significativa, sugerida por Zabalza (2004), assemelha-se ao ciclo de aprendizagem experiencial de David Kolb. A primeira etapa apresentada por Zabalza é a seleção, na qual o aprendiz aciona suas habilidades de captação e transferência de informação para sua memória. Na etapa seguinte, aquisição, o aluno transfere as informações para sua memória de longo prazo e utiliza as suas habilidades de conservação da informação. Depois da aquisição, as habilidades acionadas são as de construção, relacionadas à construção de esquemas e novos

conhecimentos. O ciclo é encerrado pela integração: o aprendiz utiliza sua habilidade de transferir este novo conhecimento para a memória de trabalho, na qual são feitas conexões com outros conhecimentos que serão aplicados. Neste ciclo, o papel do professor está, segundo Zabalza (2004, p. 199), relacionado à habilidade do professor de potencializar as habilidades dos alunos, por meio dos desafios apresentados aos alunos em aula. O autor alerta que, muitas vezes, o docente se atém apenas às fases iniciais deste ciclo e não instiga os alunos a integrar e aplicar os novos conhecimentos. Contudo, não se pode responsabilizar apenas o professor, pois há um fator que influencia diretamente a aplicação e integração dos conhecimentos, que são as condições que os alunos têm para integrar estes conhecimentos ao seu trabalho cotidiano.

Zabalza (2004, p. 208) mostra que as ações de alunos no seu processo de aprendizagem são movidas por intenções que podem ser: superficiais, profundas e estratégicas. As intenções superficiais fazem com que os alunos se comprometam apenas na realização das tarefas para a aquisição de notas, sem a preocupação de aprofundar os conhecimentos. As intenções profundas permitem que os alunos avancem nos conteúdos e acionem outras habilidades cognitivas: os alunos são capazes de atribuir certa lógica ao que aprendem. O grande avanço para a aprendizagem está relacionado àquele aluno que tem por detrás de suas ações as intenções estratégicas, ou seja, tem o objetivo de cumprir o ciclo de aprendizagem, integrando e aplicando os conhecimentos.

Por se tratar de uma formação profissional, o graduando em Administração goza de autonomia em seu processo de construção do conhecimento, assumindo escolhas conforme sua motivação, o que facilita a atribuição de sentidos e, consequentemente, seu processo de aprendizagem profissional.

1.3. A formação do docente de graduação em Administração

A expansão da graduação em Administração acompanhou o processo de massificação do ensino superior a partir da década de 1990, interferindo diretamente nas condições do trabalho docente. No caso especifico da formação do docente, para atender

à demanda por professores, houve um ingresso de profissionais sem experiência docente prévia ou sem preparo adequado para a docência.

Aos poucos, a CAPES delimitou que, para o ingresso na docência em Administração, o docente deve ter cursado, no mínimo, uma especialização que o habilite para a docência em ensino superior, com duração mínima de 360 horas/ aula. Esse processo de formação deve conter fundamentos teórico-metodológicos para o cotidiano da docência, possibilitando reflexões sobre assuntos relacionados à docência.

A docência, segundo Tardif e Lessard (2005, p. 42), é um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais com conhecimentos específicos, que possuem uma formação longa e especializada e atuam em um campo profissional delimitado. Para ensinar, há uma série de pré-requisitos que pressupõem uma permissão, um credenciamento ou um atestado. Contudo, no ensino superior, há uma grande permissividade de ingresso na docência: alguns profissionais que chegam às universidades não estão preparados para esse exercício profissional. No caso específico da docência em Administração, apesar da delimitação da CAPES, ainda podemos encontrar profissionais bem-sucedidos no mercado que se aventuram em salas de aula, sem a devida preparação pedagógica. O que podemos ouvir são relatos dos próprios professores sobre os impactos pela falta de preparo para o exercício profissional da docência.

Pensar em uma formação para a docência em Administração é abrir espaço para a reflexão sobre a complexidade do trabalho docente e das especificidades do ensino em uma área que sofre fortes pressões do mercado de trabalho.

1.3.1. A experiência e a formação do docente em Administração

A experiência, no contexto do trabalho e da formação docente, se refere à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações que surgem na prática cotidiana. Assim, Tardif e Lessard (2005, p. 285) afirmam, e os discursos de muitos docentes confirmam, que se aprende o ofício de ensinar, ensinando. A experiência de ensinar tem assumido grande importância no processo de constituição da docência, devido à ausência de processos de formação docente – inicial e continuada – que abriguem a

complexidade do trabalho docente. No caso específico da docência em Administração, há instituições que oferecem capacitações docentes, mas esses processos sofrem algumas restrições, atendo-se apenas a técnicas de ensino. Se espaços de formação não cumprem a contento seu papel, o professor passa a se profissionalizar no lócus no trabalho, ou seja, no cotidiano da aula. Devido à própria organização do trabalho no ensino universitário, muitos profissionais estão em suas instituições somente o tempo necessário para cumprir sua carga horária, tornando a docência uma atividade individualizada e, consequentemente, contribuindo para que a aprendizagem da docência também seja uma ação essencialmente solitária. Outro fator que contribui para o isolamento é que a maioria das universidades não apresenta espaços de troca de experiências docentes.

Os próprios professores universitários privilegiam os conhecimentos do saber-profissional, adquiridos no cotidiano de seu trabalho e reconhecem que as experiências vividas compõem um aprendizado único que contribui para seu desenvolvimento na profissão, fazendo com que se sintam mais seguros para enfrentar as situações do dia a dia em aula. Segundo Tardif (2002 p. 51), a experiência vivida em aula pode ser vista como um processo de aprendizagem que permite ao professor adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem, constituindo crenças e hábitos.

A experiência do trabalho docente é, segundo Tardif (2005, p. 287), multidimensional e abrange diversas especificidades; não se reduz à simples sobreposição linear de receitas e conhecimentos práticos adquiridos ao longo da trajetória do professor. Há uma dinâmica de construção de saberes docentes que resulta da combinação entre a experiência vivida e transformada em aprendizagem para ser aplicada à docência, em um processo integrativo de aprendizagem docente. Assim, as experiências vividas por um professor compõem a sua trajetória e subsidiam a sua ação, bem como são transformadas em uma aprendizagem integrativa que irá compor sua profissionalidade e sua identidade profissional.

Uma pergunta surge: as experiências vividas no mestrado podem contribuir para a formação docente?

CAPÍTULO 2

O MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar alguns aspectos do curso de mestrado em Administração no Brasil, com um breve histórico da implementação da pós-graduação *stricto sensu* e as suas contribuições para o desenvolvimento dos profissionais que atuam no universo da Administração.

2. 1. Histórico dos cursos de pós-graduação no Brasil

A pós-graduação no Brasil acolhe o pós-graduando que possui o título de bacharel e continua seus estudos regulares com objetivo de atingir um grau superior de conhecimento e titulação. É estruturada em um modelo de pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*. A pós-graduação *lato sensu* é oferecida por instituições de ensino superior em um processo sistematizado com o objetivo de promover a especialização em determinada área do conhecimento, e, para essa titulação de especialista, há instituições que exigem um trabalho de conclusão de curso em forma de monografia. Há áreas do conhecimento, como a Administração, em que o ingresso na docência já é possível por meio do título de especialista*,* desde que essa formação seja complementada por disciplinas relacionadas à formação docente. Mesmo com tal formação, o que podemos observar é que, atualmente, os futuros docentes em Administração, quando procuram um processo de profissionalização para a docência, tendem a procurar a pós-graduação *sticto sensu,* devido à estrutura, formação e titulação acadêmica oferecida.

A pós-graduação *stricto sensu* tem natureza acadêmica e de pesquisa, com objetivo essencialmente científico e confere graus acadêmicos que deverão atestar uma alta competência científica em determinada área do conhecimento. Corresponde a um processo rigoroso sistematicamente organizado, com duração de dois a seis anos, que implica a elaboração de trabalhos acadêmicos, como *artigos* e seminários, culminando

nas produções de dissertações e teses. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são escalonados em dois níveis: mestrado e doutorado.

O mestrado representa o primeiro grau da pós-graduação *stricto sensu,* com duração mínima de um ano e meio, com o cumprimento de créditos em forma de disciplinas obrigatórias e optativas e elaboração da dissertação. A apresentação de um pré-projeto é, para alguns cursos de mestrado, condição determinante para a seleção do candidato ao mestrado. A qualificação é a etapa do processo de elaboração da dissertação em que o projeto é apresentado para uma banca composta por membros da instituição e de fora dela, para uma avaliação que inclui sugestões para continuidade da pesquisa e sistematização da dissertação. A defesa é a apresentação da dissertação concluída, que será analisada pela banca da etapa anterior. O intervalo entre a qualificação e a defesa difere de um curso para outro.

O mestrado e o doutorado podem ser considerados como processos autônomos[7]. Assim, em algumas instituições ou programas, para cursar um doutorado não é necessário o título de mestre. O doutorado apresenta tempo mínimo para a conclusão de dois anos e meio. Esse curso tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e de produção e de sistematização do conhecimento. Há ênfase no aspecto da originalidade e do aprofundamento da questão a ser investigada. Muitos autores destacam a tese de doutorado por seu aspecto autoral, exigência que, no mestrado, não é tão esperada, na elaboração da dissertação.

Nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, há uma exigência de proficiência em no mínimo uma língua estrangeira no caso do mestrado e duas línguas estrangeiras para o doutorado. Os testes de proficiência poderão ser realizados no ingresso ou, antes do exame de qualificação, conforme o regimento do programa. Cabe a esse programa, também, oferecer as disciplinas referentes às áreas de concentração do curso, que subsidiarão a elaboração do trabalho acadêmico. Na maior parte das instituições, os pós-graduandos podem cursar disciplinas optativas em diferentes programas. É importante ressaltar que o trabalho acadêmico não se restringe à dissertação ou à tese, pois há outras publicações e participações que compõem a produção acadêmica.

---

[7] Dissociação entre mestrado e doutorado é mais comum nas Ciências Biológicas.

A elaboração da dissertação pode ser considerada como uma interseção entre os conhecimentos da formação do pesquisador e da especialização na área de Administração. É importante que seu desenvolvimento se faça ao longo do curso para diminuir as tensões da escrita, para que essa se torne uma síntese natural dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo de mestrado.

A pós-graduação *stricto sensu* representa uma porta de ingresso à carreira docente em ensino superior, havendo cursos que oferecem disciplinas com enfoque na formação de professores. Há programas de pós-graduação que exigem de seus mestres e doutores o cumprimento de atividades docentes, principalmente para os alunos bolsistas, geralmente na forma de monitoria docente. Independente da área é comum que sejam confiadas aos doutorandos algumas tarefas docentes, como ministrar aulas ou acompanhar mestrandos na elaboração de sua dissertação.

Os cursos de mestrado e doutorado devem ser aprovados pelo Conselho Nacional de Educação para que seus diplomas sejam registrados e possam produzir efeitos legais. Os cursos de pós-graduação no Brasil foram regulamentados, inicialmente, por meio do parecer nº 977/65, aprovado em 03 de Dezembro de 1965, no que refere à letra b do art. 69 da antiga Lei de Diretrizes e Bases de 1966. Neste artigo, distinguem-se três categorias de cursos:

> a. de graduação, aberto às matriculas de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
> b. de pós-graduação, abertos à matricula de candidatos que hajam 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.

Esse parecer enfatiza a importância, para o ingresso na pós-graduação, da titulação obtida na graduação. Assim, ao buscar uma pós-graduação, o graduando deve ter claro que o objetivo do processo é aprofundar os conhecimentos obtidos na graduação, bem como atribuir ao concluinte um título acadêmico, nos limites do rigor da academia. Independente da natureza, as instituições organizadoras da pós-graduação gozam de autonomia para definir seu processo de seleção aos ingressos conforme as exigências do curso. Há um movimento, em algumas instituições, que permite maior

aproximação entre a graduação e a pós-graduação *stricto sensu,* principalmente, em projetos de pesquisa.

No regime instituído pela Lei de Diretrizes e Bases vigente, a competência do Conselho Nacional de Educação para regulamentar os cursos superiores estende-se àqueles que se enquadram nos termos do art. 70, ou seja, os que habilitam ao exercício da profissão, independente de que sejam graduação ou pós-graduação. Nos termos dessa Lei de Diretrizes e Bases, qualquer instituição de ensino superior, universidade ou faculdade poderia instituir cursos de pós-graduação, conferindo grau de especialista, de mestre ou de doutor, desde que se submetam aos instrumentos de avaliação para autorização e reconhecimento do curso.[8]

O controle dos cursos se dá por meio de reconhecimento, que engloba um processo de credenciamento e regulamentação, por meio dos quais são avaliados os critérios operacionais e os objetivos dos cursos. Esse processo de reconhecimento é realizado por organismos de avaliação de cursos, no caso específico do Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A expansão dos cursos de pós-graduação no país acompanhou o aumento de profissionais com diploma em ensino superior, para atender, principalmente, a demanda por mão-de-obra cada vez mais qualificada. Os profissionais procuram cursos para aprofundar seus conhecimentos específicos ou mesmo fazer intersecções entre áreas do conhecimento. Há, também, alunos que se direcionam a uma pós-graduação *stricto sensu*, buscando uma formação acadêmica e científica, para ser utilizada na docência e na pesquisa, uma vez que a graduação, como um processo de formação voltado para o desenvolvimento profissional, não consegue formar ao mesmo tempo o profissional da área, o especialista e o pesquisador, o que implicaria uma busca por extensão dos cursos.

A pós-graduação *stricto sensu,* inspirada nos modelos de ensino de países com a França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos, representa um grau diferenciado de estudos, dentro de um sistema especial de formação, marcada pelas condições da especialização e da pesquisa científica em determinada área do conhecimento. Seu

---

[8] As avaliações são trienais, privilegiando aspectos objetivos da instituição como corpo docente, apoio da biblioteca, produções acadêmicas entre outros aspectos estruturais.

objetivo é proporcionar aos mestrandos e doutorandos um aprofundamento dos saberes que lhes permitirá alcançar o grau mais elevado de competência científica e profissional, bem como pessoal. Cabe às universidades oferecer recursos estruturais e humanos para o desenvolvimento das investigações e da divulgação dos resultados, como um centro de saber, fazendo da pós-graduação uma forma de cultura universitária.

Mestrados e doutorados não apenas oferecem titulação aos professores, mas podem ser vistos como processos com objetivo formar profissionais mais capacitados que possam atender às demandas, a qualidade exigida no ensino superior e estimular a pesquisa científica por meio da formação de pesquisadores, bem como assegurar uma boa formação dos profissionais.

2.2. O mestrado em Administração no Brasil

O mercado de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil vive um momento de expansão[9]. O principal motivo de muitos profissionais, administradores ou não, sentirem-se atraídos por esta formação, está além da mera titulação exigida por órgãos regulamentadores do ensino superior, mas envolve a busca por múltipla formação que estes cursos procuram oferecer aos mestrandos. De uma maneira geral, o mestrado em Administração é sustentado por três pilares de formação: especialização de conhecimentos nas áreas funcionais da Administração, iniciação da formação do pesquisador acadêmico e a formação para a docência. Ao pesquisar a proposta de diferentes mestrados em Administração oferecidos no país, é possível identificar que os três pilares de formação estão presentes, mas há uma variação nas estruturas curriculares dos cursos para atender a cada um desses pilares.

O capítulo 1, ao abordar o desenvolvimento dos cursos de graduação em Administração no Brasil, traz em seu referencial histórico a implementação da pós-graduação no Brasil como uma iniciativa da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV/SP), no início da década de 1960, nas áreas de Economia, Administração Pública e Administração de Empresas. Concomitantemente, a FEA/USP instituiu o mestrado

[9] Desde a década de 1990, acompanhando o processo de globalização, com a necessidade de mão-de-obra especializada.

nos meados da mesma década, com o objetivo também de profissionalizar os mestrandos para a docência, tornando-se um grande centro de formação de professores para a área de Administração.

Assim, o mestrado já nasceu com o objetivo de profissionalizar os mestrandos em três aspectos formativos: o especialista para o mundo corporativo, o docente em Administração e o pesquisador em Administração. Em seus primeiros anos, o mestrado não se apresentava nos moldes que encontramos agora, principalmente no tocante ao tempo para a conclusão do curso, que era superior ao tempo atualmente estipulado pela CAPES – dois anos, podendo haver um complemento de seis meses. O mestrado não era considerado uma ponte para o doutorado, como é visto hoje por muitos mestrandos que querem seguir uma carreira acadêmica. É importante relembrar que o curso de doutorado em Administração completou o quadro de pós-graduação no Brasil apenas no início dos anos 1970, instituído também pela FGV/SP, e o ingresso no processo era por meio de convite. Atualmente, na área de Administração, é muito difícil o ingresso em um programa de doutorado sem ter sido realizado antes um curso de mestrado, uma vez que o mestrado é visto como o primeiro contato com a formação do pesquisador, no qual muitos mestrandos alicerçam sua base para pesquisa.

No final da década de 1990, a FGV/SP e FGV/RJ implementam o mestrado profissional, que acompanham as especializações MBA, para atender exclusivamente a demanda do mercado corporativo, em um modelo direcionado a uma formação profissional diferenciada. O objetivo desse tipo de mestrado é desenvolver estudos e técnicas diretamente voltados para a aplicação no mundo corporativo, visando formar profissionais com um alto nível de qualificação. Apesar deste foco diferenciado, no mestrado profissional há também um incentivo para a produção cientifica com pesquisa e publicações. Para a conclusão do curso exige-se uma *dissertação*, baseada em estudo a ser aplicado no cotidiano do trabalho em empresa. O mestrado profissional também confere o título de mestre com graus e prerrogativas para o exercício da docência, e seu diploma tem validade em todo o território nacional, conforme a Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, se o curso for reconhecido pelo CNE/CAPES.

Em 2007, o quadro de programas de pós-graduação em Administração reconhecidos pela CAPES, órgão ao qual o CNE delegou a responsabilidade dos processos de avaliação de mestrados e doutorados, indica que, no total, há 115 cursos

em pós-graduação *stricto sensu* oferecidos no país, distribuídos em 68 mestrados acadêmicos, 24 mestrados profissionais e 23 doutorados.

Os processos seletivos para ingresso nos programas de mestrado são diferentes, conforme o regimento interno de cada instituição. Há programas que elaboram uma prova de conhecimentos gerais e específicos das áreas funcionais da Administração. Alguns programas de mestrado filiados à Associação Nacional de Pós-graduação em Administração (ANPAD) adotam o Teste ANPAD[10], que engloba conhecimentos específicos das áreas funcionais da Administração, com objetivo de avaliar o raciocínio lógico, raciocínio estratégico, raciocínio analítico e o raciocínio crítico dos candidatos, como ferramenta de seleção, sendo o primeiro critério de corte, conforme a pontuação obtida pelo candidato, que pode ou não ser bacharel em Administração. A pontuação máxima obtida no teste é de 500 pontos. Há programas, qualificados com nota cinco na CAPES, que exigem uma pontuação em torno de 450 e 500 pontos. Outros programas que adotam esse instrumento de avaliação exigem uma média de 250 a 300 pontos como nota mínima para ingresso no processo seletivo.

Para complementar o processo seletivo, no geral, a maior parte dos programas exige a apresentação de uma proposta de pré-projeto de pesquisa, e os candidatos são submetidos a uma entrevista, na qual devem apresentar suas intenções e expectativas quanto ao processo de mestrado. A entrevista é não apenas importante para a apresentação do candidato, mas há programas de pós-graduação que utilizam essa oportunidade para apresentar a estrutura do curso e suas exigências acadêmicas. Apesar das informações apresentadas nos sites dos programas, alguns candidatos procuram o mestrado sem ter noção específica de como se desenvolve o processo; muitos desses candidatos chegam ao processo seletivo com a ideia de que o processo de mestrado segue o modelo proposto pela especialização em *Master Business Administration* (MBA) que se tornaram populares no universo da Administração a partir do final da década de 1990.

A especialização MBA tem um caráter mais aplicativo das técnicas administrativas, com uso de ferramentas voltadas mais para o universo corporativo. A duração de um processo de MBA aproxima-se ao tempo de um mestrado, atingindo um

---

[10] Teste realizado anualmente. Teste ANPAD pode ser realizado por graduados de outras áreas do conhecimento.

patamar de 18 a 24 meses, com créditos a cumprir e a elaboração de um trabalho de conclusão. Há MBAs que oferecem aos seus alunos estágios no exterior, em grandes centros universitários ou mesmo em corporações. Muitos candidatos ao mestrado são egressos de cursos de MBA, por isso é importante especificar as diferenças no grau de exigência entre ambos, pensando também na possibilidade de o candidato ao mestrado estar procurando apenas mais subsídios de ferramentas (ou técnicas) para aplicar no mundo corporativo. Como vimos anteriormente, a visão do mestrado está além de uma formação para o universo das empresas, pois há interesse em desenvolver competências acadêmicas voltadas à pesquisa e à docência em Administração.

A procura por processos de mestrado aumentou significativamente em alguns anos. Os dados da pesquisa sobre o perfil do administrador, realizada pelo CFA (2006), mostram que mais da metade dos docentes em Administração no Brasil possui mestrado (56,08%) e esses se preocupam em se manter atualizados, expressando o desejo de ingressar em um processo de doutorado (49%). Quais os fatores que geraram o aumento desta demanda?

Um dos fatores que contribuíram para o aumento da demanda se deve ao fato de que, por exigência da LDB, 30% do corpo docente devem ser compostos por mestres e doutores. O que se pode observar é que nos últimos anos houve uma demanda maior por professores com título de mestre, não apenas para suprir esta exigência. Há instituições que procuram se diferenciar no mercado de ensino em Administração por meio do desenvolvimento de atividades acadêmicas como pesquisas, investindo na contratação de mais mestres, que possam se dedicar exclusivamente às atividades acadêmicas em sala de aula e pesquisa. Nas universidades que procuram se diferenciar como centro de pesquisa, a contratação de docentes pós-graduados *stricto sensu*, segundo dados do CFA (2006), é superior a 70% do seu quadro geral de docentes, e estes apresentam dedicação exclusiva à instituição, com enfoque no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas.

O mestrado como processo de formação tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do pesquisador, sendo o primeiro contato com a pesquisa nos moldes acadêmicos, com as exigências e o rigor de um trabalho científico produzido em ambiente universitário. Para muitos mestrandos, principalmente os que já vêm com experiência em pesquisa no universo corporativo, há um estranhamento em relação ao rigor exigido pela pesquisa acadêmica, com uma possível ruptura de preconceitos que

os mestrandos possam trazer em relação à pesquisa realizada nas instituições de ensino ou nas organizações.

Outro fator para o aumento da demanda por mestrado em Administração é a formação do mestrando para o exercício da docência, principalmente para os mestrandos que desejam ingressar na carreira docente e vêem no mestrado o primeiro degrau para a profissionalização, com desenvolvimento de saberes profissionais docentes.

O que motiva meu estudo é analisar como o mestrado em Administração pode contribuir para a formação do mestrando para o exercício da docência. No cotidiano universitário, há uma multiplicidade de competências exigidas do professor em Administração, com o objetivo de formar os futuros administradores conforme as diretrizes estabelecidas para o curso e as exigências do mercado, tornando a docência em Administração uma atividade complexa. A complexidade do papel docente impede a redução da docência à dimensão apenas técnica de transmissão de conhecimentos das ferramentas administrativas. O docente em Administração é o ponto de interseção nas relações estabelecidas em sala de aula, em um movimento de interação, reflexão e construção de um pensamento crítico, que, segundo Mellouki e Gauthier (2004, p. 545), tem uma atuação como um guardião de saberes específicos, um intérprete de contextos, um tradutor e um divulgador de conhecimentos administrativos, técnicas e procedimentos pedagógicos. Nesta mediação, é revelado o papel intelectual do professor como um agente de socialização dos saberes profissionais da Administração e intérprete dos diferentes contextos em Administração, para fazer a interação entre os saberes e sua aplicação nestes contextos.

Esta definição de Mellouki e Gauthier (2004) sintetiza o que se espera como competência para a docência em ensino superior, como uma ciência aplicada que exige a maestria dos seus professores no exercício de compreensão da arte e da ciência, para que os futuros administradores possam aplicá-la em seu trabalho nos diferentes contextos nos quais a Administração se faz presente.

2.3. O mestrado em Administração como processo de formação docente

Como vimos anteriormente, a pós-graduação *stricto sensu* em Administração se torna atrativa por sua múltipla formação: especialização de conhecimentos nas áreas funcionais da Administração, iniciação da formação do pesquisador acadêmico e a formação para a docência. Antes de entrarmos na formação para o exercício da docência, temos que apresentar as contribuições para a formação do pesquisador e para a especialização de conhecimentos.

Na formação do mestrando para a especialização dos conhecimentos nas áreas funcionais da Administração, há disciplinas que procuram discutir os temas relacionados ao cotidiano do universo da Administração. Seu caráter não é instrumental, privilegiando a reflexão sobre as ferramentas utilizadas pelo administrador no cotidiano de seu trabalho. Diferentemente de um processo de MBA, não há um enfoque na aplicação das técnicas como receitas para solucionar problemas ou otimizar processos administrativos. Estas disciplinas também são um suporte na elaboração da dissertação, e para os mestrandos que chegam de diferentes áreas do conhecimento, é um apoio para aprofundar conhecimentos na área de Administração. A maior parte das disciplinas relacionadas à especialização dos conhecimentos é optativa para os mestrandos como um suporte também para discussões dos grupos de pesquisa em algumas instituições.

A formação do pesquisador é um pilar que se tornou uma prioridade de alguns processos de formação até pelo fato de o grande objetivo estrutural da implementação do curso de mestrado no país ser a formação do pesquisador acadêmico. A pesquisa acadêmica é o marco de aprendizagem do mestrado. Para muitos mestrandos advindos do mundo corporativo e dos cursos de MBA, é o primeiro momento de encontro com este novo universo, em que as teorias e as ferramentas administrativas saem do campo da simples aplicação e passam a ser testadas ou avaliadas ou mesmo aplicadas sob um novo olhar. Todos os cursos pesquisados para elaboração deste estudo apresentam uma ou mais disciplinas de caráter obrigatório relacionada à construção metodológica do conhecimento; algumas têm um enfoque mais epistemológico, outras são mais

instrumentais para a elaboração dos projetos de pesquisa. Estas disciplinas são oportunidades não apenas para a elaboração dos projetos, mas para a discussão com outros mestrandos. Geralmente, elas são oferecidas no semestre inicial do curso, sendo uma oportunidade também para os mestrandos ingressantes se conhecerem. Outro espaço de formação do pesquisador são os grupos ou núcleos de pesquisa desenvolvidos nas instituições. Eles abrigam as disciplinas relacionadas aos conhecimentos das áreas específicas da Administração e representam uma oportunidade para o trabalho coletivo entre mestrandos nas diferentes etapas do mestrado, doutorandos e professores. A participação nos grupos ou núcleos de pesquisa é um suporte para a elaboração da dissertação e um campo de aproximação do mestrando com o seu orientador. Outro enfoque é que este trabalho coletivo é a maior fonte de publicação para os programas de pós-graduação *stricto sensu.* Os mestrandos aprendem a divulgar os resultados de suas pesquisas para que elas se tornem referências. A formação do pesquisador é vista pelos programas de mestrado em Administração como um ganho significativo para a docência.

Em alguns cursos de mestrado, o pilar da formação docente no processo de mestrado está presente de maneira institucionalizada, no formato de uma disciplina dedicada às questões relacionadas à docência. Dos três cursos de mestrado selecionados para esse estudo, dois deles apresentam em seu programa uma disciplina específica para a docência em Administração. As ementas das disciplinas *Ensino em Administração* e *Didática do ensino em Administração* enfatizam a discussão de temas do universo da docência para que estes contribuam no desenvolvimento de competências relacionadas à formação de professor-pesquisador no contexto do ensino em Administração. Assim, surge um tipo de professor que suscita a pergunta: *Quem é o professor-pesquisador no contexto do ensino em Administração?*

O professor dotado de competências de um professor-pesquisador, com habilidades, conhecimentos e atitudes de um professor e de um pesquisador. Ele tem mais recursos para inter-relacionar o universo teórico da área com a prática empresarial para aproximar estes conhecimentos de seus alunos de uma maneira associada e para uma formação mais efetiva.

Se pensarmos na contribuição da pesquisa para a formação do professor, temos competências privilegiadas na formação do pesquisador que vêm ao encontro do que se

deseja para a formação do professor, como: o refinamento do pensamento crítico, a curiosidade científica, em contraposição ao reducionismo de discussões usando como referência o senso comum, e a aproximação do universo da pesquisa ao cotidiano de sala de aula, para que esta se torne um recurso de aprendizagem pela compreensão dos fenômenos administrativos.

O espaço criado em uma disciplina relacionada à formação de professores é para muitos mestrandos o primeiro contato com questões que abordem o cotidiano em aula, independente de o mestrando ser ou não docente em Administração, pois não há espaços na graduação, nos MBAs, ou mesmo em especializações com habilitação para a docência, para discussões de assuntos que estão além de técnicas instrumentais para dar aula.

Como pesquisadora, estar presente em sala de aula cursando as disciplinas relacionadas à docência em ensino superior contribuiu para quebrar meu preconceito de que uma disciplina relacionada à docência em um mestrado em Administração seria apenas uma maneira de multiplicar *receitas prontas* de como dar aulas.

Essas disciplinas voltadas para a docência em Administração trazem questões da formação do administrador, como: quais competências são exigidas pelo mercado e como estas podem ser desenvolvidas no universo de sala de aula? Como o professor pode contribuir no processo ensino-aprendizagem para o desenvolvimento destas competências? Estas questões se desdobram em discussões nas quais o mestrando tem oportunidade de questionar seu papel como docente.

As disciplinas relacionadas à formação de professores trazem também em seus programas temas relacionados às condições do trabalho dos docentes em Administração, com enfoque no ambiente em sala de aula (recursos e número de alunos por turma) e regime de trabalho (contratação e elaboração dos programas). A discussão destes temas surge como uma forma de desmistificar algumas ideias de que o trabalho do docente em Administração é apenas relacionar aquilo que o profissional sabe do seu mundo de trabalho com a sua experiência e apresentar em sala de aula para os seus alunos, ou mesmo a associação da docência com a titulação do professor para exercê-la. Há muitas questões relacionadas à profissionalidade do docente em Administração que

precisam ser refletidas e discutidas, para que a docência seja vista como uma carreira, que, como a do administrador, seja estruturada.

Complementando a formação, as disciplinas relacionadas à docência em Administração focalizam discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma reflexão sobre o processo, desde a elaboração de objetivos aos processos avaliativos. Outras discussões sobre a profissionalidade e o processo de aprendizagem são permeadas por questões relacionadas à formação de competências docentes. A profissionalidade dos professores, segundo Ramalho, Nunez e Gauthier (2004, p. 11), diz respeito aos saberes, competências e atitudes dos professores, e o profissionalismo está relacionado ao status e reconhecimento social atribuído ao grupo profissional dos professores. O movimento de profissionalização da docência, segundo os autores (2004, p. 20), não é só ideológico, uma vez que está ligado a novas representações da atividade docente, mas também a um movimento social, político e econômico, pois sua realização implica mudar um conjunto de características dos contextos do exercício da atividade docente. Para tal, é preciso mobilizar o pensamento do professor para uma nova cultura profissional, posicionando-o como agente de transformação do seu trabalho, por meio do desenvolvimento de sua profissionalização.

O processo de profissionalização, segundo Ramalho, Nunez e Gauthier (2004, p. 51), se dá em dois aspectos: um interno, que constitui a profissionalidade, e outro externo, que constitui o profissionalismo. No aspecto da profissionalidade, o professor adquire os saberes próprios da profissão, desenvolvendo as competências específicas para a docência em um processo de formalização da profissão. É a formalização dos saberes e habilidades utilizadas no exercício profissional de um determinado grupo. No aspecto do profissionalismo, o professor reivindica e reconhece seu status profissional dentro da sociedade. A profissionalidade e o profissionalismo fazem da profissionalização um processo dialético de construção da identidade social do professor. O reconhecimento social é interdependente da formalização da atividade e visa obtenção de um status profissional. Assim, podemos olhar para o mestrado como um momento de formação que busca proporcionar aos seus mestrandos reflexões sobre os aspectos objetivos e subjetivos da profissão docente. O próximo capítulo aborda a profissionalidade do docente em Administração.

CAPÍTULO 3

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A ideia de uma profissionalidade docente como processo contínuo que engloba aspectos objetivos e subjetivos da profissão e da formação nos convida a olharmos para os cursos de mestrado como parte dessa tessitura. Neste capitulo, são abordados os aspectos da profissionalidade docente, buscando estabelecer uma relação entre a profissionalidade do docente em Administração e a formação oferecida para o exercício da docência nos mestrados da área.

3.1. Profissionalidade docente

O termo profissionalidade dá oportunidade a várias discussões, por ser um assunto relativamente novo na área de Educação. Nas disciplinas: *Estado da arte na formação de professores*[11] e *Profissionalidade e trabalho docente*[12], oferecidas no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP), partimos para a descoberta sobre o que seria a profissionalidade docente, olhando para a profissionalidade em outras profissões – médicos, advogados, engenheiros e administradores. O que encontramos são profissionais que sabem especificamente o que lhes é atribuído em suas profissões, ou seja, reconhecem as suas fronteiras de atuação profissional. As reflexões de Roldão (2006) sobre a profissionalidade docente nos direcionaram nos primeiros passos com as seguintes perguntas: *O que é um professor?*

[11] Disciplina cursada em 2005 e 2006.
[12] Disciplina ministrada desde 2007.

Em que difere o professor de outros profissionais? Qual é a especificidade do seu trabalho e da sua profissão?[13]

A autora enfatiza que o norteador da profissão docente é o *ensinar*. O ensinar, segundo Roldão (2006), é entendido como: *professar um saber e fazer com que o outro aprenda, ou seja, dentro de uma transitividade: fazer alguém aprender alguma coisa*. Aparentemente, parece simples e todos poderiam de alguma forma ser professores, mas Roldão esclarece que, apesar do caráter prático da profissão, há uma necessidade de sistematização dos saberes ou conhecimentos específicos docentes. A autora (2006, p. 11) propõe descritores da docência como fatores de distinção do conhecimento profissional docente: a natureza compósita do conhecimento profissional docente, a capacidade analítica, a natureza mobilizadora e interrogativa, a meta-análise e a comunicabilidade.

O conhecimento profissional, em sua natureza compósita, é constituído por valências combinadas por lógicas conceitualmente incorporadas, não pela simples integração, mas pela transformação dos conhecimentos advindos de diferenciadas fontes. Roldão apresenta como elemento central desse conhecimento profissional a mútua incorporação, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento, que se entrelaçam e compõem uma rede de saberes.

A capacidade analítica permite que a prática rotineira e a *arte criativa* do professor – que pode ser relacionada à autoria – adquiram um sentido e ampliem seu potencial de ação profissional diante dos desafios do dia a dia em aula. São os saberes da experiência prática, aliados à rotina, que conduzem a reflexões sobre o trabalho e novas aplicações. Da capacidade analítica surge a maestria da docência, dentro de uma perspectiva da aprendizagem experiencial.

A natureza mobilizadora e interrogativa do trabalho docente impulsiona o professor a convocar e articular inteligentemente as experiências vividas e os conteúdos, tecendo-os para que possa contribuir para que seu aluno construa uma aprendizagem também baseada no questionamento e na articulação do conhecimento.

---

[13] Sessão especial (ANPED): Trabalho docente e processos formativos.

A meta-análise implica o exercício da prática reflexiva do professor, pela análise e reflexão sobre os caminhos na mediação da aprendizagem e resultados obtidos no seu trabalho, o que exige um olhar cuidadoso e ampliado por diferentes fontes de conhecimentos, articulando-os e sistematizando-os.

A comunicabilidade, como habilidade de intersecção, permite que o conhecimento profissional docente, articulado e sistematizado, seja compartilhado, com o objetivo de propiciar a discussão entre os pares para propagação e transformação dos conhecimentos, dando um movimento à construção do conhecimento profissional dos docentes no coletivo.

A profissionalidade, segundo Roldão (p. 108), é um conjunto de descritores, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes. Para análise dos descritores da profissionalidade, a autora dialoga com os estudos de Sácristan[14], Dubar[15] e Nóvoa[16], para identificar a natureza específica do *fazer docente* e o reconhecimento de sua utilidade social. Assim, para exercer a profissão, o professor tem que dominar um saber próprio que os outros não dominam e ser reconhecido socialmente por esse saber, bem como se reconhecer pertencente a um grupo. O domínio e o reconhecimento contribuem para que o docente tenha a autonomia de decidir sobre a ação profissional e responda por ela perante os utilizadores de seus serviços. Para assegurar o domínio, o reconhecimento e a autonomia, o coletivo dos profissionais docentes precisa reconhecer-se como uma comunidade que se revê numa pertença comum, que defende o prestígio e a exclusividade do seu saber produzido pelos próprios – saber que garante a credibilidade de sua ação e que define quem pode ou não aceder ao exercício da atividade.

Para Roldão (2005), esses professores do ensino superior são os protagonistas das comunidades de conhecimento – as universidades –, e sua missão está relacionada ao desenvolvimento da investigação para a construção do conhecimento, aplicado na

---

[14] SACRISTAN, J. Gimeno e PEREZ GOMEZ. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed (2000)

[15] DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formação identitária: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, volume 23, no. 79. P.257-272.

[16] NOVOA, Antonio. **Nada substitui o bom professor.** Palestra para o SINPRO-SP 2006.

formação profissional. Assim, sua profissionalidade está intimamente atrelada ao saber do conteúdo e, ainda segundo Roldão (2005, p. 122),

> o saber caracterizador do ato de ensinar enferma da limitação de se centrar no conteúdo do saber ensinado, e muito pouco no saber educacional, integrando o saber conteudinal e o saber processual. E, contudo, é neste saber, propriamente educacional, que configura a especificidade profissional do docente, que permite saber mobilizar modos de agir mediadores, entre o saber conteudinal em causa e sua apropriação pelos aprendentes para que com ele construam conhecimento novo.

Em uma perspectiva que compartilha com Lee Shulman, Roldão desenvolve a ideia de professor aprendente, com a intenção de significar a interligação da docência com a aprendizagem e construção de saberes que mutuamente se alimentam e sustentam a profissionalidade do professor.

No ensino em Administração, como nas demais áreas de ensino, os saberes conteudinais e da própria experiência profissional são considerados, por seus professores e mestrandos, a base de sua profissionalidade e, por meio da consolidação desses saberes e no cotidiano da aula, avançam para outras reflexões sobre a docência. O professor é aquele que faz aprender, que expõe, apresenta, transforma e disponibiliza saberes conteudinais que domina e, ainda, tem a especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo,, possa ser aprendido. Logo, o professor é um profissional de um saber integrador do saber conteudinal e do saber profissional – o saber educacional, no qual o professor configura a sua especificidade profissional, o que, segundo Roldão (2005, p. 123), permite ao professor saber mobilizar modos de agir mediadores entre o saber conteudinal em causa e sua apreensão pelos alunos na construção de conhecimentos.

Os professores e mestrandos em Administração entrevistados compartilham um modelo de docência, atrelado à ideia de um professor que domina conteúdos, que é mediador na construção de aprendizagem de seus alunos e que contribui para mudanças na sociedade. Tal modelo de docência, mais idealizado do que praticado, exige do professor uma mobilidade ou flexibilização, para atender às demandas do mercado e sociais. Idealizam-se também a formação do graduando e a docência universitária ao compromisso de contribuir para a formação do profissional cidadão, dentro de uma

perspectiva crítica e transformadora da formação profissional com repercussões na sociedade.

Para Arroyo (2007), direcionar as ações formativas aos protótipos idealizados de docência e de formação implica distanciá-las de aspectos concretos que exercem influência direta na constituição da docência, como a trajetória profissional (e pessoal) do sujeito e as condições específicas de seu trabalho. Não é possível pensar em docência e políticas de formação sem nos atermos às condições nas quais é desenvolvido o trabalho do professor, ou seja, em aspectos singulares da constituição do trabalho docente. Se insistirmos em manter essas distâncias, o quadro tende a ampliar a dicotomia entre aquilo que os futuros docentes são expostos em sua formação e a realidade encontrada em aula. Como minimizar as distâncias entre uma formação idealizada e uma vivenciada? Para reduzir as distâncias, o essencial é que o professor conheça os contextos em que se dará o ensino e a aplicação do conhecimento adquirido.

Durante o mestrado, os mestrandos têm acesso a uma vida acadêmica privilegiada e, infelizmente, muitos deles terão seu ingresso na docência em universidades que não oferecem esse tipo de formação diferenciada, contribuindo para que eles se sintam frustrados e desesperançados em relação ao desenvolvimento de um trabalho no nível de equivalência em relação à universidade onde estuda. Sugere-se que o mestrado como formação diminua tal distância e que os programas dos cursos tragam questões relacionadas às condições do trabalho docente.

Arroyo (2007, p. 195) considera que conhecer os contextos – dar voz e observar o trabalho dos professores – permite analisar e *conformar* a formação, tendo como referência a condição docente e o seu trabalho em uma perspectiva histórica e situada, bem como pensar a formação na perspectiva de investigação das vivências dos professores nas universidades. Conhecer os contextos é o primeiro passo para que a formação docente possa abrigar os diferentes aspectos da complexidade desse trabalho, que engloba aspectos da instabilidade e a indefinição das condições do trabalho, contribuindo para o fenômeno que o autor chama de crise da instituição escolar e da formação docente nos modelos idealizados. Ser professor universitário está intimamente ligado a uma condição de status, mas, infelizmente, as condições nas quais trabalham muitos desses professores ofuscam o brilho do status profissional.

Para Cunha (2006), a formação do docente em ensino superior tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente aos saberes dos conteúdos. Os professores se destacam pelo conhecimento que possuem da disciplina ensinada e buscam constantemente atualização desses saberes. Os demais saberes (saberes relativos à prática pedagógica, saberes que decorrem da postura ética e saberes da atividade investigativa) são desvelados e desenvolvidos ao longo da trajetória profissional, nas experiências vividas como docente no exercício da profissão, sofrendo a influência e pressões de fatores externos, como a adoção de políticas avaliativas que podem trazer mudanças nas práticas e nos saberes dos docentes.

Especificamente na docência em ensino superior, Cunha (2006) traz a questão da vulnerabilidade desses professores às influências externas, uma vez que o ensinar e o aprender não são objetos de sua formação inicial; os docentes buscam constituir sua profissionalidade atrelada à reprodução cultural para atender determinadas demandas do mercado. Na docência em Administração, permite-se o ingresso de profissionais de diferentes áreas do conhecimento para atuarem como docentes, o que nos leva a pensar se há saberes específicos para a docência em Administração.

Os saberes específicos diferenciam uma classe profissional de outras. Na mesma profissão, há diferenças entre os profissionais, e especificidades na docência, em cada nível de ensino. Na medida em que um grupo profissional tenha claramente definidos os saberes específicos para o exercício da profissão, ele estará fortalecendo sua identidade profissional. Assim, é a construção de saberes profissionais e a sua apropriação que constituirão o conhecimento profissional, como determinante para a profissionalidade docente. Para Almeida (2006, p. 84), trata-se de um processo de construção/desconstrução dos saberes profissionais dos docentes, diante dos seus desafios profissionais – aula, escola, relação com os atores escolares e comunidade – e se traduz na reconfiguração contínua do modo de ser professor e estar na profissão. A autora complementa (2006, p. 102) que a complexa relação entre a maneira de ser do professor e estar na profissão dentro de um cotidiano assenta-se sobre um delicado equilíbrio que não depende apenas dos professores e suas ações, mas das condições político-institucionais a que eles estão vinculados, que exercem influências na atuação e na construção das representações sobre o mundo profissional.

Dubar (1991), em seus estudos sobre a socialização profissional, contribui com pistas para nos auxiliar no reconhecimento dos meios de construção identitária do professor e suas relações com a profissionalidade docente. Sua construção identitária se dá em diferentes dimensões: psicológica, antropológica e do trabalho, em um movimento ou sentimento de atribuição e pertença. Assim, ao pensarmos em uma profissionalidade docente, é preciso ampliar o olhar para as inter-relações estabelecidas entre as dimensões. O autor nos convida a uma reflexão sobre a repercussão dos efeitos do mundo do trabalho na constituição identitária profissional, que, no caso docente, atravessa uma crise com os efeitos das condições de trabalho do docente.

Ludke e Boing (2004), inspiradas em Dubar[17], discorrem sobre questões referentes ao trabalho prescrito do professor e à sua formação, dentro de um modelo de competências, que garanta a sua empregabilidade. Chamam a atenção para a fragilidade dos professores como grupo profissional, cuja função não parece específica aos olhos da sociedade. Como os docentes se expressam como um grupo profissional? Quais são as suas especificidades?

O trabalho docente, hoje, segundo as autoras, sofre as influências do mundo informatizado e globalizado; as novas tecnologias foram incorporadas às atividades do professor, ampliando suas formas de atuação. Hoje, nossos professores enfrentam desafios relacionados à formação de competências, profissionalidade, profissionalização e saber dos docentes, como conceitos que se misturam e articulam para explicar algumas dimensões do trabalho dos professores e os caminhos que estes percorrem na construção da sua identidade docente. Infelizmente, os espaços de formação docente – inclusive nos mestrados – trazem lacunas quanto à reflexão sobre esses assuntos.

Penin (2008) afirma que a escolha por uma profissão é uma escolha de um modo de vida, dentro de um movimento de pertença e identificação com um grupo profissional, no qual também são assumidas atribuições com demandas objetivas e subjetivas. Assim, a profissionalidade e a profissionalização constituem-se de um processo que engloba uma formação subjetiva – vivências pessoais e profissionais – e

---

[17] DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 1997. Original: 1991

_____. A qualificação profissional ante a qualificação e competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.19, n. 64, p. 87-103, 1998.

_____. **La crise des identités: l'interprétation d'une mutation,** Paris: Presses Universitairies de France, 2002.

uma formação objetiva – inicial e continuada –, tecidas como um processo único. Segundo a autora, a vivência de uma profissão se dá na instituição e, principalmente, no cotidiano com pares e com outras pessoas que complementam o sistema; interfere vigorosamente na maneira de ser e estar docente. Dadas as condições de trabalho de muitos professores universitários, a participação ativa dos professores no cotidiano das universidades e, consequentemente, em suas culturas, como sugere a autora, apresenta lacunas e dificulta a potencialização dos mecanismos de pertença profissional e a constituição de uma cultura docente.

A cultura docente é um dos componentes da profissionalidade docente, que é tecida principalmente na relação de fatores subjetivos e objetivos da profissionalidade do professor com a cultura da instituição em que trabalha. Para Morgado (2005), a cultura docente é de vital importância na determinação da qualidade dos processos educativos, pois reflete os modos de pensar, de agir e de interagir dos docentes diante dos desafios do cotidiano escolar, nas relações com seus colegas, seus alunos e a instituição. A cultura docente interfere no desenvolvimento pedagógico e profissional, bem como nas práticas docentes, sendo a cultura docente agente de mudanças nas instituições, por meio de envolvimento e responsabilização do corpo docente. Estas mudanças poderão ser operadas tanto no nível da forma como do conteúdo docente. O conteúdo da cultura docente corresponde às atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer, que são compartilhadas por um grupo profissional de professores. A forma da cultura docente está relacionada aos padrões característicos de relacionamentos e formas de associação entre os docentes; consubstancia as condições em que o trabalho docente se desenvolve. Ao olhar para os contextos do ensino superior, podemos encontrar inúmeras limitações para o desenvolvimento da cultura docente, dadas as condições de trabalho, que dificultam a articulação desses fatores. No ensino superior em Administração, há um fator agravante: muitos professores se isolam em seu trabalho, sem se envolver com outras questões relacionadas à universidade, uma vez que estão apenas para cumprir seu papel em aula e sujeitam-se apenas às imposições da cultura da instituição.

É importante salientar que algumas instituições contribuem para o isolamento profissional. Segundo Morgado (2005, p. 84), o isolamento tem sido favorecido pela arquitetura das instituições – ausência de espaços coletivos – e pela organização

curricular – disciplinarização do conhecimento, bem como pela própria postura individualista dos docentes, que se configura num obstáculo ao compartilhamento de novas ideias e à procura de melhores soluções para os problemas do ensino superior. Institui-se um ciclo no qual a própria universidade não busca investir em espaços coletivos, que possam exercer uma função também de formação continuada para professores. A formação continuada, na instituição, só é possível quando há espaços para trocas de experiências entre o corpo docente. Alguns docentes em Administração relataram que algumas universidades onde trabalham oferecem cursos de formação continuada, mas, no geral, são meros ciclos de palestras ou jornadas de ensino, dentro de aspectos funcionais da profissão docente.

3.2. Profissionalidade e condições de trabalho docente

Ao discutirmos as especificidades da profissionalidade docente, não podemos deixar de lado a análise das condições do trabalho dos nossos professores, como algo que age diretamente e compõe a sua constituição. Os processos de formação continuada são frequentemente estruturados sem levar em conta as condições de trabalho dos professores, que têm seu foco direcionado para atender às necessidades do mercado. Em um panorama desfavorável, a educação pode ser vista, atualmente, como um negócio, uma mercadoria ou um serviço, à mercê da sociedade do conhecimento, deixando de ser um bem social e conduzindo a um processo de mercantilização da educação. É um processo que se intensifica no ensino superior, dado que a universidade tende a se equilibrar em um eixo para atender às demandas da formação para o mercado e manter-se nele. Assim, deparamo-nos com uma realidade no ensino superior que não é nada promissora: muitas universidades, com a preocupação de comercializar seus cursos para o maior número de alunos, reduzem seus valores e superlotam suas salas. Na ânsia de obter lucros, contratam professores horistas, sem oferecer-lhes perspectiva de desenvolvimento de uma carreira acadêmica. Por seu lado, o professor tem que equacionar seu trabalho em diferentes instituições e se sujeitar a condições de um trabalho itinerante. Sob tais condições, quando enfim chega à aula, o professor sente o brilho de seu trabalho profissional ofuscado pelas demandas do mercado e da

instituição. O quadro realmente não se torna promissor, contribuindo para que o professor se afaste daquele ideal que traçamos de profissionalidade.

Mesmo dentro de tal perspectiva mercantilista da docência em ensino superior, o professor não deixa de viver sua profissionalidade, que, segundo Ludke e Boing (2004), abrange diferentes interfaces, como: o conhecimento, as relações e a ética. Essas interfaces estão integradas e permitem ao professor universitário assumir um papel de mediador, de crítico e de intérprete da sua cultura, aproximando-a de seus alunos. A integração das interfaces, segundo as autoras, abriga as condições concretas do trabalho do professor, permitindo-nos visualizar indicadores que apontam o movimento de precarização do trabalho docente, que se agrava ao longo do tempo, decorrente da perda do status profissional, da evasão de profissionais e da docência como uma segunda profissão. São realidades que nos distanciam dos modelos idealizados de profissão e de profissionalidade, trazendo questionamentos sobre as características profissionais da docência, o que pode defini-la como profissão ou uma semiprofissão.

As transformações no trabalho docente são pontuadas por Boing (2008, p. 27), como adaptação do trabalho docente aos padrões internacionais, com interferências decorrentes da desprofissionalização focada na ampliação do trabalho docente, o *accountability* com aspectos de *burnout* da profissão, os avanços da tecnologia da informação e comunicação como fonte de múltiplos conhecimentos e *tecnofobia,* a intromissão de outros profissionais em assuntos relacionados ao ensinar e a rotatividade – itinerância – dos professores, que contribuem com preocupações, insatisfações e posturas de *descomprometimento* profissional ou *estar professor*. A postura de estar professor faz com que muitos professores universitários não assumam um compromisso maior com a profissão, distanciando-se de uma integração de aspectos da profissionalidade docente.

Sobre a falta de um comprometimento maior com a profissão, Roldão (2005, p. 123) faz uma análise na qual "o exercício docente no ensino superior continua marcado por uma visão empobrecida do ensinar como ato de passagem, vinculado a um processo de ensino que permanece individual e isolado, escassamente alimentado por saberes pedagógicos".

Dentro do quadro de precarização da docência universitária, é preciso abrir um parêntese para abordar a questão da massificação do ensino superior. No ensino superior, o grande *boom* ocorreu no final dos anos 1990, com o aumento do número de Instituições de Ensino Superior (IES), em sua grande maioria de natureza particular, para atender à demanda por vagas para os alunos que concluíam o ensino médio, mas não atendiam o perfil para ocupar as universidades públicas e desejavam continuar seu processo de formação profissional, visando melhores colocações no mercado. A massificação do ensino, segundo Fanfani (2007), repercute nas condições de trabalho dos seus docentes, que também sofrem com o grande número de alunos por sala de aula e a diversidade de seus alunos, com implicações diretas na relação entre a qualidade de seu trabalho de ensinar e a aprendizagem do aluno.

Nóvoa (2006) apresenta outro ponto na relação massificação e precarização do trabalho docente: o ensino superior como formação profissional para atender às exigências do mercado profissional, o que exige do professor ater-se aos modismos profissionais, que, no ensino em Administração, influencia diretamente seu trabalho. Ao sujeitar o trabalho docente às demandas do mercado e às imposições das próprias instituições para atendê-las, há uma perda de autonomia e de poder do professor universitário, submetendo seu trabalho a roteiros definidos de desenvolvimento de conteúdos, podendo, portanto, afastá-lo de suas convicções sobre o modelo de formação profissional que deseja oferecer a seus alunos. É exigido do professor universitário que colabore para a formação de um profissional dentro de um espírito crítico-reflexivo, visando a uma melhor atuação no contexto social no qual estará inserido o novo profissional. Assim, o professor é idealizado como um agente transformador da sociedade.

Infelizmente, deparamo-nos com muitos professores que não estão preparados para atender tais demandas, devido à formação incipiente para a docência. A formação de professores em Administração está intimamente relacionada à aquisição de ferramentas técnicas para a docência e transmissão de conteúdos. O que compromete uma formação que amplie o olhar para questões relacionadas ao universo docente e implica uma atuação dos professores reduzida às questões do cotidiano da aula, como reprodutores de conhecimentos demandados, fazendo com que esses não se comprometam com demandas maiores da formação do profissional de seus alunos.

Com relação às condições de trabalho, não podemos esquecer outro fator que influencia a precarização da docência: o regime de contratação de professores. Por um lado, algumas instituições, buscando diferenciar-se no mercado e driblar a concorrência, adotam políticas de investimento na contratação de professores em regime de dedicação exclusiva de 40 horas, com o objetivo de que estes professores, com perfil de professores-pesquisadores, *atendam* aos anseios de desenvolver os pilares de uma formação profissional e para pesquisa. Assim, há uma demanda por professores com maior qualificação profissional para o exercício da docência e da pesquisa, o que implica uma procura por uma formação docente diferenciada. Essa formação diferenciada fez com que aumentasse a procura por cursos de mestrado, em detrimento dos cursos de especialização em algumas áreas do conhecimento. Para atender tal demanda, o mestrado passa cumprir sua missão de oferecer não apenas a titulação necessária para o ingresso na docência, mas uma formação diferenciada em três pilares: conhecimentos específicos e aprofundados de conteúdos, desenvolvimento de habilidades do pesquisador e do professor. Infelizmente, nem todos os professores em ensino superior têm acesso a essa formação diferenciada, devido a fatores como a disponibilidade de tempo e a ausência de suporte financeiro para sustentar o curso.

Por outro lado, a realidade que podemos observar é que a maioria dos professores do ensino superior no Brasil não tem o privilégio de dedicar-se a uma instituição em regime exclusivo, sendo os motivos a falta dessa formação diferenciada e a falta de oportunidade em algumas universidades para o desenvolvimento de uma vida acadêmica. O que podemos ver, nos quadros docentes, são professores universitários contratados como horistas e autônomos, exercitando sua docência em diferentes instituições de maneira fragmentada, o que os distancia de um ideal ou um sentimento de pertença a um grupo. Assim, alimenta-se um ciclo de precarização do trabalho docente (independente do nível de ensino) com reflexos diretos para a profissionalização e constituição da identidade docente, causando o que Lourencetti (2004) define como crise na profissão docente. A profissão que anteriormente trazia status e reconhecimento social, hoje traz também um desconforto aos seus profissionais, que se dividem em jornadas em diferentes universidades para manter seus orçamentos, o que pode acarretar implicações na qualidade de seu trabalho, dificultando ainda seu desempenho acadêmico como pesquisador. Assim, o status profissional, enfatizado por muitos professores, se torna ofuscado por uma nova visão de profissional, que se

resume ao mero executor de conteúdos, como pude ouvir no relato de um dos mestrandos docentes que atua em cinco universidades diferentes. Trabalhar em condição itinerante traz ao profissional uma fragilização, impedindo que os professores instituam vínculos maiores com as universidades em que atuam e pode trazer ao professor aquela sensação de ser descartável para a instituição.

Sampaio e Marin (2004, p. 1209), ao discutirem a precarização da formação do professor, trazem à luz a questão da docência ser aprendida com a experiência, principalmente entre os iniciantes, que alegaram sofrer forte influência da prática para seu aprendizado docente, que tangencia diferentes aspectos da profissão. Os saberes da experiência são muito importantes, porém, o problema é aceitar a prática pela prática e negar os saberes específicos da profissionalidade. No relato dos professores em Administração, encontramos uma priorização da formação atrelada ao exercício profissional: eles aprendem a serem professores a partir de suas experiências como alunos e no contato com os seus colegas professores, no embate dos desafios diários da docência e com a reflexão sobre essas experiências. Muitos, ao ingressar na docência, sentiram uma sensação de desamparo pela ausência de um espaço de formação com uma reflexão diferenciada sobre a docência. Essa sensação, além de ser comum, converge com a reflexão que Cunha (2006) fez sobre o ensino superior, sinalizando que há uma naturalização da docência no que se refere à manutenção dos processos de reprodução dos modelos adquiridos pelos docentes ao longo da trajetória discente e docente. O ideal seria termos espaços de formação que articulassem os saberes adquiridos na trajetória docente e as demandas por saberes específicos da docência que emergem no embate cotidiano da profissão.

3.3. O mestrado em Administração como processo de constituição da profissionalidade docente

Em uma interface com o mestrado em Administração como um processo de formação docente, é possível olhar para o curso como uma fonte diferenciada de experiências que podem contribuir para o desenvolvimento dos saberes profissionais. Dentro dos limites de duração do curso, no espaço limitado de uma disciplina ou na monitoria, há oportunidades de, por meio da troca de experiência de professores e

mestrandos, acionar mecanismos de reflexão e experimentação dos descritores da docência. Contudo, é importante enfatizar que nem todos os cursos apresentam espaços específicos para a formação docente.

Nos cursos de mestrado em Administração com tais espaços, como caminho estruturado de formação para a docência, foca-se nos aspectos objetivos da profissionalidade docente, mas devemos ter em mente que ela é uma complexidade, que abriga também aspectos subjetivos. Os aspectos subjetivos da constituição da profissionalidade docente estão relacionados às vivências pessoais e profissionais, com os significados atribuídos a elas. São essas experiências que compõem uma trajetória, que se emaranha também em lembranças discentes, em uma grande tessitura. Para Gatti (1996, p. 88), a prática do professor (em sua particularidade) revela ou esconde uma identidade complexa, em que representações de conhecimentos, crenças, valores e atitudes se compõem e se integram às múltiplas experiências vividas na escola, bem como as condições de seu trabalho e outras advindas fora da instituição. Por meio da análise das ações dos professores, podemos ter uma compreensão da totalidade do docente em suas generalizações e particularidades.

Assim, os relatos de muitos professores em Administração revelam que a profissionalidade docente se compõe em espaços de formação institucionalizados e, também, no cotidiano do exercício profissional, no embate com os desafios e alegrias do cotidiano da aula. Gatti (1996) nos permite ampliar o olhar para a complexidade da profissionalidade docente ou para uma profissionalidade complexa, integrando fatores como a formação profissional, o contexto institucional no qual o professor exerce sua profissão, as condições de trabalho, a perspectiva de desenvolvimento de carreira, as interconexões entre os fatores externos ao professor e sua história pessoal, convicções, sentimentos e cognições. Ela ressalta que os professores constroem sua identidade docente por meio do seu trabalho: ensinar, com a responsabilidade de ter de garantir a transmissão e a perpetuação da experiência humana e da cultura em determinado contexto. Neste processo, apropriam-se dos significados que atribuíram aos conhecimentos e as suas experiências vividas.

A ideia de uma profissionalidade docente complexa traz aspectos integrativos do profissionalismo e da profissionalização, que são conceitos que se confundem e complementam no exercício da docência, que compreende um emaranhado de

atividades inter-relacionadas, atribuindo ao professor diferentes papéis, além da mediação de conhecimentos. Segundo Garcia, Hypólito e Vieira (2005), alguns deles desviam o professor do foco do ensino, principalmente das atividades relacionadas a questões como a participação dos docentes na escolha do currículo a ser ensinado e aos fins da educação. Os autores sugerem que haja um resgate da especificidade do exercício da docência e que sejam retiradas do rol de atividades do docente as atribuições que não condizem com a sua formação específica. O acúmulo de atividades e a execução de atividades que não são específicas do profissional docente podem causar *burnout*[18] e, em alguns casos, até mesmo rompimento com a profissão. Mais uma vez, um espaço de formação docente deve ser um local de discussões sobre as atribuições docentes.

No cotidiano do trabalho docente, ainda pensando na complexidade – multifacetas – do seu ofício, são tecidas diferentes relações; o professor interage com seus alunos, seus pares, com a direção da escola, com os pais de seus alunos e com a comunidade. Neste processo de interação, são tecidas relações interpessoais, em um processo no qual o professor afeta e é afetado pelo outro. Assim, o afeto como algo que nos toca e nos modifica é um elemento de transformação dos processos que acontecem no cotidiano do trabalho do professor.

Questões relacionadas à afetividade tendem a não ser privilegiadas nas discussões que surgem nos espaços de formação docente dos mestrados. Há um enfoque no desenvolvimento de saberes instrumentais de como ensinar. No desenvolvimento da profissionalidade, tais saberes serão agregados aos saberes conteudinais. O aprofundamento dos saberes conteudinais, como um dos pilares na formação do mestre em Administração, é considerado pela maior parte dos mestrandos e das instituições como um diferencial para o sucesso da docência. Assim, o mestrado se torna importante na formação do docente por promover um aprofundamento dos conteúdos e de ferramentas administrativas, agregando também um novo prisma de construção de conhecimento, que é a pesquisa.

---

[18] Estresse causado pelo trabalho. Referência para leitura: PEREIRA, Ana Maria T. Benevides (org.). ***Burnout*: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo: 2002.

Na disciplina *Ensino em Administração,* ministrada em um dos cursos de mestrado, o professor responsável traça um caminho a ser percorrido para o desenvolvimento de saberes docentes. O caminho escolhido é, primeiramente, discutir quais são as competências a serem desenvolvidas no administrador, conforme as Diretrizes Curriculares do curso de Administração. O passo seguinte é descobrir como os docentes podem contribuir para o desenvolvimento das competências profissionais dos graduandos, em uma análise da cadeia reversa de valores, definindo o tipo de formação que pretendem oferecer aos seus graduandos, para poder chegar às competências docentes e contribuir para tal formação. Durante a discussão sobre as competências docentes, o professor abre um parêntese destacando uma delas, que ele considera essencial para a docência em Administração: habilidade de síntese, com uma leitura minuciosa do mundo empresarial com conceitos e técnicas aplicados no mercado que possam ser ensinados em aula. A leitura, a análise e a aproximação do universo do trabalho do administrador com a sala de aula é uma questão presente e que traz aos professores uma reflexão sobre a aproximação entre teoria e prática, uma vez que não podemos formar administradores unicamente com as experiências vividas na universidade. A partir desse ponto, a disciplina é direcionada para as discussões relacionadas ao exercício docente de aproximar a teoria à prática, com o olhar focado nos processos de aprendizagem dos alunos, suas ferramentas e seu planejamento do ensino.

É importante enfatizar duas preocupações do professor: uma delas em situar os mestrandos quanto às condições de trabalho do docente em Administração; é feito um panorama do ensino na área em outros países. A outra é fazer da Administração um ensino aplicado; o professor analisa com os mestrandos a situação de algumas instituições que possuem em sua estrutura o sistema de empresa júnior, para que os graduandos nas séries iniciais, sem experiência no mercado, possam atuar em situações relacionadas às práticas administrativas. Independente desses espaços de aplicação, a capacidade de articulação de conhecimentos é essencial como *link* entre a teoria e a prática e, segundo o professor, é o grande desafio da docência na área.

A disciplina *Didática do ensino em Administração*, ministrada por outro curso de mestrado, traz uma abordagem mais prática. Os mestrandos são convidados a explorar experiências docentes, por meio de simulações de aulas. Nas simulações, cada

mestrando tem oportunidade de treinar técnicas de apresentação, e há uma sessão de *feedback* dos colegas. A restrição é que são analisados apenas aspectos técnicos da docência. Outros aspectos da complexidade docente são abordados nas discussões que surgem nos seminários propostos para discutir questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Aspectos relacionados às condições do trabalho do docente em Administração não foram abordados com profundidade na disciplina. As discussões seguem um roteiro estabelecido por um livro de Didática[19] que foi adotado como referência.

As vivências das disciplinas *Ensino em Administração* e *Didática do ensino em Administração,* relacionadas à formação docente, oferecem indicadores da sua importância para o processo de profissionalidade docente. Claro, é importante ressaltar que esse é um dos múltiplos caminhos e facetas da profissionalidade docente, como um conjunto de saberes específicos dos professores que são constituídos ao longo da suas trajetórias (formação teórica e experiências), que sofre as influências de fatores como as especificidades da profissão docente (o que se espera e os conhecimentos do profissional de educação): as condições de trabalho dos professores, a precarização do trabalho docente, as influências das políticas educacionais e a cultura docente. A profissionalidade traz nuances individuais e coletivas constituídas em um contexto histórico-social-cultural. A profissionalidade está no cotidiano da escola, nas relações estabelecidas entre os atores escolares.

Tais disciplinas, como espaço de formação de docentes em Administração, devem oferecer aos mestrandos oportunidades para discussão de questões não apenas relacionadas à formação do administrador, mas também aos saberes necessários para a docência na área. Uma vez que não há licenciaturas nos cursos de Administração ou mesmo nas especializações, que, embora tenham complementação para docência, apresentam um enfoque no desenvolvimento profissional no mercado de trabalho.

Fora do contexto de discussões nas disciplinas, alguns mestrados oferecem um estágio ou monitoria docente, com o objetivo de oferecer aos seus mestrandos uma oportunidade de conhecer e interagir com o universo da docência na graduação em Administração, bem como atender à exigência da LDB, de que o mestrando bolsista

---

[19] GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

realize atividades docentes. Ao realizar o estágio ou monitoria, o mestrando tem a oportunidade de acompanhar um docente em Administração da instituição que cumpra carga plena (40 horas), durante suas atividades em sala de aula, no período de seis meses. Há autonomia do mestrando, em comum acordo com o docente, em realizar atividades em sala de aula com os graduandos. Essa atividade segue o regimento interno da instituição e, no caso específico de um dos mestrados pesquisados, o monitor não pode desenvolver atividades em sala de aula sem a presença do professor responsável pela disciplina. Os mestrandos para concorrerem ao estágio ou monitoria têm que pleitear uma vaga e submeter-se a um processo seletivo, no qual um dos critérios é o histórico do mestrando. Não há uma demanda grande por monitores, principalmente no período inicial do mestrado, devido ao acúmulo de disciplinas, mas há um recrutamento semestral. Em um dos mestrados pesquisados, o estágio ou monitoria é considerado um caminho para a contratação do mestrando para o quadro docente da instituição. Como as disciplinas relacionadas à formação do docente em Administração, o estágio ou monitoria para muitos é a oportunidade do mestrando de experimentar a docência de uma forma prática.

O mestrado como espaço de formação docente deve oferecer aos mestrandos oportunidades para que esses, como professores em formação, possam discutir assuntos não apenas relacionados à formação do administrador, mas também aos saberes necessários para a docência na área, uma vez que não há licenciaturas nos cursos de Administração ou mesmo nas especializações. Estas, embora tenham complementação para a docência, apresentam um enfoque para o desenvolvimento profissional no mercado de trabalho. Sugere-se a abertura de novos espaços nos mestrados específicos para aqueles mestrandos que queiram ter uma formação especifica para a docência. Talvez essa formação possa ser paralela, mas concomitante ao curso de mestrado, com espaços para reflexões e experimentações docentes.

CAPÍTULO 4

TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: CONSTRUÇÃO DE UM CONHECIMENTO INTEGRATIVO

4.1. A Teoria da Aprendizagem Experiencial

O objeto deste estudo é o processo de mestrado em Administração como espaço contributivo para a formação de professores na área. Todo curso de mestrado é um processo de aprendizagem intencional para a formação dos profissionais, no qual os mestrandos são convidados a vivenciar experiências, cabendo aos seus professores adotar uma postura de facilitadores e instigadores na construção de conhecimentos. Uma primeira pergunta surge: O que seria então o vivenciar experiências no mestrado?

O mestrado em Administração, diferentemente da graduação e das especializações na área, que tendem a priorizar o conhecimento de novas teorias e estratégias administrativas, promove uma quebra dos paradigmas que envolvem a ideia de uma aprendizagem passiva, em que o mestrando se torna um receptor de conhecimentos. Há um convite à construção de conhecimentos, por meio da reflexão e aplicação destes conhecimentos nas pesquisas desenvolvidas ao longo do curso. A aprendizagem se torna um processo de construção e controle do próprio mestrando, processo esse intimamente relacionado às experiências que ele pode vivenciar e transformar, agregando valores ao longo do processo. Nesta pesquisa, a teoria de aprendizagem experiencial foi utilizada para a compreensão do processo pelo qual os mestrandos transformam suas experiências em aprendizagem.

A teoria de aprendizagem experiencial surge no panorama das teorias de aprendizagem, em meados dos anos 80 do séc. XX, com a publicação dos estudos do psicólogo organizacional americano, David Kolb. O livro *Experiential Learning*,

lançado em 1984, traz os resultados das pesquisas realizadas pelo autor, na década de 1970, focadas exclusivamente na aprendizagem do adulto em ambiente organizacional, com profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

David Kolb baseia sua proposta de um modelo de aprendizagem em contribuições de Lewin, Piaget e Dewey. O pioneiro Kurt Lewin realizou estudos sobre a aprendizagem organizacional e gestalt nos Estados Unidos, nos anos 1940 e 1950. Kolb inspira-se em Lewin para sistematizar o modelo de aprendizagem proposto em sua teoria.

Para Lewin, a aprendizagem é um processo integrativo, iniciado por uma experiência concreta, seguida por uma observação e uma reflexão sobre a mesma. Essa experiência, então, é transformada em conceitos e generalizações, que, por sua vez, poderão ser geradores de mudanças de comportamento ou de novas experiências. Essas experiências dão movimento ao ciclo de aprendizagem que se forma: parte-se de uma experiência inicial (sensorial), que fornece subsídios para observações e reflexões. O resultado desse processo é uma conceitualização abstrata a ser colocada em ação. A experiência, em um processo dialético, é o centro da aprendizagem, propondo uma contraposição entre o concreto e o abstrato; entre a observação e a nova experiência, que resulta da análise e da reflexão. Tal transformação da experiência tem como consequência mudanças na aprendizagem, por meio do significado atribuído a ela. Esse movimento de atribuir significado ao que é aprendido com a ampliação para uma nova experiência é o caminho da transição do conhecimento adquirido para o conhecimento integrado.

A base da teoria da aprendizagem experiencial é tecida por mais dois modelos propostos em teorias de desenvolvimento: o modelo estrutural de desenvolvimento da criança, de Piaget, e a espiral de aprendizagem, de Dewey. Do modelo de Piaget, Kolb apreende ideias relacionadas ao processo de desenvolvimento associado à maturação das estruturas cognitivas, desde as primeiras captações da experiência no nível sensório-motor. Para Piaget (2003, p. 135), a construção dos esquemas sensórios-motores prolonga e avança para a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais, que poderão ser interiorizadas nos esquemas de ação, reconstruindo-os no novo plano da representação, e ultrapassa-os, até constituir o conjunto de operações concretas e das estruturas de cooperação. Kolb retrata tal

movimento de desenvolvimento na construção do eixo de captação da experiência, no qual há um movimento de captação da experiência concreta para uma captação conceitual e abstrata, com a transformação da aprendizagem da intenção para a extensão.

Kolb apropria-se do modelo de aprendizagem em espiral de Dewey, para quem a experiência realizada e julgada desencadeia o movimento da intenção para a extensão em um processo. Cada experiência preenche a espiral com o potencial do movimento, do impulso cego para uma vida de escolha e propósito; cada ponto de parada de uma experiência é um acontecimento em que consequências da ação anterior são absorvidas e tomadas para si; cada experiência carrega o significado que foi extraído e conservado. Há uma consolidação da experiência, que é sedimentada na forma de aprendizagem. Portanto, a aprendizagem é o processo pelo qual o desenvolvimento ocorre.

Com base nos três modelos e em suas pesquisas, Kolb estrutura sua teoria da aprendizagem experiencial, na qual a aprendizagem é vista como um processo intencional de desenvolvimento contínuo, que se dá por toda a vida do indivíduo, em que as experiências vividas são transformadas em aprendizagem. Assim, para a teoria da aprendizagem experiencial, o processo de aprendizagem resulta nas transformações das experiências que, ao serem refletidas, produzem ideias ou conceitos que resultarão em novos comportamentos ou novas experiências do aprendiz. Este processo de transformação é sistematizado na forma de um ciclo de aprendizagem, proposto por David Kolb (1984). A seguir, temos uma representação do ciclo de aprendizagem proposto pelo autor, sistematizando os movimentos de aprendizagem desde a captação da experiência até o movimento para uma nova experimentação.

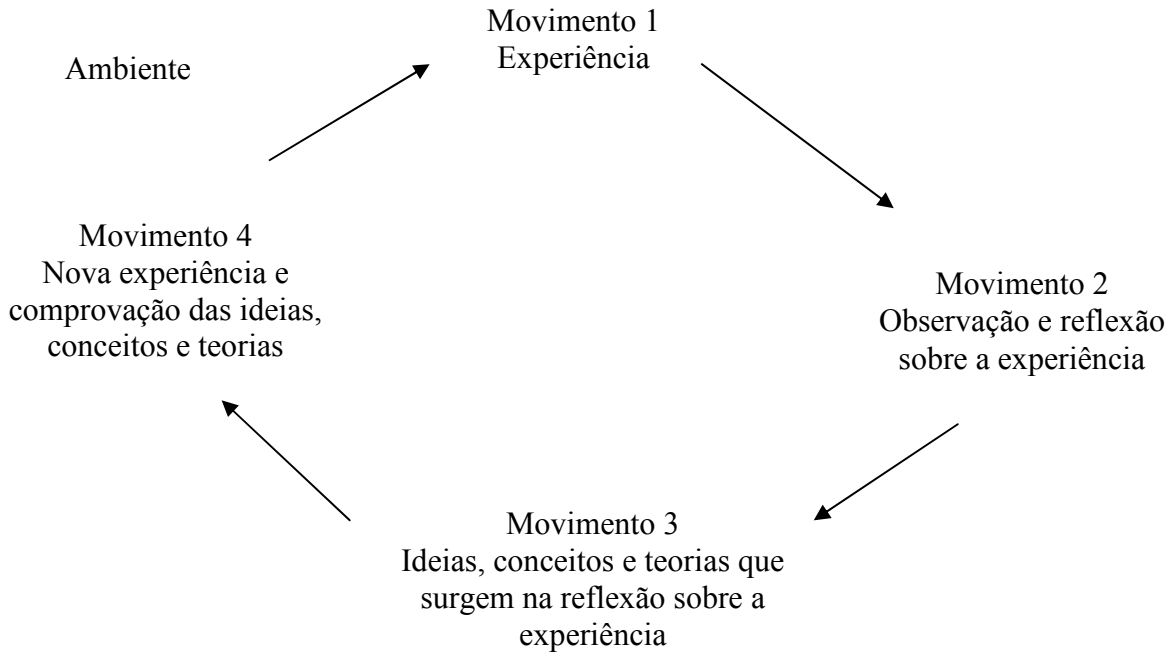

FIGURA 4. 1. Ciclo de Aprendizagem Experiencial

Fonte: Ciclo de aprendizagem David Kolb (1984)

Durante o processo de aprendizagem experiencial, busca-se a interação das experiências (atividades e sensações) captadas no meio ambiente ou por meio de pensamentos com o conhecimento prévio já adquirido pelo indivíduo. O estímulo, na forma de experiência, à qual o indivíduo é exposto (externo), e o repertório (interno) do indivíduo interagem e direcionam a aprendizagem para outro momento, em que há uma especialização do conhecimento por uma nova experimentação. Assim, os novos conhecimentos são agregados e adaptados conforme as necessidades e os interesses do aprendiz, para que finalmente ocorra um momento de interação, quando a aprendizagem pode ser efetivada. Esta ocorrerá na intersecção entre a teoria e a prática, entre as necessidades individuais e as sociais, que resultam em ideias ou conceitos, que não são elementos fixos ou imutáveis do pensamento; é uma formulação ou uma reformulação

da experiência. Ou seja, cada pessoa, por meio da interpretação da sua experiência, estrutura seu processo de construção do conhecimento, integrando as transformações resultantes das suas experiências vividas.

4.2. As etapas de desenvolvimento da aprendizagem experiencial

Kolb (1984) propõe uma teoria de desenvolvimento da aprendizagem em três dimensões distintas, porém associadas e interdependentes, com a intenção de transformar a experiência vivida em um conhecimento que possa se ampliar, aprofundar e integrar. As dimensões do desenvolvimento da aprendizagem propostas por Kolb são: a aquisição, a especialização e a integração. Conforme o aprendiz elabora e incorpora cada experiência transformada em conhecimento, avançando em cada uma das dimensões da aprendizagem, são aumentados os desafios e a complexidade da transformação das experiências em conhecimento.

4.2.1. A aquisição uma dimensão de captação e transformação

A experiência, segundo o dicionário Houaiss (2004, p. 1287), entre os seus muitos significados, surge como: "qualquer conhecimento obtido por meio dos sentidos". As experiências, para a aprendizagem experiencial, estão intimamente associadas às sensações experimentadas de forma concreta pelos indivíduos. Contudo, as sensações não são as únicas formas de experiência; os pensamentos, para Kolb, são experiências abstratas. Estas experiências, concretas e abstratas, são vividas e captadas nas interações do aprendiz com o meio. A **captação** da experiência é o primeiro passo no processo de aprendizagem proposto por Kolb e compreende a dialogia entre apreensão da sensação e compreensão de uma ideia.

Com o final da etapa de captação da experiência, por via da apreensão ou da compreensão, inicia-se a etapa de **transformação** da experiência. Neste momento, a atividade ou a sensação antes isolada ganha um significado por meio da reflexão, em uma via de **intenção**, ou a partir de uma nova exposição à experiência, na via de **extensão** da experiência. Para Kolb (1984), o processo de transformação de intenção e

extensão pode ser aplicado às apreensões concretas das experiências, tanto quanto às compreensões abstratas (ou simbólicas). O aprendiz aprende, dando significado às suas experiências concretas e imediatas, refletindo sobre o simbólico das experiências – no sentimento e sensações – e agindo sobre a experiência apreendida e ampliando em uma nova experiência (extensão). Não há aprendizagem sem a captação e a transformação da experiência, bem como não há aprendizagem somente por meio do processo de captação ou do processo de transformação.

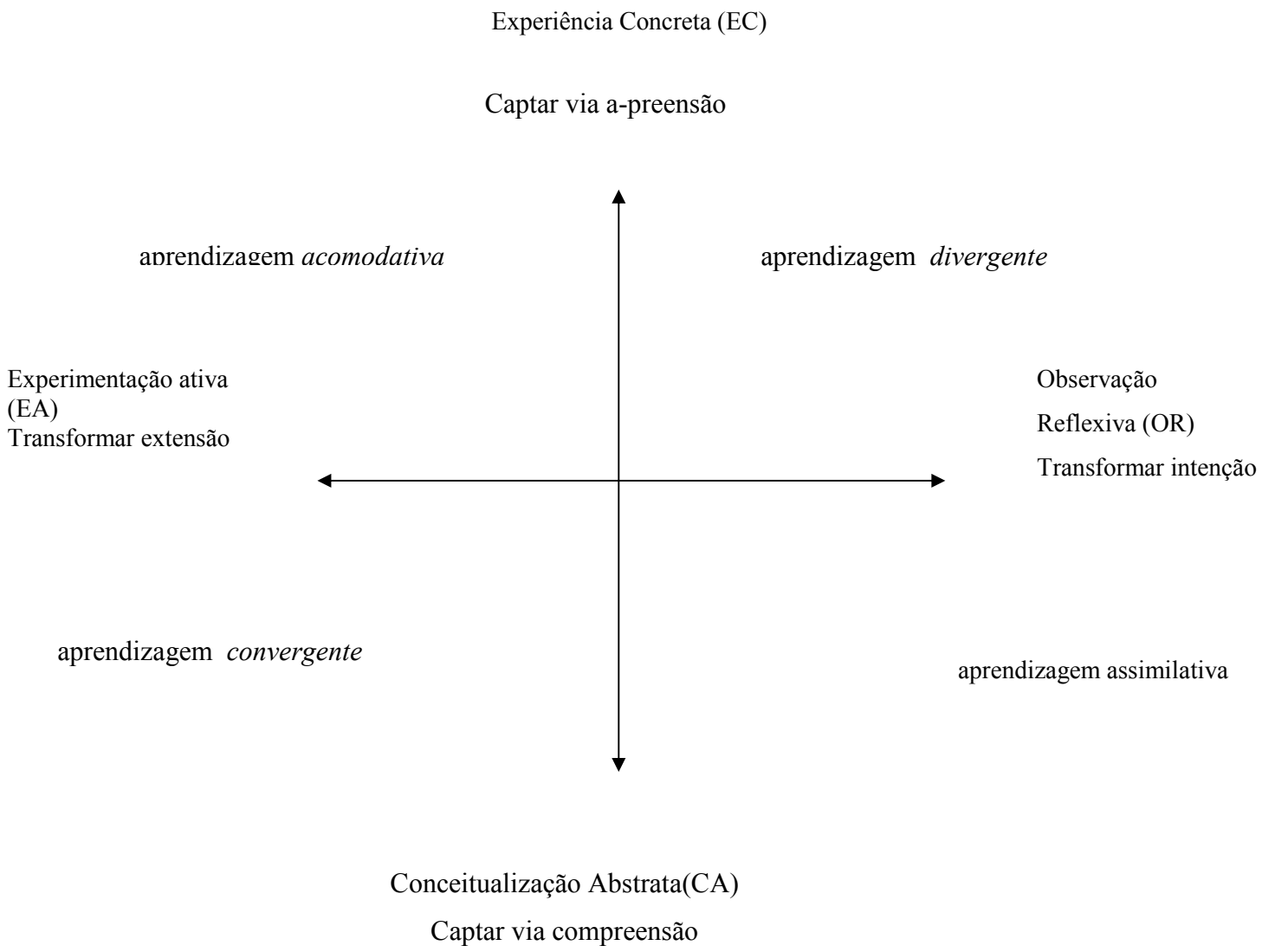

FIGURA 4.2. Fundamentos estruturais do processo de aquisição para a Aprendizagem Experiencial

Fonte: Kolb, *Experiential Learning* (1984, p. 42)

Na sistematização do processo de aquisição da experiência e transformação dessas em aprendizagem, Kolb utiliza-se de conceitos de interação entre aprendiz e ambiente. A aprendizagem experiencial foca no processo de interação entre as características internas do aprendiz e as experiências provenientes do ambiente sociocultural, o que resulta em uma interdependência, em que um interfere e influencia o outro. O aprendiz carrega em sua bagagem suas potencialidades biológicas e de pensamentos e, por outro lado, a sociedade oferece seus símbolos e artefatos culturais. É a característica peculiar da aprendizagem humana, em que é possível, pelo uso do estímulo cultural e conhecimento social, obter a transformação do conhecimento pessoal.

A aquisição da aprendizagem, com o movimento de captação e transformação da experiência, foi sistematizada por Kolb (1984) em um modelo de aprendizagem experiencial, que está alicerçado em dois eixos: captar e transformar, e em um ciclo de quatro estágios de aprendizagem – Experiência Concreta, confrontando dialeticamente com a Conceitualização Abstrata e a Observação Reflexiva, em oposição à Experimentação Ativa. No modelo proposto, a aprendizagem é apresentada em um ciclo de interação, que permite que cada nova informação seja experimentada, observada, refletida, conceituada e reaplicada.

No eixo da captação, encontram-se os estágios da Experiência Concreta e da Conceitualização Abstrata. Na Experiência Concreta, há uma ênfase na relação entre o aprendiz e suas sensações, que é exposto às situações humanas imediatas de maneira pessoal. Enfatiza o sentir em oposição ao pensar. Aprender é um resultado de uma experiência específica do aprendiz e do seu relacionamento com esta experiência.

Na Conceituação Abstrata, o aprendiz cria esquemas, teorias e interpretações abstratas em processo mentais; utiliza-se mais da lógica, confia nas planificações sistemáticas para desenvolver teorias e ideias para solucionar problemas. Enfatiza o pensar em oposição ao sentir. A atuação é baseada na compreensão intelectual de uma situação.

No eixo da transformação, encontram-se os estágios da Observação Reflexiva e da Experimentação Ativa. No estágio da Observação Reflexiva, há o compromisso com as ideias e com as observações provenientes de diferentes fontes. A compreensão resulta

do entendimento do significado de ideias e situações observadas e refletidas. O aprendiz confia na objetividade e em um juízo cuidadoso para diferenciar e refletir, formulando opiniões. Observar e refletir, simultaneamente, contribuem para a transformação de ideias anteriores em novas, a partir de mecanismos internos, pessoais.

Na Experimentação Ativa, os esquemas, teorias e abstrações resultantes das transformações das experiências concretas ou dos conceitos criados são aplicados em novas experiências, com o objetivo de influenciar, testar e modificá-las. Há um convite a vivenciar novas experiências de forma sistematizada. O aprendiz assume os riscos e planejamentos sobre a nova atividade.

Assim, da combinação da experiência captada e sua transformação, resultam as quatro formas de aprendizagem propostas pela aprendizagem experiencial. A experiência captada pela apreensão e transformada pela intenção resulta em **aprendizagem divergente**, que possibilita um leque de oportunidades, a partir da abertura de hipóteses possibilitadas. A experiência tomada pela compreensão e transformada pela intenção resulta em **aprendizagem assimilativa**, acompanhando um movimento de abertura, no qual as representações se correlacionam com o repertório. A experiência captada pela compreensão e transformada pela extensão, em um movimento de sedimentação, convergindo para um ponto, resulta em **aprendizagem convergente**. Por fim, a experiência captada pela apreensão e transformada pela extensão resulta em uma **aprendizagem acomodativa**; há uma sedimentação do fenômeno a partir da ação operativa. Assim, cada um dos tipos de aprendizagem resulta na proposição de Kolb, em quatro **estilos** de **aprendizagem**.

No estilo ***divergente***, a aprendizagem resultante da combinação dos estágios da Experiência Concreta e da Observação Reflexiva permite que o aprendiz observe as situações concretas de diferentes pontos de vista, observando mais do que agindo. O aprendiz apresenta uma aprendizagem tecida pelos interesses em diferentes áreas, reunindo diversas informações.

No estilo ***assimilador,*** a aprendizagem resultante da combinação entre a Conceituação Abstrata e a Observação Reflexiva permite ao aprendiz reunir uma grande variedade de informações, agrupando-as numa forma concisa e lógica. Este estilo de

aprendizagem se faz presente entre os aprendizes que privilegiam o uso do intelecto e da reflexão sobre os conceitos, em carreiras científicas e de informações.

No estilo ***convergente,*** a aprendizagem resulta da combinação entre os estágios da Conceitualização Abstrata e da Experimentação Ativa e permite ao aprendiz encontrar o uso prático de uma ideia ou teoria. Suas decisões são baseadas na busca da solução para os problemas. Suas habilidades são eficazes em carreiras técnicas e de especialização, pois são úteis na solução de problemas técnicos.

No estilo ***acomodador,*** a aprendizagem resulta da combinação entre os estágios da Experiência Concreta e da Experimentação Ativa e permite ao aprendiz aprender pela prática, pela concretização de novas experiências. Os *acomodadores* são frequentemente encontrados em funções orientadas para a ação, apresentando grande afinidade com formação em áreas técnicas ou práticas.

O modelo de aprendizagem proposto por Kolb (1984), na dimensão da aquisição, sugere uma sequência que integra uma captação inicial da experiência e a sua transformação. A captação, pela Experiência Concreta ou pela Conceitualização Abstrata, segue para uma transformação pela Observação Reflexiva ou pela Experimentação Ativa, fechando e realimentando o círculo com uma nova captação. Este modelo, representado nos eixos captar e transformar, se complexifica quando o autor introduz as dimensões de um processo de aprendizagem contínua: **aquisição**, **especialização** e **integração**. Estas são representadas ou ocorrem à medida que as **complexidades afetiva**, **perceptual**, **simbólica** e **comportamental** convergem, em decorrência do amadurecimento ou aperfeiçoamento das categorias originais: Experiência Concreta, Observação Reflexiva, Conceitualização Abstrata e Experimentação Ativa, respectivamente.

A evolução de uma dimensão para outra pode acarretar conflitos; o aprendiz, no seu desenvolvimento, poderá enfrentar momentos de defesa, dependência e resistência ao novo conhecimento. Por meio da convergência das complexidades – comportamental, simbólica, afetiva e perceptual –, segundo Kolb, o aprendiz poderá reduzir os efeitos dos conflitos e caminhar para o desenvolvimento de um estado de auto-realização, independência, proatividade e autodirecionamento. O caminho inicia-se na aquisição, percorre a especialização e pode atingir a dimensão da integração, em um

processo representado pelo cone de desenvolvimento e crescimento da aprendizagem experiencial.

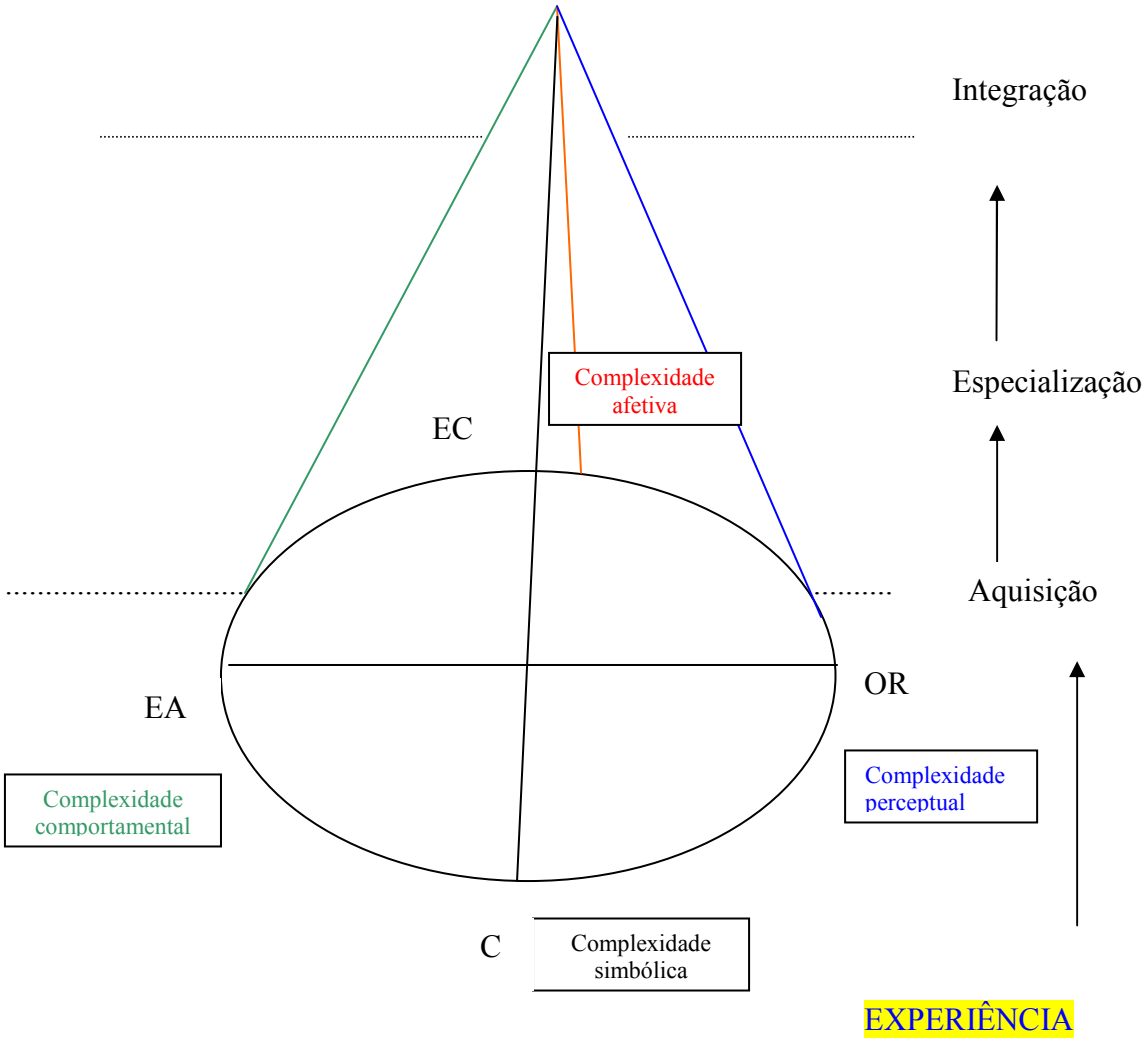

FIGURA 4.3. Cone de Aprendizagem Experiencial

Fonte: ***Experiencial Learning*** **(1984)**

A **aquisição** é a base do cone proposto por Kolb (1984), para representar o caminho percorrido inicialmente pela experiência. É marcada pela captação e pela transformação das habilidades básicas de aprendizagem e de estruturas cognitivas. Há

uma emergência gradual de estruturas internalizadas, que permitem ao aprendiz ganhar consciência de si e dos canais que facilitam a captação e a transformação da experiência em aprendizagem.

A aquisição sintetiza o processo de captação de experiência e a sua transformação em aprendizagem. A aprendizagem sempre se inicia por uma captação, mas não há uma sequência para que aconteça a transformação.

4.2.2. A especialização: uma dimensão de aprimoramento

A aprendizagem efetiva na dimensão da aquisição ganha um movimento que a impulsiona para outra dimensão da aprendizagem que é a **especialização**.

Na dimensão da especialização, o aprendiz aprimora e ressignifica a aprendizagem adquirida na aquisição. Assim, essa aprendizagem impulsiona novas experiências que irão, de certa maneira, reforçar, aprimorar ou trazer novos significados à aprendizagem e ao desenvolvimento do aprendiz. As pessoas, sob influência de forças culturais, educacionais e organizacionais, desenvolvem competências que poderão ser ampliadas, num modelo especializado de interpretação e adaptação, que possibilita dominar tarefas particulares, conforme suas escolhas pessoais e profissionais. No caso específico da especialização profissional, o aprendiz alcança a eficiência por meio da aquisição de uma aprendizagem adaptativa para lidar com as demandas da carreira que escolheu. O modelo primário de relação com a especialização é a adaptação: o profissional age em sua profissão e a profissão age no profissional; um exerce influências no outro; há uma adaptação do conhecimento do profissional para o exercício da sua profissão.

Cada nova adaptação do conhecimento, por meio da aplicação em um determinado contexto ou mesmo em diferentes contextos, permite um movimento de desenvolvimento dentro da especialização. Há uma abertura para novos caminhos. Partindo para um modelo mais avançado de especialização, a adaptação impulsiona o aprendiz a buscar novos caminhos para o conhecimento especializado, retirando-o dos moldes de uma especialização contextualizada ou limitada a uma repetição para um

processo de integração. A dimensão de especialização da aprendizagem pode ser considerada como uma etapa intermediária para a integração do conhecimento.

É importante ressaltar que o modelo secundário de relação com a dimensão da especialização é uma passagem obrigatória a qualquer aprendizagem para que ela se torne efetiva no aprendiz, e o processo de repetição é um mecanismo muito utilizado como uma das ferramentas de aprimoramento.

No caminho para a dimensão da integração da aprendizagem, o aprendiz, segundo Kolb, deve olhar para o conhecimento situacional e fracionado adquirido, primeiramente, na especialização, dentro de uma perspectiva de tecer novas possibilidades de aplicação e intersecções entre conhecimentos de diferentes áreas.

Kolb lança o olhar para a dimensão da especialização da aprendizagem com estudos direcionados à formação profissional. No caso específico do ensino em Administração, há entre os graduandos uma busca pela especialização de técnicas e estratégias a serem aplicadas na empresa. O avanço deste conhecimento especifico e especializado para uma aprendizagem integrativa se dá pela sua intersecção e diálogo com outras áreas, contribuindo com novos olhares para sua aplicação.

Fazendo-se analogia com o processo de mestrado em Administração, quando o mestrando se restringe a olhar seu curso como um caminho para obtenção de titulação ou mesmo para o desenvolvimento de técnicas para a docência, limita-se a uma aprendizagem na dimensão simplista da especialização. Contudo, pensamos no mestrado como uma especialização dos conhecimentos, no qual as experiências vividas são transformadas em aprendizagem e aprimoradas, em uma espiral de desenvolvimento, no movimento de julgamento e impulso, como propôs Dewey. O ideal, segundo Kolb, seria caminharmos para uma dimensão de aprendizagem integrativa. Para isso, o processo de mestrado deveria criar espaços de pesquisa, aplicação e reflexão sobre a docência.

4.2.3. A integração das complexidades da aprendizagem

A dimensão da especialização pode ser caracterizada pelo movimento de adaptação ou aprimoramento de uma aprendizagem, em uma visão mais linear voltada à aplicação de um conhecimento em determinado de espaço de tempo e contexto. Contudo, o ideal é que possamos olhar esta dimensão como um passo intermediário para a integração, por meio do movimento de aproximação das complexidades da aprendizagem – afetiva, perceptual, conceitual e comportamental –, que, na primeira dimensão da aprendizagem, correspondem aos estágios de aprendizagem: Experiência Concreta, Observação Reflexiva, Conceitualização Abstrata e Experimentação Ativa, respectivamente, que compõem a base da aprendizagem na dimensão da aquisição.

Na dimensão da integração, as complexidades da aprendizagem convergem para um ponto mais elevado no cone de aprendizagem proposto por Kolb (1984) e expandem-se em conexões com outras aprendizagens em outras áreas da vida do aprendiz. Assim, a aprendizagem na dimensão da especialização ganha outras significações, que serão agregadas ao repertório, podendo estabelecer transformações profundas no aprendiz. É importante frisar que nem todas as aprendizagens atingem a dimensão da integração, que pode ser considerada o nível mais elevado para uma aprendizagem, bem como toda aprendizagem, para chegar à dimensão da integração, obrigatoriamente, tem que ter uma passagem pela dimensão da especialização. Por isso, não se pode minimizar a importância da dimensão especialização, como uma etapa agregada, que contribui para um movimento de acomodação e impulso para novas integrações, em um movimento continuo de aprendizagem.

A dimensão da integração compreende um processo complexo de aprendizagem, na qual o conhecimento é tecido junto com outras aprendizagens já integradas, aproximando-se das ideias da teoria da complexidade ou teoria do pensamento complexo, proposta por Edgar Morin. Na complexidade, o pensamento tem como inspiração a busca e a motivação a pensar, que abriga em seu bojo a incompletude e a incerteza. O pensamento complexo, tecido na articulação, engloba as multifacetas do *homo sapiens demens sapiens*, que integra a dualidade da sapiência e da demência em conjunto humano 100% genética e 100% cultura, que dialoga constantemente com o seu ambiente, por meio das novas aprendizagens que são integradas. A dimensão da

integração abriga esta incompletude, pois realimenta o movimento da aprendizagem como um processo inacabado e por toda a vida.

Uma aprendizagem integrativa pode ser marcada pela auto-realização e pela individuação, alcançando níveis mais elevados de integração do conhecimento, criando diferentes conexões. A transição da especialização para a integração decorre da confrontação pessoal e existencial que o indivíduo faz do conhecimento adquirido e especializado. Esta nova tomada de consciência do que foi experienciado e aprendido permite ao aprendiz uma troca na estrutura de referência usada para viver e fazer suas escolhas.

Na aquisição, a aprendizagem adquire a forma de performance, governada pela simples consciência de registro. Na especialização, a aprendizagem é especializada em um processo, governado por uma consciência interpretativa do conhecimento em um determinado contexto. Na dimensão da integração, a aprendizagem assume um caráter mais holístico; o significado atribuído ao conhecimento acompanha os critérios pessoais do aprendiz.

Para a teoria da aprendizagem experiencial, a finalidade de todo conhecimento é atingir uma aprendizagem integrativa, que ocorre quando as experiências, os estilos de aprendizagem e todo o repertório de aprendizagens anteriores se combinam em um exercício de tecer uma cadeia de conhecimentos. Segundo Kolb (1984), o tecer da aprendizagem se dá por meio da integração hierárquica dos quatro modelos de aprendizagem e do crescimento da complexidade afetiva, simbólica, perceptual e comportamental, que faz emergir, primeiramente, uma aprendizagem interpretativa e o *feedback* do conhecimento aplicado. Da aprendizagem interpretativa para uma aprendizagem integrativa, o caminho percorrido pelo conhecimento cruza as diversas aprendizagens adquiridas e armazenadas, que contribuem para um novo significado sobre o conhecimento, em um processo de construção contínua da aprendizagem.

O objetivo deste estudo de doutorado é olhar para o mestrado em Administração como processo de formação para a docência, identificando as experiências vividas pelos mestrandos durante o processo que podem contribuir com aprendizagens docentes, nas dimensões da aquisição, especialização e integração de conhecimentos.

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA

O objetivo desta investigação é estudar a formação para o exercício da docência em Administração, por meio das experiências vividas pelos mestrandos durante o mestrado, bem como investigar as possíveis articulações entre o processo de mestrado e o exercício da docência em Administração.

O estudo dessa problemática das experiências vividas pelos mestrandos em administração em sua formação será analisado sob a ótica da aprendizagem experiencial de David Kolb.

Nesse sentido poderemos encontrar respostas ao questionamento sobre as ***experiências vividas nos processos de mestrado contribuem para a formação e exercício da docência em Administração, na ótica de seus mestrandos e professores?*** Esperamos também encontrar elementos que nos permitam a compreensão da profissionalidade do docente em administração e assim contribuir para a formação pedagógica do jovem administrador que deseja exercer a docência.

5.1. O campo de pesquisa

Para compreender como o mestrado pode, com experiências transformadas em aprendizagem, contribuir para uma formação que abrigue a complexidade e especificidade da docência em Administração, foram pesquisados três cursos de pós-graduação *stricto sensu na área, ministrado por três instituições da capital paulista* que apresentam, ou não, em sua grade curricular, disciplinas didático-pedagógicas destinadas à formação e ao exercício docente.

Os cursos foram selecionados por meio de pesquisa no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e visita aos programas. Para a seleção dos programas a serem visitados foram utilizados os seguintes critérios: pontuação na Avaliação CAPES (nota igual ou superior a quatro), ter enfoque

exclusivamente acadêmico e ser oferecido por universidades de primeira linha com tradição na graduação e pós-graduação, conseqüentemente, com reconhecimento no mercado acadêmico.

Com base nesses critérios selecionamos três mestrados em Administração. Dois deles apresentam em sua grade curricular disciplinas relacionadas à formação de professores e, em todos eles, há uma monitoria realizada pelos mestrandos ao longo do curso, com duração de seis meses. O Mestrado 2 tem a disciplina *Ensino em Administração,* com duração de um trimestre. Já o Mestrado 3 tem a disciplina Didática do Ensino em Administração. Em relação aos objetivos, ambos almejam oferecer subsídios para a formação do docente, com enfoque em didática, metodologia e técnicas de ensino voltadas para o cotidiano em aula na graduação.

Logo após a seleção dos participantes, procedemos à descrição do contexto. Como não houve acesso direto aos documentos de cada curso, utilizamos informações indiretas, do site e editais e de entrevista semi-estruturada com o coordenador. A entrevista segue o modelo apresentado no Anexo 2.

O objetivo foi investigar a estrutura do curso, lançando um olhar para o tipo de enfoque quanto à formação do futuro mestre, por meio do direcionamento dado à formação dele como profissional, como docente ou como pesquisador, e reconhecer quais são as disciplinas que, dentro da estrutura do curso, podem oferecer subsídios para a formação do docente, no âmbito pedagógico.

Para facilitar a compreensão sobre as contribuições do mestrado para o exercício da docência em Administração, foi realizada uma apresentação de cada um dos mestrados, com objetivo de trazer as nuances de mestrado com as suas especificidades.

Nesse momento de descrição e análise do contexto, buscou-se atingir os seguintes objetivos:

– compreender como está estruturado o curso de mestrado acadêmico;

– identificar o enfoque curricular do processo de formação do mestrando;

– identificar qual a contribuição das disciplinas oferecidas no curso de mestrado para o exercício da docência em Administração; e

– captar a visão do docente sobre o tipo de aprendizagem para o exercício da docência que o Programa busca propiciar aos seus mestrandos, a partir de uma leitura dos dados, com enfoque na aprendizagem experiencial. (Quais dimensões de desenvolvimento são privilegiadas no processo de formação do mestrando? Se houver uma preocupação com o desenvolvimento integrativo do mestrando para a docência, como os docentes do curso buscam despertar uma consciência sobre o papel do professor no processo de formação do futuro administrador?).

Numa perspectiva mais exploratória, foi realizado um panorama descritivo de cada curso de mestrado, respeitando as especificidades de cada instituição, o que permitiu maior aprofundamento, principalmente nas questões relacionadas ao mestrado, exigindo um estudo mais amplo das estruturas e histórico do curso.

5.2. Os sujeitos

Os sujeitos participantes da pesquisa são: os coordenadores dos três cursos, seis professores de cada mestrado (incluindo o docente da disciplina relacionada à formação docente) e, ainda, oito mestrandos de cada curso, que tenham concluído ou não a disciplina relacionada à formação, dispostos a narrar suas experiências e expor suas expectativas quanto à vivência do mestrado e à carreira docente.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados dos coordenadores, professores e mestrandos foi a entrevista, com um roteiro semi-estruturado, com mobilidade para sondar e avançar nos temas docência em Administração e mestrado como um processo de formação para o exercício da docência. A mobilidade do roteiro exigiu grande atenção à dinâmica da entrevista e interação com as respostas e o roteiro, em um exercício de contextualização para não fugir do foco.

No processo de elaboração dos roteiros de entrevista, foram realizados pré-testes para afinar o instrumento dentro da linguagem específica da área e do tipo de entrevistado. A pesquisadora não teve dificuldades em estabelecer *rapport* com os

entrevistados, por ser uma profissional da Administração e ter vivenciado um processo de mestrado na área.

Os roteiros para os diferentes tipos de entrevistados eram compostos por um eixo central: a expectativa para a formação do mestrando e as experiências vividas durante o mestrado. Todos apresentaram variações de um tipo de entrevistado para outro.

May (2001, p. 354), ao discutir a entrevista enquanto recurso metodológico do pesquisador apresenta três condições necessárias (pilares) para um processo de entrevista bem-sucedida: *acessibilidade*, cognição e motivação. A acessibilidade, no que se refere àquilo que entrevistador procura saber e a resposta a qual o entrevistado sente-se à vontade em oferecer.

Os coordenadores, os professores e os mestrandos estabeleceram com a pesquisadora uma relação na qual a entrevistadora se sentiu à vontade para fazer suas perguntas relacionadas às complexidades que envolvem a docência e sua profissionalidade do docente em Administração.

Os mestrandos, ao longo da entrevista, sentiram-se à vontade em compartilhar seus diferentes anseios em relação ao curso e à carreira acadêmica. Alguns deles teceram um relato de sua trajetória acadêmica, e mesmo entre os professores do mestrado, estabeleceu-se o mesmo estado de empatia.

Para May (2001), a cognição pode ser relacionada ao conhecimento do entrevistado sobre o que se busca responder e sobre o processo, como serão utilizados os dados, em uma forma de esclarecimento que envolve ética. Desde o primeiro contato, buscou-se esclarecer o tipo de coleta e de utilização dos dados, assegurando o sigilo das informações obtidas durante as entrevistas e que as informações seriam apenas utilizadas nessa pesquisa. A vivência acadêmica dos participantes facilitou o processo de cognição.

A motivação envolve, primeiramente, um processo de empatia; o entrevistador coloca-se na posição do entrevistado para encontrar os motivadores para a participação na entrevista. Conhecer os motivadores permite ao entrevistador valorizar a participação do entrevistado, para que se sinta parte do processo.

O motivador dos mestrandos entrevistados foi compartilhar com a pesquisadora os momentos pelos quais estão passando durante o processo; a maior parte deles trouxe suas perspectivas futuras em relação à carreira e à continuação de seus estudos. Os professores estavam motivados pela possibilidade de compartilhar com a pesquisadora sua trajetória. A pesquisadora firmou um compromisso com os entrevistados de apresentar-lhes os dados obtidos, quando estes estivessem sistematizados.

Assim, a entrevista com os professores também permitia uma análise da estrutura e expectativa sobre a formação do mestrando. Os professores, indicados ou não pelos coordenadores, foram entrevistados individualmente, para investigar sua percepção quanto ao tipo de contribuição que o mestrado pode oferecer aos mestrandos, quais experiências a sua disciplina traz para a formação do docente em Administração e como o mestrado contribuiu para a sua formação docente.

Para os professores que ministram disciplinas que possam contribuir, diretamente, à formação pedagógica docente, o roteiro de entrevista foi complementado com questões mais abertas relacionadas à estrutura da disciplina e seu cotidiano. Para ampliar o conhecimento do cotidiano, os professores das disciplinas *Didática do ensino em Administração* e *Ensino em Administração* convidaram a pesquisadora para participar das aulas. Cursar as disciplinas permitiu à pesquisadora vivenciar a formação junto com os mestrandos, contribuindo também para que novos dados fossem coletados com a participação de outros mestrandos. As aulas foram registradas em um diário de aula, a coletânea desses registros contribuiu para a análise das entrevistas e para o capítulo teórico sobre profissionalidade do docente em Administração.

Os mestrandos foram convidados para a entrevista por meio do contato com os seus orientadores ou colegas. Em alguns casos, os mestrandos se propuseram a participar da entrevista por contato com a pesquisadora; em um caso específico, a pesquisadora teve a oportunidade de apresentar seu projeto em uma das aulas de metodologia do curso de mestrado. Para a entrevista, foi organizado um roteiro de entrevista mais longo e mais voltado para a compreensão das suas motivações para escolha de uma carreira docente em Administração e perspectivas quanto ao mestrado. O roteiro de entrevista foi dividido em duas áreas: docência em ensino superior de Administração e formação para a docência (Anexo 2).

Para identificar quais são as contribuições do processo de mestrado para o exercício da docência em Administração, desde a dimensão da aquisição até uma possível dimensão da integração, conforme a teoria da aprendizagem experiencial, foi essencial dar voz aos mestrandos, docentes ou não. No encontro com os mestrandos, buscou-se:

– compreender quais são os motivos que levam esses profissionais, muitas vezes advindos de diferentes áreas, a dedicarem-se à docência em Administração (motivação para docência);

– identificar quais competências são consideradas essenciais para a docência em Administração, na visão dos entrevistados (saberes docentes); e

– compreender quais e como são articulados os saberes docentes e os desafios da docência em Administração (cotidiano da docência).

Conhecer as expectativas dos mestrandos em relação à carreira foi essencial para descobrir quais experiências podem ser realmente contributivas para uma formação docente, sob o prisma da aprendizagem experiencial. A partir da análise das expectativas, é possível visualizar quais são os caminhos para a formação. Há mestrandos que vislumbram uma carreira acadêmica e outros querem apenas titulação. Assim, diferentes expectativas na carreira contribuem para diferentes anseios na formação.

Pensamos que inter-relacionar as expectativas e as experiências docentes dos mestrandos com aquelas oportunizadas pelo mestrado poderia ampliar o olhar sobre a formação para o exercício da docência em Administração oferecidas nos cursos.

Há uma tendência em reduzirmos o mestrado a um ritual de passagem para o ingresso na docência ou para o doutorado. O desejo deste estudo é delinear um panorama sobre o mestrado como um processo de formação contributivo para o exercício e uma aprendizagem integrativa docente, bem como de uma possível profissionalidade do docente em Administração.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, com a autorização prévia dos entrevistados, que também assinaram um Termo de Livre Consentimento de

participação da pesquisa. As entrevistas foram agendadas previamente com os entrevistados, em contato telefônico ou pessoalmente, e realizadas em ambiente universitário.

5.3. A coleta de dados e o plano de análise

A coleta de dados seguiu o cronograma elaborado, com duração de seis meses, com o complemento da participação da pesquisadora nas disciplinas relacionadas à formação docente.

Não houve dificuldade no acesso às instituições. Os três coordenadores foram muito receptivos e demonstraram interesse em conhecer os resultados da pesquisa, sendo estabelecido um compromisso da pesquisadora em apresentar-lhes os dados.

Os coordenadores foram o primeiro canal de aproximação com os demais entrevistados e, antes de iniciar a pesquisa na instituição, foi realizada para cada um deles uma apresentação do projeto de pesquisa. Por outro lado, os coordenadores foram responsáveis por apresentar um panorama da instituição e por estabelecer um primeiro contato com os professores entrevistados.

O contato com os mestrandos teve também a ajuda dos professores, que convidaram a pesquisadora a participar de suas aulas e forneceram listas de seus orientandos. Alguns professores foram selecionados conforme seu interesse em participar da pesquisa ou devido à necessidade de diversificar a amostra de professores pela linha de pesquisa.

Os mestrandos entrevistados compõem um grupo heterogêneo, devido a fatores como: os motivos que os levaram a procurar o mestrado, a diversidade profissional, o momento em que se eles encontram em sua vida profissional e nas atividades do mestrado.

Para compreender as mensagens explícitas e implícitas no conjunto de entrevistas que compõem esta pesquisa, foi utilizada uma adaptação do método de análise de conteúdo. Segundo Franco (2003, p. 14), a análise de conteúdo assenta-se nos

pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, em uma linguagem contextualizada que estabelece relações com o pensamento e a ação, na construção de um sentido que é atribuído à mensagem. A análise de conteúdo implica exercícios de comparação e classificações que contribuem para a compreensão das semelhanças e diferenças, exigindo do pesquisador sensibilidade, intencionalidade e competência teórica.

Os dados da pesquisa, que englobam as entrevistas realizadas com coordenadores, professores e mestrandos, bem como as observações das participações nas disciplinas, foram organizados por curso de mestrado, o que nos ofereceu um panorama de cada um deles. Para análise das entrevistas, foi realizada uma leitura flutuante das mesmas, agora conjuntamente, para captar indicadores que correspondem à freqüência observada sobre o tema: contribuição do mestrado para a formação do docente em Administração. Esta foi uma fase organização dos dados, em um primeiro contato com os materiais, que, segundo Franco (p. 43), tem por objetivo uma sistematização dos preâmbulos a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise.

Após a primeira leitura, as entrevistas que compõem cada um dos cursos de mestrado foram organizados em quadros para que fossem levantados os indicadores de profissionalidades, bem como, selecionar as experiências vividas no mestrado que contribuíram para a formação docente.

Em um segundo momento, foi realizada uma análise dos conjuntos dos dados das falas dos entrevistados, dentro de dois eixos: profissionalidade docente e aprendizagem experiencial docente.

Em cada um dos eixos, recorreu-se às pressuposições e propostas dos autores, para que fundamentassem a análise do material**.** Essas pressuposições e propostas podem ser entendidas como categorias de análise, que, segundo Flick (2004, p. 201), são obtidas essencialmente de modelos teóricos. Não são necessariamente definidas a partir do material empírico, embora sejam, repetidas vezes, avaliadas em contraste com esse material e, se necessário, modificadas.

No eixo da profissionalidade docente, com base na leitura dos autores que discutem o assunto[20], foram sugeridas as seguintes categorias de análise: competências e saberes docentes, expectativas em relação à carreira, sua percepção do trabalho docente em Administração, sua formação para o exercício profissional – mestrado – e suas trajetórias profissionais docentes.

No eixo da aprendizagem experiencial docente, foram agregadas as categorias *a priori* definidas, na perspectiva da teoria da aprendizagem experiencial (Kolb, 1984), que acompanha a construção do cone de desenvolvimento de aprendizagem, e compreende as complexidades (afetiva, perceptual, simbólica e comportamental), os estilos de aprendizagem (convergente, assimilador, divergente e acomodador) e as dimensões da aprendizagem (aquisição, especialização e integração).[21]

As questões relacionadas especificamente aos eixos da formação docente, com foco na **profissionalidade docente** e nas aprendizagens experienciais do mestrado que podem contribuir para a formação docente, foram analisadas conjuntamente, sem a distinção por curso, mas apenas por grupo de mestrandos e professores, para aprofundar as respostas. Conhecer como as experiências são vividas no processo de mestrado em Administração foi um exercício de tecer os dados, o que permitiu uma análise individualizada e coletiva dos cursos de mestrado. Os 45 entrevistados foram muito generosos ao emprestar seu olhar sobre o mestrado, compartilhando suas expectativas e experiências.

Os próximos capítulos são dedicados à sistematização dos dados: um deles é destinado à apresentação de cada um dos mestrados, estabelecendo, com a instituição que o abriga, uma relação definida por Ardonio e Lourau (1994, p. 17) como imaterial, além das estruturas da organização. Ao olhar para a instituição, com sua cultura e valores, deve ser procurado profundamente aquilo que subentenderia, fundaria simbolicamente a organização, a tradução energética, funcional e positiva de tal sentido. Assim podemos avançar na compreensão sobre o tipo de formação que é oferecida aos seus mestrandos e o posicionamento desses mestrandos quanto à sua formação docente e ao desenvolvimento de uma carreira docente. Para a construção desse panorama,

---

[20] Capítulo 3 – *O processo de constituição da profissionalidade docente.*
[21] Capítulo 4 – *Teoria da aprendizagem experiencial: construção de um conhecimento integrativo.*

foram analisados documentos referentes à história da instituição, ao mestrado, os relatos das entrevistas com o coordenador, os professores e os mestrandos, bem como as observações do cotidiano da instituição e da participação nas disciplinas relacionadas à formação docente.

O capítulo seguinte busca responder à questão norteadora deste estudo: As ***experiências vividas nos processos de mestrado que podem contribuir para o exercício da docência em Administração?,*** inter-relacionando os relatos dos professores e mestrandos aos preceitos da profissionalidade e da teoria da aprendizagem experiencial, utilizando, como pano de fundo, as instituições.

CAPÍTULO 6

PANORAMA DOS MESTRADOS E DOS DADOS COLETADOS EM OBSERVAÇÃO E ENTREVISTAS

O presente capítulo traz um panorama das instituições e seus cursos de mestrado, bem como busca identificar quais experiências dos mestrandos (como docentes ou não) proporcionadas pela docência, pelo próprio curso de mestrado, pelas trocas, pela experiência como profissional da área de Administração e pela experiência discente que compõe o aprendizado docente.

Com o objetivo de desvelar as experiências vividas durante o mestrado em Administração que podem contribuir para a formação dos docentes, foram entrevistados os coordenadores, professores e mestrandos de três cursos recomendados e reconhecidos pela CAPES, com conceitos que variam de quatro a seis, em duas instituições privadas e uma pública da cidade de São Paulo. São cursos de grande procura no mercado, com caráter exclusivamente acadêmico, apresentando enfoque na formação do pesquisador, sem esquecer os outros pilares da formação do mestre – especialização de conhecimentos da Administração e formação para a docência. Dois cursos pesquisados oferecem uma disciplina relacionada à formação docente e, nos três cursos que compõem a mostra, há uma obrigatoriedade para o exercício da monitoria. Há um direcionamento para uma formação docente que articule conhecimentos advindos das teorias administrativas e da pesquisa organizacional, para aproximar a teoria e a prática na formação dos graduandos, atrelando o trabalho docente à figura do professor- pesquisador.

Ao longo da pesquisa de campo, pode-se identificar as especificidades de cada curso e para uma melhor compreensão das contribuições foi necessário mapear primeiramente a instituição. O olhar sobre a instituição foi sobre o viés da análise institucional de Lourau (1975), que engloba aspectos objetivos – estruturais – e seus aspectos subjetivos – relações entre a instituição e a sociedade e entre seus os atores –- ,

observando o sistema, com suas teias e lacunas.[22] Infelizmente, o olhar foi dentro de um primeiro recorte focado nas condições estruturais e relacionais Para avançarmos em uma análise institucional como propõe o autor, deveríamos aprofundar uma socioanálise, integrando aspectos sociológicos, mercadológicos e analíticos. Esse tipo de análise mais complexa não era o foco do estudo. Há assim uma lacuna a ser explorada na relação entre a instituição e o tipo de formação que procuram oferecer a seus mestrandos.

Para o levantamento das condições estruturais e as relações entre os atores, foram visitados os sites institucionais, entrevistados os coordenadores, os professores e os mestrandos, bem como observados no cotidiano das instituições e das disciplinas relacionadas à formação docente.

Para dar início ao ensaio de análise institucional, precisamos ter um panorama dos entrevistados – professores e mestrandos. [23]

6.1. Os professores

Participaram da pesquisa quinze professores e seis professoras. A maior parte dos professores está na faixa etária dos 49 aos 60 anos (12 professores).

A formação inicial dos professores é diversificada: seis são graduados em Administração, seis em Engenharia, três em Economia, dois em Pedagogia. Os demais professores entrevistados são graduados em: História, Matemática, Psicologia, Jornalismo e Filosofia.

A maioria dos professores, nove entrevistados, fez sua pós-graduação *stricto sensu* em Administração, mestrado ou doutorado ou mesmo livre docência. Seis professores optaram por se dedicar a uma especialização maior em sua área de formação e três diversificaram seu mestrado, doutorado e sua livre docência, passeando por diferentes áreas do conhecimento. Quatro professores entrevistados tiveram a

[22] Ver a definição de análise institucional proposta por Lourau (1975, p. 15).
[23] Os coordenadores são agregados ao grupo de professores.

oportunidade de realizar cursos no exterior. Dos entrevistados, seis são livres docentes e três têm pós-doutorado. A formação de quinze professores entrevistados foi em instituições públicas no Brasil, especificamente em São Paulo.

O tempo de experiência docente em graduação varia de 5 a 42 anos. Apenas um terço dos professores entrevistados tem mais de 30 anos de experiência docente. A maior parte está na faixa dos 17 aos 28 anos de experiência docente em graduação.

Na experiência docente em pós-graduação *lato e stricto sensu*, há uma mudança no quadro: mais da metade dos professores entrevistados apresentam de 05 a 10 anos de experiência docente e não há registros de mais 30 anos de experiência em docência em pós-graduação.

6.2. Os mestrandos

Participaram da pesquisa onze mestrandas e treze mestrandos. A faixa etária predominante entre os mestrandos é dos 30 aos 35 anos (8 mestrandos), um terço do total de entrevistados. Um terço dos entrevistados tem mais de 42 anos de idade (7 mestrandos).

Entre os mestrandos entrevistados, treze são graduados em Administração, a maioria na mesma instituição na qual faz o seu mestrado. Os demais mestrandos migraram das seguintes áreas do conhecimento: Engenharia (4 mestrandos), Comunicação (3 mestrandos), Psicologia (2 mestrandos), Economia (1 mestrando) e Ciências da Comunicação (1 mestrando).

Dos 24 entrevistados, 19 participaram de cursos de pós-graduação em áreas especificas da Administração, sendo que dez cursaram MBAs, sete fizeram especialização e apenas um passou pela experiência de fazer um mestrado em outra área, sem concluí-lo.

Com relação à experiência docente, treze mestrandos têm experiência docente, sendo que dois estão afastados da docência, mas pretendem voltar. Os outros nove mestrandos com experiência docente estão ministrando disciplinas; dois mestrandos podem ser considerados professores profissionais em graduação em Administração e

três dedicam-se à docência em cursos de pós-graduação. Os mestrandos docentes atuam em instituições privadas da cidade de São Paulo e as disciplinas que ministram estão intimamente ligadas à sua área de atuação profissional. No caso específico dos dois professores que podem ser considerados professores profissionais, eles desdobram sua atividade docente entre várias disciplinas; um deles tem carga plena em uma instituição, com o compromisso de dedicar-se também à pesquisa.

Quanto ao tempo de docência, os treze mestrandos docentes têm em média três anos de experiência docente; três deles são professores há mais de dez anos.

Há cinco mestrandos que atualmente realizam o trabalho de monitoria para cumprir suas atividades como bolsistas. Um deles faz monitoria em cursos de MBA, como uma atividade extra, já que não tem a exigência de um bolsista, e outro, já com experiência docente, decidiu acompanhar um professor na graduação. Os demais mestrandos não apresentam experiência docente. Dois alegam ter ministrado cursos e palestras na empresa e cinco não têm experiência docente. Dos quatro sem experiência docente, dois estão se preparando para ingressar na monitoria.

Quanto à atividade profissional paralela à docência, há uma predominância da atividade de consultor, com seis mestrandos atuando no mercado: cinco são consultores independentes e um consultor está ligado à consultoria em Educação em uma instituição bancária. A carreira de consultor possibilita uma associação harmoniosa com a docência e com as atividades do mestrado, assim como a atividade empresarial permite a um mestrando que ele tenha horários disponíveis para dedicar-se ao mestrado.

Há quatro mestrandos bolsistas integrais que cumprem atividades no programa de pós-graduação e dois mestrandos que se dedicam exclusivamente ao mestrado. Um deles está afastado da atividade de empresa e procura uma nova colocação profissional. O outro mestrando com dedicação exclusiva para o mestrado é estrangeiro e encontra-se na fase de investimento no currículo, com dedicação exclusiva a sua formação profissional. Os dois mestrandos que são pesquisadores na instituição onde fazem o mestrado têm um horário flexibilizado e contam com apoio da instituição. Os dois mestrandos com cargos gerenciais estão afastados para cumprir o mestrado. Os três mestrandos que se dedicam à atividade de *controller*, agente fiscal e o bancário contam com horários contabilizados em um banco de horas.

6.3. O Mestrado 1

O primeiro curso de Mestrado em Administração a ser pesquisado é oferecido por uma instituição de ensino superior (IES) particular, da capital paulista, considerada uma das melhores universidades particulares do país, a melhor particular do Estado de São Paulo. Há quem diga que a universidade, embora particular, tem uma atmosfera pública, devido à apresentação do prédio; salas de aula sem os recursos das modernas instituições de ensino. Contudo seu acervo bibliográfico é uma referência, bem como a vida cultural é bastante ativa. Por centralizar os cursos praticamente no mesmo espaço, é facilitado um intercâmbio entre os graduandos e pós-graduandos de diferentes áreas. Ao caminhar por seus corredores, sente-se um pulsar da vida acadêmica. A instituição também tem ao longo de seus 60 anos de história uma forte participação política.

O curso de mestrado em Administração foi implementado em 1978, pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração. Sua missão é formar mestres por meio da reflexão teórica-crítica sobre o desenvolvimento da prática administrativa em diferentes contextos socioeconômicos, notadamente no Brasil. Os objetivos são: preparar professores e pesquisadores para organizações de ensino na área de Administração, preparar e instrumentalizar outros profissionais para organizações públicas e privadas, promover e orientar a realização de pesquisas na área, visando elevar o padrão científico, técnico e didático da área, bem como estimular a publicação dos trabalhos de pesquisa.

O público-alvo do curso são alunos egressos da graduação em Administração ou em outras áreas do conhecimento. O processo seletivo está divido em duas etapas: teste ANPAD (Associação Nacional de Pesquisa em Administração) e entrevista e apresentação do pré-projeto. Na primeira etapa, o candidato deve realizar o teste ANPAD, que é aplicado três vezes ao ano, tendo que obter uma pontuação superior a 250, para poder inscrever-se no programa. Na segunda etapa, o candidato inscrito deverá apresentar um pré-projeto, de acordo com a área de concentração e linha de pesquisa escolhida, contendo: título, problema de pesquisa, objetivo, justificativa, metodologia e bibliografia. Há casos em que o candidato ainda não tem definido um problema de pesquisa específico, mas já possui um objeto a ser pesquisado.

Complementa tal etapa uma entrevista a ser realizada com professores envolvidos nas áreas de concentração e linhas de pesquisa.

As áreas de concentração do programa são: Administração e Planejamento e Organização e Recursos Humanos. A área de Administração e Planejamento abriga as seguintes linhas de pesquisa: Estratégia Empresarial e Administração de Marketing e Estratégia de Administração de Finanças. A área de Organização e Recursos Humanos abriga as linhas de pesquisas de Administração Social e Terceiro Setor e de Gestão de Pessoas, do Conhecimento e Transformação do Trabalho.

O mestrado na instituição pode ser realizado com uma duração mínima de 24 meses e no máximo de 48 meses (com as prorrogações), com o cumprimento de 30 créditos: 21 em disciplinas, três em atividades programadas e seis na elaboração da dissertação. Os 21 créditos referentes a disciplinas deverão ser cumpridos em duas disciplinas básicas, três referentes à área de concentração e duas eletivas. As disciplinas básicas são Metodologia Científica e Teoria das Organizações, que têm um caráter obrigatório e correspondem a seis créditos. As disciplinas referentes à área de concentração são oferecidas pelo programa e os mestrandos poderão fazer suas escolhas para o desenvolvimento da dissertação. Estas são eletivas e correspondem a nove créditos. As outras duas disciplinas eletivas podem ser realizadas em outros programas de Estudos Pós-Graduados oferecidos pela instituição ou mesmo em outras disciplinas eletivas oferecidas pelo programa, e correspondem a seis créditos.

As três atividades programadas, que correspondem a seis créditos, devem ser cumpridas obrigatoriamente por meio da participação em ciclos de conferências interdisciplinares oferecidos pelo programa, pela publicação de artigos, resenhas ou capítulos de livros e pela apresentação e participação em congressos, bem como a participação no seminário de dissertação. O seminário de dissertação é uma atividade regular do programa, nos meses de maio e de outubro: após a abertura do edital, o mestrando deverá se inscrever e entregar duas cópias do seu pré-projeto (versão ampliada do apresentado para a seleção). Este pré-projeto será avaliado por dois professores, que contribuirão com sugestões. A nota do curso nas avaliações da CAPES é de quatro pontos.

Os créditos de elaboração da dissertação são referentes às atividades de orientação, que é iniciada junto com o curso das disciplinas obrigatórias. Ao ingressar no programa, o mestrando já tem um orientador definido.

Para a conclusão do Mestrado e titulação, o mestrando deve ser aprovado no exame de qualificação, que antecede a defesa de dissertação e tem caráter obrigatório. Para a qualificação, o mestrando deve ter cumprido todos os créditos. Neste exame, o mestrando deverá apresentar o projeto de dissertação com o problema, o referencial teórico e a metodologia, todos definidos. A banca examinadora composta para o exame deve ter a participação do orientador, um professor do programa e um professor convidado de outra instituição. O objetivo do exame de qualificação é que o projeto seja avaliado com o olhar cuidadoso, com sugestões oferecidas pelos membros da banca. O que pode ser considerado um momento de construção coletiva do projeto. Caso haja uma reprovação do projeto, o orientando tem um prazo para reformulá-lo e reapresentá-lo à mesma banca examinadora. O exame de qualificação, nos mestrados em Administração pode ser realizado até três meses antes do depósito da dissertação.

Devido à estrutura e ao reconhecimento da instituição no mercado, esse curso atrai candidatos não apenas da cidade de São Paulo, mas de outros Estados. Há uma grande demanda também relacionada ao tipo de processo seletivo, que não exige teste ANPAD e o exame de proficiência de língua inglesa não é eliminatório. Há certo risco de ter um processo seletivo facilitado ou menos exigente, o que pode atrair candidatos despreparados para atender exigências do processo de mestrado, algo que foi relatado por alguns mestrandos e professores. O professor Oscar alertou que há o risco de o mestrado se tornar uma forma de correção das defasagens da graduação:

> Então, aqui no Brasil a idéia é que o mestrado representasse realmente um salto significativo em relação à graduação. Agora, a verdade é que isso nem sempre se realiza, o mestrado às vezes, ele está aí para corrigir as defasagens da graduação. Mesmo aqui na instituição que tem uma tradição de formação acadêmica, podemos encontrar mestrandos que chegam de instituições sem tradição acadêmica e, principalmente, sem uma iniciação cientifica. A instituição atrai todo tipo de candidato, assim temos que ser rigorosos e avaliar também o potencial dos candidatos.

O programa está com o projeto de implementar, ainda nos próximos anos, o curso de doutorado em Administração. Uma reivindicação, principalmente, dos

mestrandos que desejam dar continuidade na sua formação acadêmica na própria instituição. Segundo o coordenador, para tal avanço, é preciso que, além de uma estruturação física diferenciada, espaços de orientação e salas para os professores com dedicação exclusiva, o programa do curso abrigue novas disciplinas, como uma voltada para a formação docente. É necessário também um maior comprometimento do corpo docente do programa. Um caminho seria aumentar o número de contratações de professores com dedicação exclusiva, atraindo também projetos a serem desenvolvidos no programa com parceria entre professores e mestrandos.

Para firmar uma parceria entre professores e mestrandos, segundo o coordenador, é necessário um aumento significativo de mestrandos com dedicação exclusiva. Essa dedicação é uma exigência apenas para alguns deles que foram contemplados pelas poucas bolsas distribuídas, direcionadas primordialmente aos mestrandos egressos da graduação. Abrem-se parênteses para enfatizar que há uma estreita relação entre a graduação e o mestrado, que compartilham mesmos professores, com trânsito dos graduandos nos projetos, iniciação cientifica. Esses mestrandos foram considerados pelo coordenador como um sangue novo para o programa, que deseja potencializar ainda mais sua produção acadêmica. A melhora na avaliação – CAPES está intimamente relacionado a atuação dos mestrandos bolsistas em pesquisas e nas publicações. Por ser universidade particular, a dedicação exclusiva ao curso não é uma exigência, a distribuição das aulas privilegiam os períodos do final da tarde e noite, como uma reivindicação dos mestrandos e mesmo dos professores que se dedicam a outras atividades profissionais. Nota-se também que, devido à condição de dedicação ao mestrado, à empresa e até à docência, há muitos mestrandos que pedem a prorrogação dos prazos para depósito da dissertação. Há uma compreensão do programa e dos professores em relação às condições dos mestrandos para a condução do curso.

Quanto à formação docente, segundo o coordenador, não há enfoque neste pilar especificamente. A única atividade relacionada à formação docente – a monitoria – é vista como uma imposição aos mestrandos bolsistas. Entre eles, alguns têm interesse em desenvolver uma monitoria e, fora os alunos bolsistas, a busca é muito pequena. A ausência de uma disciplina focada no desenvolvimento da docência é uma reflexão do posicionamento da própria instituição que não incentiva a implementação dessas disciplinas em seus cursos de mestrado. Um avanço para o doutorado pode acarretar

num novo olhar para a formação docente. Hoje, o interesse do curso é produzir reflexões para as empresas, trazendo um novo olhar por meio da pesquisa. Assim, uma contribuição do curso para docência se dá pela construção diferenciada do conhecimento diferenciada. O coordenador ressalta a importância do mestrado como construtor de conhecimentos a serem aplicados à empresa com uma visão crítica do mundo da Administração e sua complexidade:

> Eu acho primeiro que o curso tem uma visão crítica da realidade, que na Administração não é tão simples. O mestrado tem esta proposta, na perspectiva crítica, os cursos de metodologia são uma desconstrução que a gente procura fazer, não é aquela coisa formal. O conhecimento do mestrado não se restringe à academia, hoje as empresas estão de olho nos mestrandos e mestres porque sabem que eles têm um preparo diferenciado, com uma visão sistêmica da empresa e conhecimento aprofundado das teorias. O mestrado, diferentemente das outras formações em Administração, convida a uma análise crítica das teorias, o mestrando constrói conhecimentos a serem aplicados na empresa. Reforçando a importância das empresas se aproximarem dos cursos de mestrado para captar profissionais que tenham uma visão diferenciada de Administração.

Tal visão sobre a complexidade do universo da Administração e, principalmente, a habilidade de articular conhecimentos de diferentes fontes contribuem para o professor que tenha cursado um mestrado leve para seus alunos uma visão diferenciada de construção de conhecimento atrelado à busca por meio da pesquisa.

Entre os professores, há uma divisão em relação à função do mestrado como processo de formação docente, principalmente, porque não há um comprometimento institucionalizado, disciplinas relacionadas à formação docente, no programa do curso. E muitos desses professores também não tiveram a oportunidade de ter uma vivência de formação durante o seu mestrado. O coordenador afirmou que a formação docente no mestrado não é uma tradição da instituição:

> Eu acho que negócio pedagógico que você fala não é uma tradição da instituição. Ela que não valoriza muito isso, porque ninguém falou disso aqui dentro. E aqui agora que a gente começou a falar ontem na reunião porque eu não sei quem falou na discussão sobre o doutorado que a gente poderia ter uma disciplina, alguma coisa pedagógica. Uma excelente idéia.

Não há disciplinas relacionadas à formação docente nos mestrados em geral. O professor Lucas enfatizou que uma disciplina relacionada à formação docente pode ser um treinamento para dar aula; a docência em si é algo que o professor traz com ele e transcende a formação em uma disciplina.

6.3.1. Entrevistas com os professores do Mestrado 1

Há dois pontos que diferenciam os professores entrevistados do Mestrado 1 dos demais professores participantes da pesquisa. Um deles é que a maior parte destes desempenha uma atividade profissional paralela à docência, principalmente a consultoria. Outra diferença é a formação na graduação: nenhum dos entrevistados é egresso da área de Administração. Entre 14 professores que compõem o corpo docente apenas três são egressos da graduação em Administração.

Os professores do Mestrado 1 foram unânimes em afirmar que a contribuição do mestrado para a formação do docente em Administração está relacionada à construção de um tipo de conhecimento diferenciado, atrelado principalmente à produção científica, com uma ampliação da visão crítica do universo da Administração. Vivenciar um processo de mestrado foi considerado uma oportunidade única de construção de conhecimento que engloba processos de reflexão e de articulação dos conteúdos. Assim, há indicadores de que o mestrado é uma das fontes de conhecimentos conteudinais, que foram considerados, por esses professores, o alicerce da docência em Administração.

Para alguns professores uma contribuição significativa do mestrado para a formação docente é a convivência entre professores e mestrandos, por meio do trabalho conjunto nas pesquisas e na produção de artigos, bem como as relações estabelecidas em aula. Deste convívio entre professores e alunos, surge um tipo de aprendizado docente, a imitação dos modelos dos mestres. Esses professores relataram que, no início de sua docência, se apropriaram de modelos de seus mestres, focando no modelo de seus orientadores. Dentro da modelação, alguns professores relataram que as maiores contribuições de seus mestres estavam atreladas às atitudes referentes ao comprometimento do professor com o seu trabalho.

Alguns professores afirmaram que o mestrado não tem objetivo específico de contribuir para a formação do docente, o que, para eles, se dá no cotidiano da carreira docente. Todos os professores relataram que o exercício da docência fez com que eles se desprendessem dos modelos imitados de seus mestres e descobrissem seu próprio modelo de docência. Algo que para eles é considerado o caminho de formação.

O professor Lucas enfatizou que o Mestrado 1 – os demais cursos também –, como está estruturado, não consegue dar conta de garantir uma formação equitativa dentro dos três pilares a que se propõe na formação do mestre:

> Há uma imensa confusão de que a universidade tem que abrigar estas três coisas: ela tem que ser formadora do recurso dar aula, tem que capacitar o administrador para o mercado e tem que formar o pesquisador dentro de um espírito comunitário. O que eu vejo é que a universidade não consegue formar bem nenhum dos três. Ela se perde nelas. Uma mistura na outra, eu acho que isto contamina este vício de origem, se dá na pós-graduação.
> A idéia da pós-graduação é o sujeito produzir ciência e produzir conhecimento. A base é a pesquisa para ele produzir conhecimento.

Há uma ênfase do mestrado em privilegiar a formação do pesquisador como alicerce para as demais formações. Ele relatou que há uma dificuldade em fazer com que os mestrandos reconheçam na pesquisa uma fonte de conhecimentos para a especialização e docência.

Para os professores, muitos mestrandos não procuram uma formação específica para a docência, sendo realmente um ganho secundário que pode acontecer durante o processo de mestrado, com o desenvolvimento das habilidades de pesquisa, idealizando-se, assim, a figura do professor-pesquisador. O ideal do *professor-pesquisador* não claramente especificado é resumido a um professor que alicerça seu trabalho em aula ao desenvolvimento de pesquisas, com uma fonte de conhecimentos. O que o distancia de uma docência atrelada apenas à transmissão de conhecimentos.

As experiências vividas no mestrado, segundo os professores, devem estar alicerçadas no objetivo de criar um ambiente de aprendizagem, com questionamentos e uma formação holística que integre a especialização dos conhecimentos administrativos e pesquisa. Embora muitos professores enfatizem que o mestrado tem o enfoque na

formação do pesquisador, alguns afirmaram que há um ganho para a docência nessas experiências integradas, podendo ser potencializadas por uma visão transdisciplinar do curso. Essa visão transdisciplinar deve permear as diferentes disciplinas, o que exige dos professores um trabalho coletivo e integrado.

De maneira geral, os professores enfatizaram que as disciplinas do mestrado têm que criar espaços de trocas de experiências profissionais e pesquisa, bem como o aprofundamento teórico, como um lócus de construção de conhecimentos coletivos. O ideal é que a construção do conhecimento transite pelo individual e o coletivo.

As experiências vividas no mestrado, segundo os professores, devem *convidar* os mestrandos para a busca do conhecimento via pesquisa. Nem sempre a tarefa é fácil, devido ao desconhecimento dos mestrandos quanto aos processos de elaboração de uma pesquisa acadêmica e à aceitação do seu rigor, bem como devido aos vícios e comodismos advindos de outros processos de formação.

Quanto às atividades propostas por esses professores que podem contribuir para a formação do docente em Administração, foram citadas as articulações entre as leituras para a construção de um referencial teórico que pode ser utilizado na construção da dissertação, as discussões propostas no espaço de sala de aula, a apresentação de seminários e, principalmente, a produção acadêmica com pesquisas e artigos. Alguns professores enfatizam a importância de os mestrandos receberem *feedback* de suas atividades como uma forma de reforço da aprendizagem. O exercício do *feedback* é considerado aprendizado significativo para a docência, embora alguns professores não se sintam comprometidos ou mesmo confortáveis com esta atividade.

O professor Alberto trouxe um olhar do mestrado como um processo de amadurecimento do mestrando em diferentes dimensões do conhecimento, englobando as dimensões pessoais desse tipo de formação, que traz novos e constantes desafios com desenvolvimento de novas competências.

Para alguns professores, o mestrado é um salto qualitativo em relação à graduação e uma oportunidade para alguns mestrandos de vivenciar uma vida acadêmica, principalmente para aqueles que não vivenciaram um cotidiano acadêmico em universidades que apresentam uma formação abrangente do graduando. O professor

Alberto enfatizou que o histórico da instituição e do curso pode ser considerado um diferencial no currículo do mestrando:

> Basicamente, eu creio que o mestrado no nosso programa, pelo jeito que está na instituição e tem uma história para trás. Uma vida universitária muito rica se comparada com outras universidades. Tem um diferencial, a nossa universidade tem uma característica que é a qualidade e uma história muito rica... no ambiente acadêmico com nível cultural dos professores, a qualidade das discussões e o espírito das pessoas que fazem parte do programa. Isso se transmite de diversas formas: através das próprias conversas, das trocas de experiência entre os alunos e das orientações em particular dos professores, quando eles estão desenvolvendo as suas pesquisas.

O professor Oscar trouxe a questão do mestrado como uma forma de corrigir as defasagens da graduação, para aqueles que querem ter um currículo diferenciado. O Mestrado1 por apresentar um processo seletivo mais acessível comparado ao Mestrado 3 (instituição pública) se torna mais vulnerável a atrair uma diversidade maior de candidatos. Assim, há também no mestrado uma necessidade de nivelar conhecimentos.

O professor Lucas salientou a dificuldade do curso de mestrado abranger uma formação que abrigue os três pilares da formação do mestre: especialização para empresa, pesquisa e docência. A docência é considerada por ele o pilar mais fragilizado, por não ser o principal foco de formação e de procura, bem como pela própria estrutura do curso, que não abriga um espaço de formação docente com troca de experiências. Um fator que contribui para a inexistência de tais espaços é que poucos mestrandos são docentes.

Assim, os professores que manifestaram opiniões sobre a instituição de uma formação específica para a docência por meio de uma disciplina ressaltaram a importância da sua obrigatoriedade para os mestrandos como uma iniciação e da necessidade de se abordar temas relacionados à profissionalidade docente, como: saberes sobre processo de aprendizagem dos alunos e estruturação das aulas. Uma disciplina voltada à formação docente deve ser, segundo os professores, um espaço para a troca de experiências entre os mestrandos e seus mestres.

A possibilidade de implementação de um doutorado em Administração abre espaços para a discussão de uma formação voltada para a docência. Há opiniões controversas entre os professores em relação à obrigatoriedade de uma disciplina ou

mesmo à participação em monitoria, pois muitos professores não acreditam que os pós-graduandos, principalmente os mestrandos, têm interesse focado na docência.

Quanto às experiências vividas pelos professores em seus mestrados que contribuíram para docência, a maioria relatou que seu mestrado não teve enfoque em uma formação para a docência. As experiências significativas para formação docente estão atreladas à construção de conhecimento relacionada à pesquisa e à própria formação do pesquisador. O professor Luiz relatou que o mestrado trouxe um olhar mais refinado e acadêmico para a sua atividade como pesquisador:

> O mestrado foi um momento muito importante porque eu pude pensar e escrever. Porque antes eu fazia muita pesquisa na vida, eu tenho uma produção na área...
> E, acontece o seguinte, retornando para cá, eu retornei com uma visão ampliada. Agora eu sou profissional nisso, está é a diferença como profissional mais qualificado. Eu ampliei meu olhar para a pesquisa de uma maneira que apenas a academia proporciona pela produção de conhecimento advinda da pesquisa dentro de uma metodologia rigorosa.

Alguns professores relataram que seu mestrado foi um exercício de questionamento, reflexão e síntese sobre os mecanismos de construção do conhecimento, que contribuiu significativamente para sua docência.

Embora alguns professores declarem que seu mestrado não teve foco na docência, nem mesmo contribuiu diretamente para uma formação para a docência, o mestrado foi considerado primeiro passo de uma longa caminhada de formação docente, que é incompleta e contínua.

6.3.2. Entrevistas com os mestrandos do Mestrado 1

O Mestrado 1, conforme pudemos analisar em sua caracterização, abriga um perfil de mestrandos bem diversificado, talvez o mais complexo: egressos de diferente áreas do conhecimento, de diferentes instituições, com interesses mais variados em relação à formação no mestrado e, principalmente, à docência.

Os mestrandos que são docentes relataram diferentes motivos para o ingresso na carreira docente. O principal deles e unânime é *gosto por ensinar,* contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Outro motivo relevante para a escolha pela docência foi a possibilidade de estar sempre estudando e trocando experiências com os alunos, dentro de um processo de aprendizagem contínua.

O desencanto pela vida corporativa e a perspectiva de desenvolvimento de uma carreira acadêmica, paralela ou para aposentadoria, foram motivos que levaram alguns mestrandos a buscar tal formação. O mestrando Carlos expressou que vê na docência um trabalho em constante expansão com grandes oportunidades de crescimento no mercado profissional, uma vez que ser docente também traz *status:*

> No mercado de trabalho, a carreira docente é a que tem muito tempo e espaço. Dificilmente vai ser substituída, tem aula via computador, mas nunca vai substituir o professor, cada professor tem uma didática diferente. Há uma demanda grande por professores em Administração, o que difere em outras áreas que há espaço apenas para os grandes especialistas na área para serem docentes. Na Administração, você pode ingressar na docência por uma faculdade pequena e conforme vai se desenvolvendo academicamente ganha visibilidade e desenvolvimento na carreira, inclusive com reconhecimento para melhorar seu trabalho em empresa.

As mestrandas Daniela e Ana, que ainda não são docentes, completaram que a docência pode ser uma fonte substancial de recursos financeiros, principalmente para os que atuam na pós-graduação.

O mestrando Davi afirmou que, na sua escolha pela docência, também pesou o fato de a docência ser uma atividade que lhe proporciona maior flexibilidade de tempo e mesmo profissionalmente, uma vez que, no universo da Administração, ele pode passear por diferentes áreas de conhecimento, abrindo portas também para outras atividades profissionais, com combinações como docência e consultoria:

> Outro fator, que me faz ficar na docência é a liberdade, você tem um programa e tem que cumprir aquilo até o final do mestrado, aí você gerencia. Na docência, você também tem liberdade de horários, eu atualmente sou professor primordialmente, mas também realizo trabalhos de consultor e como professor sou convocado para esses trabalhos. Os meus alunos que são empresários ou trabalham em empresas me chamam também para dar palestras. A docência é uma grande vitrine, não pretendo abandonar a docência, mas conciliar com outras atividades.

O mestrando Carlos, ao relatar o que o faz permanecer na docência, afirmou que vê no ensino a oportunidade de manter o conhecimento sempre em construção, por meio principalmente pela pesquisa, em que há continuidade dos trabalhos, uns pelos outros:

> O que me motiva é pensar assim que tudo aquilo que a gente trabalha no mestrado, continuando pesquisa de outras pessoas e outras pessoas vão continuar as nossas pesquisas. O que motiva é pesquisar e estar passando para os outros, para os alunos de ensino superior.
> O trabalho acadêmico não tem fim ou limites, ele é contínuo, com trabalhos dos grupos.
> Isso o diferencia de outros trabalhos que são finitos e delimitados, com a empresa que visa atingir determinada meta.

A mestranda Luiza relatou que seu ideal profissional é ter uma carreira acadêmica com dedicação exclusiva e inspira-se em seus professores do mestrado como modelos. Ela pensou que, ao ingressar no mestrado, as portas para a docência estariam mais abertas, mas tem encontrado algumas dificuldades e sente-se um tanto frustrada:

> Eu acreditava que o mestrado fosse o caminho mais fácil para a docência, mas descobri que as portas são abertas pela indicação. Isso me deixa frustrada e desanimada. Seu trabalho acadêmico e sua dedicação ao curso contam menos do que seu *networking* na hora da contratação. O trabalho que consegui como professora, embora meu ótimo currículo, foi por indicação de meu orientador.

Outros mestrandos também expressaram que o ingresso na docência está diretamente ligado à indicação dos colegas e que o mestrado facilita tal *networking*. Alguns ingressaram na docência com a ajuda de colegas mestrandos e professores.

A maior parte dos mestrandos demonstrou estar atenta e preocupada com as condições de trabalho oferecidas aos docentes em Administração, expressando um desejo de selecionar bem os trabalhos para não serem massificados pelo mercado docente. A mestranda Luiza é a mais preocupada, devido ao seu desejo de ter dedicação exclusiva a uma instituição de ensino, o que implica abandono de suas atividades profissionais.

O mestrando Fabio optou pela carreira docente por ser uma tradição familiar e por limitações do mundo corporativo, mas relutou um tanto para assumir tal posicionamento, pois acompanhava atentamente a situação dos professores e não via uma perspectiva positiva em relação à profissão:

> Talvez por ter uma família de professores eu relutei um pouco para abraçar a docência, devido às condições de trabalho e, principalmente, à remuneração que é muito inferior ao trabalho em Administração. Eu trabalhei no mercado e tive minha própria empresa, mas sempre tive uma inclinação para a docência de tanto ouvir meu tio falar sobre seus alunos e seu dia a dia em aula, que, apesar de exaustivo e pouco reconhecido, lhe trazia uma grande satisfação a cada vez que era homenageado.

Contudo, o que se pode concluir, pelo discurso dos mestrandos, é que a escolha por uma carreira docente está intimamente relacionada às pressões do mundo corporativo. Assim, o mestrado surge como um dos caminhos, talvez o mais seguro, por ser uma exigência da CAPES para a formação para docência na área. O título é apresentado como um dos atrativos para se fazer o mestrado, sendo, segundo os mestrandos, o primeiro passo também para o desenvolvimento de uma vida acadêmica, como topo profissional para os professores.

Alguns mestrandos enfatizaram a importância desse tipo de formação também por ser uma oportunidade de desenvolvimento da carreira docente atrelada à pesquisa, com trabalhos em grandes universidades ou centros universitários. Muitos aspiram a uma vida profissional dedicada exclusivamente à docência. O doutorado na área faz parte dos planos de todos os mestrandos. Muitos mestrandos afirmaram que gostariam de dar continuidade em um doutorado na instituição, mas como não há perspectivas imediatas dessa implementação, terão que recorrer a outras instituições ou programas na própria universidade. Os egressos do mestrado em Administração tendem a procurar o programa de Serviço Social, na própria instituição.

Todos os mestrandos foram unânimes em expressar seu desejo de cursar um doutorado com condições mais privilegiadas, dispondo de um maior aporte financeiro e dedicação. Os bolsistas recebem apenas bolsas parciais e, como os demais mestrandos, têm de abrir mão da dedicação exclusiva ao curso para exercer outras atividades. Os

mestrandos se ressentem de tais condições que influenciam diretamente na qualidade do seu mestrado.

Entre as competências necessárias apontadas pelos mestrandos para o sucesso do docente em Administração, está no topo da lista *ter experiência no mundo corporativo para levá-las para sala de aula para seus alunos, que muitas vezes têm o seu primeiro contato com o mundo da Administração pelas experiências de seus professores.* Contudo, para eles, apenas a experiência não garante o sucesso. É preciso ter uma articulação dessas experiências com as teorias administrativas. Esse eficiente exercício de articulação entre teoria e prática é um diferencial para o sucesso do docente na área, principalmente se for atrelado a recursos didáticos pedagógicos.

Outras competências pessoais foram enumeradas como essenciais para o sucesso dos professores. Dentre elas, a capacidade de manter *rapport* com os alunos e o poder de comunicação. Colocar-se no lugar dos alunos – *rapport* – é um exercício, que, para os mestrandos, exige um olhar muito cuidadoso do professor para compreender o contexto do qual vêm esses graduandos, suas dificuldades e suas habilidades, bem como suas expectativas. Atrelar o sucesso docente ao poder de comunicação fez com que muitos mestrandos docentes procurassem desenvolver esta competência em cursos de oratória. A mestranda Ana acredita que sua experiência como instrutora em cursos de comunicação será um grande diferencial para seu sucesso como docente e sugeriu que uma disciplina de comunicação faça parte da composição da formação docente:

> Ele precisa saber se comunicar, ter habilidade para prender a atenção do aluno. Esse foi um diferencial que desenvolvi ao longo do meu trabalho como instrutora e como palestrante. Claro, que não foi da noite para o dia, tive que treinar muito. Eu sei que o trabalho em sala de aula é um pouco diferente, talvez o ideal seria ter um curso de comunicação para professores.

O mestrando Carlos destacou ser importante para o professor ter o hábito de dar *feedback* aos alunos; pois são poucos os professores que sabem fazê-lo de forma a contribuir para a formação dos alunos. Como docente, ele acredita ser um diferencial para o professor ter atitudes em sala de aula que confirmem seu comprometimento com a docência e com a aprendizagem dos alunos.

A maior parte dos mestrandos que são professores afirmou que não teve um preparo específico para a docência em cursos de formação específica. Os mestrandos

Davi e Fabio – que são exclusivamente professores – relataram que as instituições nas quais trabalham oferecem capacitações voltadas para o desenvolvimento de técnicas para serem utilizadas em aula.

Os mestrandos docentes relataram que a grande inspiração em sua docência foi o modelo de seus mestres, que direcionaram os primeiros caminhos em aula. Esses mestrandos enfatizam que o desenvolvimento de uma carreira docente está no cotidiano de aula. As primeiras impressões sobre sua experiências docentes relatadas foram: *momentos de angústia e ansiedade; se dissipam com o tempo e contato com os alunos, no cotidiano da aula.*

Grande maioria dos mestrandos é egressa de MBAs e muitos deles acreditavam que o mestrado teria o mesmo tipo de exigências. Aos poucos, foram se conscientizando que o objetivo é uma formação acadêmica. Entre os mestrandos docentes, a contribuição desta formação para a docência está atrelada ao conhecimento de ferramentas administrativas, com a constituição de um conhecimento diferenciado.

O desconhecimento sobre o funcionamento do mestrado, com suas exigências e rigor, foi apresentado por todos os mestrandos como o desafio inicial do mestrado. Ao longo do curso, surgem novas exigências, aumentando também o rigor. Muitos mestrandos entrevistados afirmaram que, em algum momento, pensaram em abandonar o curso. O mestrando Davi, com uma experiência de um mestrado em outra área, pensou em desistir do curso por esse ter enfoque mais teórico do que prático, com muitas exigências essencialmente acadêmicas. A mestranda Daniela alegou ter pensado seriamente em abandonar o curso, mas não o fez pensando em um desenvolvimento de uma carreira docente posterior à sua aposentadoria e o diferencial da titulação de mestre para seu currículo.

De maneira geral, os mestrandos relataram ter passado por muitos questionamentos sobre os motivos de continuar o mestrado, por ser um processo solitário, com muitas privações relacionadas diretamente ao tempo. A escrita acadêmica, principalmente a elaboração da dissertação, é um dos fatores de maior sofrimento dos mestrandos. Para atenuar as pressões da escrita, os mestrandos sugerem que o exercício da escrita seja feito ao longo do curso, com maior contato entre os mestrandos e seus orientadores. Outra pressão exercida pela escrita é a publicação, pois,

mesmo sendo uma bandeira do programa, não há um apoio efetivo, inclusive financeiro, para a participação dos mestrandos em congressos. Os mestrandos bolsistas também sugerem que haja maior espaço para o desenvolvimento de atividades diferenciadas na monitoria, com o exercício docente, no qual os mestrandos pudessem ministrar algumas aulas para que o processo não se torne monótono. O mestrando Carlos sugeriu que o programa desenvolvesse parceria com outras instituições para que os mestrandos possam exercitar a docência, como uma forma de ingresso na carreira. Devido à boa imagem do curso no mercado, muitas instituições contratam seus mestrandos como professores. Uma parceria facilitaria o processo.

Os mestrandos enfatizaram a importância de um constante *feedback* das atividades desenvolvidas nas disciplinas, durante o curso de mestrado. A mestranda Daniela relatou que há professores que não se preocupam em oferecer este recurso aos mestrandos, o que facilitaria o desenvolvimento acadêmico e reduziria também a ansiedade. Ela completou que sente dificuldade em manter um diálogo e obter um *feedback* de seu orientador em relação ao seu projeto. Os demais mestrandos não demonstraram insatisfação na sua relação com o orientador, mas gostariam de manter laços com seus orientadores, após a conclusão do curso.

As melhorias em relação à estrutura do curso estão relacionadas aos canais de comunicação do programa e o horário de aulas. Alguns mestrandos sugerem canais diretos de informação, com a utilização de espaços virtuais. Quanto aos horários das disciplinas, muitos mestrandos desejam que as disciplinas sejam oferecidas em período noturno para atender às necessidades dos mestrandos que trabalham. Ainda sobre a estruturação, o mestrando Davi sugere que as disciplinas obrigatórias fossem centradas em um dia ou em dias consecutivos, para atender às necessidades dos mestrandos que vêm de outras cidades.

Um ponto de melhoria, não apenas para os mestrandos, mas para o programa, é a maior captação de bolsas parciais. A grande maioria dos mestrandos exerce atividades profissionais para manter sua permanência no curso, o que traz reflexos na qualidade dos trabalhos, influenciando na imagem do curso no mercado. Alguns mestrandos lançaram idéias para maior captação de recursos, como a implementação do doutorado, uma idéia que agrada aqueles que desejam continuar sua formação acadêmica no

programa, mas isso exigiria que se aumentasse o número de professores com dedicação exclusiva à instituição.

Outra forma de captação de bolsas sugerida pelos mestrandos seria o incentivo a projetos em organizações e órgãos de fomento à pesquisa. O programa não tem cultura de desenvolvimento de projetos além das fronteiras da instituição. Para tal, seria necessário maior envolvimento dos professores e comprometimento dos mestrandos.

Uma formação acadêmica é o maior atrativo do mestrado, principalmente para o desenvolvimento da docência como uma carreira concomitante ao trabalho corporativo. Os relatos dos mestrandos trouxeram indicadores que os conhecimentos do universo da pesquisa e das teorias administrativas serão contribuições diferenciadas para o exercício da docência. Os mestrandos reconheceram que o enfoque do Mestrado 1 é direcionado à formação do pesquisador, desde a seleção e as atividades propostas. O mestrando Carlos relatou o choque que sofreu no embate com a formação do pesquisador, que se alicerça em um processo de reconstrução de conhecimentos adquirido:

> O mestrado me trouxe duas contribuições, uma é da pesquisa como instrumento de aprendizagem e outra é a qualidade do conhecimento. Ambas estão intimamente relacionadas porque a pesquisa traz um conhecimento único, empírico que provoca, quebra paradigmas da Administração. Você tem a oportunidade de colocar as teorias à prova, comprova os conhecimentos, tem que se desapegar. A pesquisa não é apenas desconstrução, é construção de conhecimentos com rigor da academia, você aprende uma metodologia para fazer o campo e sistematizar os resultados. São aprendizados únicos que apenas o mestrado traz para ser aplicado em sala de aula. Apenas um professor que cursa um mestrado tem essa visão.

A escolha pelo mestrado na instituição para muitos se deu pelo fato de a instituição ter um bom nome no mercado nacional. Os mestrandos Fabio e Luiza fizeram sua graduação na instituição e, se pudessem, eles continuariam sua formação acadêmica e desenvolveriam uma carreira docente no próprio programa. Os mestrandos alegaram que o clima no programa é muito bom e que há um contato direto e muito acessível entre mestrandos e seus professores.

O mestrando Davi escolheu o mestrado devido ao seu processo seletivo no meio do ano e pelas suas exigências de pontuação no teste ANPAD, que é menor em relação

a outros mestrados. Alguns mestrandos relataram que o processo seletivo exigiu um preparo prévio e reconheceram a importância desse rigor, principalmente na entrevista, para que os mestrandos possam estruturar seu trabalho de forma mais eficaz durante o mestrado.

Os mestrandos, pensando em uma formação voltada para a docência, sugerem a inclusão de uma *disciplina de didática* ou *metodologia de ensino,* devendo ser composta por uma parte de ferramentas docentes e outra direcionada a reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essa nova disciplina, segundo os mestrandos, não deve ter um caráter obrigatório, para atrair um púbico focado na formação docente.

Para esses mestrandos, a principal contribuição do mestrado para a formação do docente em Administração está na oportunidade de construir e desconstruir conhecimentos, que acontece apenas em cursos de *stricto sensu*, como um espaço de descoberta de novas teorias e aprofundamento de conhecimentos. Os mestrandos Carlos e Fabio enfatizaram que o mestrado é uma oportunidade de *construir* teorias, por meio de pesquisas, como fonte de conhecimentos que poderão inspirar seu trabalho em aula, contribuindo para uma formação diferenciada de seus graduandos.

Os mestrandos privilegiam também as contribuições da formação do pesquisador, que traz um novo olhar para a docência, com a investigação e busca de conhecimentos na fonte. Embora para muitos os conhecimentos do universo da pesquisa sejam ainda muito recentes, eles já conseguem vislumbrar oportunidades de aliar pesquisa e aula. Segundo os mestrandos, essa nova forma de construção de conhecimento é um produto do processo de mestrado. Os mestrandos Carlos e Fabio assumiram um compromisso em levar tal cultura para suas aulas. Para isso convidam seus graduandos a quebrar paradigmas do conhecimento.

O contato com os colegas e os modelos dos professores foram apresentados por muitos mestrandos como uma grande contribuição para a sua formação docente, bem como o cotidiano de uma vida acadêmica e suas exigências. Leituras articuladas, resenhas, seminários, *papers* e a própria dissertação foram consideradas aprendizagens significativas para o processo de profissionalização para a docência.

Para o mestrando Fabio, um professor que tenha vivenciado um mestrado tem uma postura diferente em sala de aula, traz mais questionamentos para os graduandos e instiga a busca por conhecimentos. Para ele, *todo o professor em Administração deveria cursar o mestrado como fonte diferenciada de conhecimentos, que implica aprendizado rico para a docência.*

De maneira geral, os mestrandos trouxeram visões positivas do processo de mestrado, principalmente, em relação à instituição. Alguns deles, como egressos da instituição, foram atraídos pelo mestrado pela sua experiência anterior e suas ligações emocionais. Os demais foram atraídos pela reputação e pela maior facilidade do processo seletivo. Embora muitos tenham *caído de pára-quedas*, sem conhecer as exigências e o tipo de formação oferecidos pelo curso, relataram estar satisfeitos com a escolha e identificaram contribuições dessa formação para seu trabalho docente e seu desenvolvimento pessoal. Como contribuições estão o novo olhar para a construção de conhecimento, atrelado à pesquisa, como um universo novo a ser desvelado por esses mestrandos, e os questionamentos referentes às condições nas quais muitos mestrandos fazem seus mestrados, remetendo à reflexão sobre as suas condições de trabalho.

6.4. O Mestrado 2

O segundo curso de Mestrado em Administração a ser pesquisado é oferecido por uma instituição de ensino superior (IES) particular, da capital paulista, como parte integrante de um conglomerado composto por um colégio confessional com mais de 130 anos de tradição. Diferentemente da instituição que ministra o Mestrado 1, que também é confessional, o posicionamento desta instituição não é totalmente laico – alguns preceitos estão expressos no regimento do curso. É importante ressaltar que a instituição é uma referência no ensino superior. A graduação em Administração, especificamente, tem aproximadamente 2500 graduandos, com baixo grau de desistência ao longo do curso. Tal demanda se dá não apenas pela qualidade do ensino, mas também pelas estruturas da instituição e do curso. Há um prédio específico para Administração, com laboratório de práticas empresariais e uma grande biblioteca focada na área. Deve-se destacar que seus graduandos, em sua maioria, vêm direto do ensino médio, são graduandos mais jovens e não trabalhadores, o que exige uma oferta de

cursos no período matutino e vespertino. Diante desse panorama, há uma demanda grande por professores em Administração para suprir as necessidades da instituição. Assim, o mestrado e a pós-graduação *stricto sensu* atendem parte significativa dessa demanda.

O curso de Mestrado 2 foi criado em 1999, pelo Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, recomendado pela CAPES/MEC (CAA/CTC/58-20/06/2000), buscando contribuir efetivamente para a melhoria da competitividade empresarial, como uma resposta ao desafio de crescimento e desenvolvimento do país, com a realização e divulgação de pesquisas aplicadas em empresas com eficácia em gestão de negócios, por meio da formação de pesquisadores em Administração de Empresas. Por se tratar de um mestrado acadêmico, pretende-se que os mestrandos se iniciem na pesquisa acadêmica. O objetivo apresentado pelo curso é formar pesquisadores com profunda e excelente base científica, comprometidos com a geração, transmissão e facilitação do processo de aprendizagem de conhecimento novo relacionado com a gestão de organizações. *Visam melhorar a capacidade destas organizações individuais de competir e contribuir para o desenvolvimento econômico do país.*[24] Atende a um público essencialmente advindo de empresas e egresso de cursos de MBA, com mestrandos que apresentam o anseio de preparar-se para uma nova profissão para tempos depois da aposentadoria: a docência.

O público-alvo do curso são professores universitários ou profissionais, graduados ou não em Administração, que apresentem um perfil interessado e motivado para a investigação cientifica e para orientar o aprendizado de pessoas no ambiente educacional e profissional. É necessário que o candidato tenha o domínio de técnicas e conhecimento básicos, bem como possua experiência profissional em empresas. Segundo a coordenadora, ao focar nesse tipo de púbico, criou-se uma demanda para a formação docente. Assim, o curso abriga uma disciplina obrigatória relacionada à formação do docente em Administração e um sistema de monitoria opcional. Como há também uma demanda da instituição por professores na graduação e na pós-graduação *stricto sensu* bem como o interesse de alguns mestrandos em ingressar na carreira docente, o curso de mestrado tornou-se também uma vitrine para que os alunos possam ingressar na docência na própria instituição. Dos três mestrados pesquisados, há

[24] Definição de objetivos conforme o regimento.

indicadores que esse mestrado, tanto pelo interesse dos mestrandos como pela sua estrutura, apresenta um enfoque maior na formação docente, apesar de a coordenadora afirmar que o enfoque do mestrado é a formação do pesquisador acadêmico. Pensando em uma formação diferenciada para o pesquisador acadêmico, há na instituição um instituto de pesquisa voltado para as pesquisas em Administração que ainda está incipiente, com recursos limitados para investir em mestrandos com dedicação em tempo integral.

O número de vagas oferecidas no processo de seleção semestral é de 20 vagas; a distribuição não é equitativa entre as linhas de pesquisa, variando conforme a disponibilidade de vagas em cada uma delas. O processo de escolha do orientador se dá na transição do primeiro para o segundo ano. No ingresso, o mestrando opta apenas por uma linha de pesquisa, que é composta por um grupo de professores.

O processo seletivo está divido em três etapas: a primeira delas compreende um teste de inglês, que é eliminatório e considerado indispensável para a leitura da literatura selecionada para o curso. A segunda etapa é uma avaliação da capacidade de análise e interpretação de conceitos de Administração. A prova consta da análise e interpretação de trechos acadêmicos publicados em periódicos e livros científicos. Para a prova, o candidato indica a linha de pesquisa de sua preferência e responde apenas às questões da linha de pesquisa de sua escolha. Há uma bibliografia recomendada para cada linha de pesquisa. A prova também é considerada uma etapa eliminatória. A última etapa corresponde à análise do *curriculum vitae* e uma entrevista individual.

A área de concentração do programa é o estudo das Tecnologias Avançadas de Gestão. Nesse âmbito, estão concentradas as questões referentes ao uso e desenvolvimento de estratégias, métodos e instrumentos facilitadores da tomada de decisões eficazes na empresa. As três linhas de pesquisa são desdobramento da área de concentração em Tecnologias Avançadas em Gestão, às quais devem estar ligados os projetos de pesquisa dos professores e as disciplinas. Existe uma conexão significativa entre essas linhas, de modo a resultar na área de concentração descrita, sendo elas: Gestão Humana e Social nas Organizações, Finanças Estratégicas e Recursos e Desenvolvimento Empresarial.

Cada uma das linhas de pesquisa abriga um rol de disciplinas relacionadas entre si e que são de caráter optativo. A linha de pesquisa Gestão Humana e Social nas Organizações compreende as seguintes disciplinas: Aprendizagem Individual e as Organizações, Desenvolvimento de Competências, Cultura Organizacional, Gestão Inclusiva da Diversidade, Mudança Organizacional, Teoria e Análise Multinível, Valores Humanos e Comportamento nas Organizações e Valores Humanos e Gestão.

A linha de pesquisa Finanças Estratégicas abriga as seguintes disciplinas: Econometria aplicada às Finanças I, Econometria aplicada às Finanças II, Finanças Comportamentais, Finanças Estratégicas I, Finanças Estratégicas II, Fusões e Aquisições, Microeconomia e Teoria de Finanças.

A linha Recursos Humanos e Desenvolvimento Empresarial é composta pelas seguintes disciplinas: Ambientes Competitivos, Ativos Estratégicos de Conhecimento, Decisão Estratégica Organizacional, Desenvolvimento Empresarial, Dinâmica Evolucionária Empresarial, Inovação e Desenvolvimento de Mercados, Modelos de Negócios e Redes de Negócios.

As disciplinas de Análise de Dados Qualitativos e Análise de Dados Quantitativos são optativas, mas estão associadas às linhas de pesquisa. É importante ressaltar que cada disciplina nas linhas de pesquisa tem duração aproximada de 12 encontros e os mestrandos têm a mobilidade de transitar de uma linha para outra.

Todos os mestrandos, em sua formação, devem participar das seis disciplinas obrigatórias do curso: Desenvolvimento das Habilidades Científicas, Ensino em Administração, Estatística, Estudo e Análise Organizacional, Métodos Qualitativos de Pesquisa em Administração e Métodos Quantitativos de Pesquisa em Administração.

A duração do curso de mestrado é de dois anos, subdivididos em quatro semestres letivos. A realização das disciplinas deve ser concentrada nos dois primeiros semestres. A partir do início do terceiro semestre, o mestrando passa a trabalhar individualmente, sob a orientação de um professor orientador definido neste terceiro semestre, e deve submeter-se ao Exame de Qualificação, que consiste na avaliação do projeto de pesquisa por uma banca composta de professores doutores da universidade e de outras instituições. Tal organização do curso facilita o cronograma dos mestrandos

que exercem atividades profissionais. Como a maior parte deles atua em consultoria, há maior flexibilidade. Um risco que se assume é contribuir para o isolamento durante o ano de elaboração da dissertação, uma vez que não há mais espaços de interlocuções coletivas. É uma parceria exclusiva orientador-mestrando; no máximo, há participação nos grupos de pesquisa.

As atividades programadas obrigatórias, iniciação à produção científica e desenvolvimento de habilidades científicas são desenhadas para auxiliar no desenvolvimento de produção cientifica. É importante salientar que, sem apresentar o comprovante de publicação de pelo menos um trabalho científico, o aluno não poderá depositar seu projeto de dissertação.

Esse mestrado diferencia-se dos demais pesquisados por ter uma estrutura de construção da dissertação com dedicação exclusiva, durante o segundo ano do curso, quando há escolha do orientador, que disponibiliza vagas. Tal estrutura pode gerar um desconforto entre os mestrandos que entram em contato direto com seu orientador e seu projeto apenas no segundo ano. O primeiro ano é dedicado ao cumprimento dos créditos e à sondagem do orientador.

6.4.1. Entrevistas com os professores do Mestrado 2

Os professores entrevistados, como todo o corpo docente, apresentam um perfil mais voltado para o mercado organizacional. A maior parte atua como consultor ou pesquisador em empresas. Esse perfil se assemelha ao dos seus mestrandos, o que facilita muito o diálogo e a mútua compreensão da multiplicidade de papéis desempenhados: docente, mestrando e gestor.

Diferentemente dos outros dois mestrados, a participação de professoras no corpo docente é mais significativa, bem como esse corpo é composto por um número maior de professores com uma trajetória docente atrelada à área de Educação. O que trouxe uma visão diferenciada para o comprometimento do curso com a formação docente, agregando o conhecimento das teorias da aprendizagem.

Dado o perfil, há uma tendência de esses professores privilegiarem uma formação do mestre que alie a pesquisa e a empresa. Porém, as questões relacionadas a uma formação docente estão presentes, devido à demanda existente entre os mestrandos que desenvolvem concomitantemente carreira em empresa e na academia. Pensando em maiores contribuições para a docência, o foco dos professores é formar o pesquisador acadêmico, aproximando os conhecimentos advindos da pesquisa para empresa e aula.

Focando também atender ao desenvolvimento de conhecimentos sobre a docência, foi instituída uma disciplina obrigatória para os mestrandos: *Ensino em Administração*, que abriga aspectos da complexidade da formação docente.

O professor Renato, responsável por essa disciplina, afirmou que o enfoque da disciplina *Ensino em Administração* é formar o professor-pesquisador:

> Eu acho que é desenvolver as habilidades de pesquisador, mas um pesquisador, instigador. Ele, como mestrando e professor, deixa de ser um papagaio porque ele vai perceber que ele não é o dono da verdade. Então, ele sabe que existe um mundo de conhecimento. Ele fica tão chocado, que ele passa a entender que ele, na verdade, faz o melhor papel se ele for um facilitador do processo de aprendizagem. Eu vejo nos nossos antigos alunos de mestrados em sala de aula, eles são muito bem avaliados, e são avaliados nesse aspecto suas aulas são mais interessantes. Sabe por quê? Porque ele desenvolve a curiosidade científica.

E, também um professor com uma visão ampla do universo da docência na área – especificidades do conhecimento e as condições do trabalho docente. Segundo ele, a duração da disciplina, apenas um semestre, é insuficiente para o aprofundamento dos temas que compõem a grade da disciplina: panorama da docência em Administração no Brasil, a formação do administrador, os recursos e técnicas que podem ser utilizados em sala de aula entre outras discussões que poderão ocorrer sobre a docência com os mestrandos já docentes. Esse espaço abriga atividades de reflexão sobre os processos de construção de conhecimento, com leituras, seminários em grupos, discussões e elaborações de resenhas articulando os conhecimentos.

O professor Renato relatou que precisa diversificar os assuntos para atender aos diferentes tipos de mestrandos e seus interesses:

> Quando idealizamos a disciplina, pensamos no diferentes públicos que temos no mestrado, ainda mais em uma instituição particular, que tem mestrando apenas atrás da titulação. Escolher os temas para que todos tenham interesse é uma tarefa muito difícil, tem que ter uma parte instrumental mesmo, para quem está chegando à docência. E, por outro lado, tem que ter uma parte mais questionadora da docência para aqueles que já estão na docência. Eu acredito que a disciplina poderia se estender ou até mesmo se desdobrar em módulos: um instrumental e outro com trocas de experiências docentes. O problema que esse desdobramento poderia acarretar na transformação da formação docente como optativa. Nós passamos a disciplina para obrigatória para institucionalizar a formação.

Há os que estão iniciando sua profissionalização para docência, tendo que partir do marco zero. Há aqueles com experiência docente que precisam ter um espaço maior para desenvolver reflexões sobre a docência. Segundo o professor, mesmo os mestrandos já docentes apresentam uma formação basicamente instrumental.

Renato pontuou que a disciplina e o mestrado também são oportunidades para os mestrandos desenvolverem uma carreira docente na própria instituição. A monitoria, segundo o professor, por ser opcional, atrai apenas os mestrandos com interesse em desenvolver uma carreira docente e que dispõem de tempo para tal atividade:

> Apesar da monitoria ser uma oportunidade única para os mestrandos vivenciarem a docência em graduação, os poucos mestrando que se inscrevem na docência, além dos mestrandos bolsistas, são os que têm algum interesse em trabalhar na instituição. Todos sabem que recrutamos professores para o *lato sensu* e para a graduação em áreas bem específicas. Claro, que tem os que realmente buscam uma formação para a docência, os que não possuem experiência docente, que são poucos no curso. Nosso público é mais focado na titulação, pois já são professores.

Como há muitos mestrandos que não têm definido se querem ou não seguir uma carreira docente, há casos em que a disciplina *Ensino em Administração* passa a ser apenas mais uma disciplina obrigatória para a formação do mestre, o que implica uma participação menos efetiva dos mestrandos. O professor reiterou que sua disciplina é um convite para que os alunos experimentem a docência.

Para o professor Renato, o desafio que ele enfrenta em aula, também na disciplina de *Metodologia*, é fazer com que os mestrandos quebrem suas *verdades absolutas*. No caso específico da docência, o desafio é fazer com que o mestrando como professor abandone a posição de transmissor de conhecimentos para adotar uma posição de parceiro de seus alunos na construção de suas aprendizagens. Ele conclui que um professor que tenha vivenciado um processo de mestrado tem mais recursos para encontrar caminhos para atrelar os conhecimentos desenvolvidos nas pesquisas com a docência.

A maior parte dos professores defendeu o posicionamento que a disciplina obrigatória *Ensino em Administração* deve ser optativa, direcionada para os mestrandos que desejem aprimorar seus conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem ou mesmo para aqueles que queiram um primeiro encontro com a docência como preparo para ingresso profissional. A professora Aline, idealizadora da disciplina, afirmou que a disciplina como optativa atrairia apenas um público focado na docência, agregando valor às discussões:

> Como processo de formação continuada, ele é o primeiro passo, o que acontece principalmente com os nossos mestrandos que vivenciam o primeiro encontro com a docência. O que difere da minha área de formação, a Educação, que quando você chega ao mestrado você já vivenciou experiências como docente, fato que muitas vezes não acontece na Administração. Claro que, na estrutura do mestrado hoje, a disciplina de docência tem um caráter obrigatório, já que identificamos que entre os nossos mestrandos poucos têm experiência docente e esta seria a oportunidade de exercitá-la, mas ela realmente está um pouco longe de um ideal de formação, é uma sementinha.
> Agora com a mudança da disciplina para obrigatória no mestrado eu acredito que não houve mudança do perfil, mas alguns se sentem apenas obrigados em cumprir créditos para a disciplina. O que eu pude detectar é que a pequena parcela que já era docente teve um desenvolvimento em suas atividades.

Para os demais professores, o processo de mestrado contribui para docência como um espaço de construção, desconstrução e aprofundamento do conhecimento preexistente, com a descoberta do universo da pesquisa e contribui também, por meio da abertura a um espaço de discussão e reflexão crítica. O professor Sandro enfatizou que a pesquisa leva o mestrando a vivenciar o processo de aprendizagem que se assemelha à construção de aprendizagem nos moldes propostos pela teoria da aprendizagem

experiencial de David Kolb, no qual os dados captados nas pesquisas são transformados pela reflexão ou por uma nova pesquisa em aprendizagem:

> Meu grande instrumento de aprendizagem é a pesquisa, quem se inscreve na disciplina já sabe que essa é uma disciplina com projeto de pesquisa. Nós levantamos um problema relacionado à nossa área, especificamente, referente à disciplina e estruturamos a pesquisa, planificamos a metodologia e vamos a campo, fazemos uma análise dos dados e chamamos as teorias para costurar os conhecimentos. Para fazermos o *paper,* utilizamos a sistematização e a reflexão sobre as análises. Assim, o novo conhecimento pode ser aplicado na empresa como uma nova ferramenta administrativa ou também pode ser aplicado em sala de aula.

O conhecimento de metodologia de pesquisa, segundo os professores, traz contribuições significativas para a docência pelo caminho diferenciado de construção e gerenciamento de conhecimento. Durante o mestrado, um novo universo do conhecimento – a pesquisa – é aberto, o que leva muitos mestrandos a sofrerem um impacto inicial que gera desconforto. Alguns professores relatam que a maioria dos mestrandos ingressa no processo de mestrado sem saber do seu funcionamento ou mesmo não tendo experiência em pesquisa, o que pode gerar algum desconforto e desafios ainda maiores aos mestrandos – compreensão sobre o curso e reestruturação das rotinas para focar no mestrado.

Todos os professores alegaram privilegiar em suas disciplinas a articulação dos conhecimentos advindos de diferentes fontes, que são as leituras, as pesquisas em grupo, a elaboração da dissertação, o contato com os professores e as trocas entre os alunos. Segundo eles, a contribuição do mestrado para a aprendizagem docente é a articulação dos conhecimentos das diferentes fontes na constituição de um conhecimento conteudinal, considerado, por esses professores, o alicerce de um bom trabalho docente.

A maior parte dos professores relatou que as contribuições do seu mestrado para sua formação docente estão relacionadas à construção de um conhecimento dos conteúdos, como um aporte teórico para a sua docência. A formação como pesquisador também é citada como significativa para a docência, devido ao novo olhar que traz para a construção de conhecimento, por meio do desenvolvimento da pesquisa acadêmica, com seu rigor metodológico.

Alguns professores relataram que, durante o seu mestrado, não tinham clareza de sua opção pelo desenvolvimento de uma carreira docente. Muitos deles tiveram seu ingresso à docência atrelado ao desenvolvimento das atividades do mestrado, que trouxe um novo caminho para a sua formação. O mestrado para os professores é apresentado como uma ruptura de paradigmas sobre o conhecimento.

As professoras Joana e Aline, egressas da área de Educação, relataram que suas experiências de mestrado foram significativas para que elas desenvolvessem uma visão transdisciplinar de construção do conhecimento e aprendizagem. A Administração, que se compõe também por conhecimentos advindos de outras áreas do conhecimento, exige que seus professores sejam hábeis em articular e sistematizar informações difusas, em um exercício de convergência de aprendizagem.

A professora Aline, que contribuiu para a remodelação da disciplina *Ensino em Administração*, enfatizou que o espaço de formação oferecido no mestrado é muito incipiente para que a docência aflore, oferecendo um aporte inicial de estruturação da aula. Ela complementou que não há um professor específico de Administração, mas um professor com as competências exigidas:

> Eu vejo que não há um docente em Administração, mas um docente independente da área com muitas competências que são inerentes à formação oferecida, em forma de capacitação para um trabalho. O trabalho do docente é um trabalho de atitude e de saberes que sustentam a relação professor-aluno, com os conhecimentos que os professores têm que ter e as atitudes que o professor tem que imprimir em sala de aula.

A ausência de um modelo de docente em Administração dificulta a eficácia dos processos de capacitação que são propostos por muitas instituições. O ideal de professor, segundo a professora, é o do professor-pesquisador como um articulador entre o conhecimento advindo da pesquisa e a sala de aula.

O mestrado contribui para a formação docente, segundo os professores, pela construção de uma vida acadêmica que inclui o cotidiano da academia, a produção de pesquisas e da dissertação, bem como a participação em congressos e seminários. Contudo, os professores reconhecem que a maior parte dos mestrandos da instituição não tem condições de sustentar uma vida acadêmica, pois precisam se dedicar a suas

atividades profissionais. Isto faz com que a produção acadêmica esteja atrelada ao cotidiano das disciplinas, que têm como conclusão um trabalho acadêmico publicável. Alguns professores questionam a validade do trabalho de conclusão como um trabalho acadêmico.

Outra contribuição do mestrado para a docência, segundo esses professores, é a titulação acadêmica, exigida pelas instituições. Há muitos mestrandos da instituição que são docentes, buscando com titulação assegurar uma carreira acadêmica futura ou paralela à empresa. Para alguns professores, há mestrandos que chegam ao mestrado sem foco na docência, mas, ao longo do processo, se envolvem com atividades docentes na própria instituição em que realizam seu *stricto sensu.*

Alguns professores enfatizam que o mestrado em Administração é apenas um ritual de iniciação para docência e pesquisa, com uma continuidade em um processo de doutorado. Eles afirmaram incentivar os seus mestrandos a continuar suas pesquisas e sua vida acadêmica, estreitando laços com seus orientandos em pesquisas além do ambiente da academia.

As contribuições dos professores em suas disciplinas para a formação docente dos mestrandos se dão por meio dos espaços de discussão para construção e desconstrução de conhecimentos, espaços esses criados nas disciplinas, com a utilização de leituras especializadas, atividades de construção de aprendizagem e produção de artigos. A maior parte dos professores entrevistados lamenta ter pouco tempo para desenvolver, em suas disciplinas, pesquisas com seus alunos, que seria o exercício mais apropriado para a formação do pesquisador e do professor-pesquisador.

O professor Sandro relatou que busca em suas aulas utilizar diferentes recursos didáticos para que os mestrandos possam ter diferentes visões pedagógicas:

> Então, eu procuro variar muito as abordagens didáticas para poder mostrar para o aluno. Algumas coisas que eu faço, da questão do ponto de vista até didático é na hora que ele está, por exemplo, fazendo a apresentação, ele tem primeiro que dar um contexto mais amplo daquilo que ele vai falar, entendeu? Depois entra o método mais didático porque se não tiver um artifício didático as pessoas demoram para captar qual é a essência do artigo.
>
> Então tem várias abordagens, eu trabalho muito com mapa mental, entendeu? A construção de mapa mental é assim. Os alunos vêm para

> cá como entra na minha disciplina realmente saem satisfeitíssimos de poder ter outra forma de trabalhar com o conhecimento trabalhar e com a articulação das informações.

Ele complementou que propicia um clima de troca em sala de aula, sem a competição encontrada nas empresas, instituindo um espírito de cooperação nas pesquisas.

Os professores reconhecem a necessidade de adotar uma postura de receptividade em relação aos mestrandos, uma vez que o processo de escolha dos orientandos se dá ao longo do processo, exigindo que eles se abram para conhecer o outro. No geral, os professores gostam da idéia de escolher seus orientandos ao longo do processo, o que facilita o *rapport* e a relação orientador-orientando. É importante abrir um parêntese para ressaltar que alguns professores preferem ter contato com seus mestrandos desde o primeiro ano e gostariam que o processo de elaboração da dissertação começasse desde o início do mestrado. Há uma tendência, com o término dos créditos, de os mestrandos se desligarem dos grupos e, por exercerem outras atividades profissionais, também se dispersarem, o que dificulta o trabalho do orientador. Os professores do Mestrado 2 demonstraram-se compreensivos em relação às condições da condução do mestrado por seus orientandos, são flexíveis principalmente à disponibilidade para as orientações. Há um cronograma padrão para a elaboração da dissertação, mas estima-se que 10% dos mestrandos pedem prorrogação do prazo de conclusão, mesmo com maior dispêndio financeiro.

Quanto às experiências vividas pelos professores em seus mestrados, essas foram lembradas como um ritual de passagem para o doutorado e ingresso na docência. A professora Eni relatou que seu mestrado não contribuiu para a formação docente porque, na época, como era possível atuar na docência sem titulação, a formação docente não era privilegiada.

As professoras Joana e Dora, que fizeram sua formação na Educação, relataram que seus mestrados contribuíram com conhecimentos sobre os mecanismos de construção do conhecimento, mas a formação para a docência se deu no exercício da docência. Os demais professores também compartilham da opinião das professoras: que

a formação docente se dá no cotidiano em sala de aula, com desafios e alegrias. A docência é um processo em constante formação. Alguns professores relataram que entraram em sala de aula sem saber como agir e se inspiraram em seus mestres.

A professora Dora relatou que o mestrado foi para ela o encontro com uma vida acadêmica que antes não foi cogitada:

> Quando eu fiz o mestrado eu não tinha nenhuma expectativa de ser docente. Olha, foi uma formação sem pretensão acadêmica, inclusive. Contudo, eu posso afirmar que ele contribuiu significativamente para a minha docência pelo modelo de meus professores no mestrado e pela iniciação na pesquisa, com todo o rigor do processo que vivi. O mestrado me trouxe novo olhar para a busca pelo aprofundamento conteudinais, das técnicas administrativas. Além da minha dissertação ter sido impecável metodologicamente.

Dora relatou que não teve seu ingresso na docência durante o mestrado por não ser seu foco e, também, pela falta de oportunidade. Para ela, o processo de mestrado deveria oferecer oportunidades para os mestrandos experimentarem a docência efetivamente, desde simulado de aulas ou estágio docente.

6.4.2. Entrevista com os mestrandos do Mestrado 2

O perfil dos mestrandos deste mestrado é muito semelhante aos do Mestrado 1: dedicam-se a atividades profissionais concomitantes ao mercado e à docência. O que os diferencia é a atuação, predominantemente em cursos de *lato sensu*. Esses mestrandos docentes relataram que seu ingresso na docência se deu, principalmente, por meio de convites de amigos ou pessoas que participaram de suas palestras voltadas para o mundo corporativo. Apenas a mestranda Sonia atua em curso de graduação em Administração. Os demais que se dedicam à docência em pós acreditam que os pós-graduandos são mais interessados e focados em aprender do que os graduandos.

Os mestrandos docentes desempenham atividades paralelas à docência e acreditam que esta vivência do mundo corporativo é essencial para a sua atividade docente, atenuando as distâncias entre teoria e prática em sala de aula.

Segundo os mestrandos, o que os atrai para a docência é a oportunidade de estar em aula ensinando e aprendendo com os alunos. Embora os mestrandos enumerem muitos atrativos para a docência, como uma segunda fonte de renda ou mesmo uma alternativa de carreira para os tempos de aposentadoria, o gosto pela docência e por participar da aprendizagem dos alunos é o grande motivador para ser e permanecer na docência.

Os mestrandos que são docentes relataram que não tiveram um preparo específico e diferenciado para a docência: que utilizaram, como base para sua atuação como docente, a sua experiência profissional, as experiências como palestrantes ou instrutores dentro e fora da organização e, principalmente, os modelos positivos e contra-exemplos dos seus mestres e orientadores.

A mestrando Vanessa relatou que, para seu ingresso na docência e durante todo o tempo que exerceu a atividade docente, utilizou-se muito de seu bom senso como direcionador de suas atitudes em aula:

> Quando eu fui professora assistente, no começo, eu não tinha o preparo, eu não tinha a formação, eu tinha acabado de me formar. Foi muito mais no bom senso daquilo que eu tinha vivido como aluna e passar exatamente de outra forma tudo aquilo que eu sentia falta. Eu tentei colocar em prática de outra forma, mas sem um preparo, sem uma formação adequada. Eu acho que dá para levar, com boa vontade, bom senso. Então, não fica aquela coisa só da sua opinião ou do próprio bom senso, ou do senso comum, mas você traz muito mais enriquecimento da informação para o próprio aluno.

Ela acredita que a postura do professor, principalmente, seu comprometimento com o ensinar, é um aprendizado para o aluno – uma postura a ser imitada ou modelada.

As mestrandas Juliana e Vanessa trouxeram a questão da docência ser uma tradição familiar; ambas vieram de uma família de professores universitários e se sentiram envolvidas pela docência por meio dos exemplos familiares. Em paralelo a suas carreiras profissionais, também se dedicam a uma formação para a docência, como uma opção idealizada de profissão. Elas desejam seguir os exemplos de sua família e se inspiram em seus modelos.

Os quatro mestrandos entrevistados que não atuam na docência afirmaram ter interesse em desenvolver uma carreira docente, que ganhará espaço em suas vidas

profissionais em outro momento, preferencialmente após a aposentadoria. O mestrando João, que já teve experiência docente, relatou estar em fase de transição com afastamento da carreira executiva e procura, com o título de mestrado, um ingresso efetivo na carreira acadêmica. A titulação é considerada, para muitos mestrandos, essencial para o exercício da docência em pós-graduação.

A maior parte dos mestrandos atua na docência *lato sensu* e tem uma visão diferenciada sobre as suas primeiras impressões sobre a docência atreladas ao perfil dos seus alunos; são mestrandos que encontraram pós-graduandos motivados a trocar experiências e se desenvolver ainda mais profissionalmente, fazendo das aulas mais interativas e para um grupo pequeno. O mestrando Samuel relatou que, em sua experiência como monitor na graduação, ficou um pouco apreensivo em relação às condições do trabalho dos docentes da graduação, devido a quantidade de alunos, a sua diversidade, principalmente de interesses e comprometimento:

> A experiência não foi muito agradável, os meninos falando no fundo da sala, aí o que eu achei que eu deveria fazer é procurar um público mais interessado e mais afetado pelos problemas de carreira que tem o profissional brasileiro.
> Outra coisa que me assustou foi dar aula para 70 alunos ou mais, com microfone. Em seis meses eu conhecia apenas 15 desses 70 alunos, mas isso não era em uma sala, em todas. Tem um problema que eu não enfrentei, mas que é o mais comum, são professores que têm que trabalhar em diferentes universidades e, não são apenas aqueles que são docentes em tempo integral. São condições que eu não gostaria de trabalhar, por isso meu foco é a pós-graduação.

Ele pretende se dedicar exclusivamente à docência em pós-graduação, devido à maturidade dos alunos.

Os mestrandos docentes enumeraram alguns desafios da docência em Administração, sendo o principal deles: *fazer com que os alunos se sintam atraídos para a aprendizagem dos conteúdos a serem desenvolvidos em aula.* Essa dificuldade aparece porque o universo da Administração, principalmente nos semestres iniciais, parece um tanto abstrato, com conceitos administrativos difíceis de serem aplicados em sala de aula.

Outro desafio citado pelos mestrandos docente é trabalhar com a diversidade no nível de conhecimento entre os alunos; o que conduz alguns professores a realizar um

trabalho de nivelamento de conhecimentos, para ampliar o repertório de seus alunos. Exige-se, assim, desses professores habilidades de observação e certo tato para trabalhar e atenuar as diferenças entre o nível de conhecimentos dos alunos.

Quanto às competências necessárias para um bom docente em Administração, os mestrandos são unânimes em enfatizar a *importância de o professor estar atento às necessidades dos alunos, para que possa direcionar os conteúdos em aula*. Outra competência citada por todos os entrevistados é *o docente em Administração ter experiência no mercado de trabalho, articulando-a com as teorias.* Há uma preocupação dos mestrandos, como professores facilitadores, que a aprendizagem em aula seja significativa aos alunos.

Alguns mestrandos enfatizaram a importância de o professor em Administração ser um bom comunicador em sala de aula, para poder transmitir os conhecimentos de forma mais eficaz para os alunos, com domínio de técnicas de apresentação e comunicação, como oratória. O mestrando Samuel afirmou que um bom professor precisa ter uma presença de palco, como os atores, saber se expressar não apenas através das palavras, com congruência na mensagem não-verbal:

> Eu acho que é palco, não adianta você só ter conteúdo, eu conheço muito professor que tem conteúdo, para ele, renomado, cientista, pesquisador, brilhante, mas não sabe passar, é só pra ele.
> Se a pessoa não sabe entregar, é um problema sério, tem que fazer um curso complementar, de oratória, de interação, de manter interesse aceso, manter atenção das pessoas, isso é uma arte.
> Agora, você até percebe que tem outros que têm palco, é como apresentador, apresentador não de televisão, apresentador de uma palestra. Sabe que tem alguns que tem palco, presença, sabe como manter a atenção das pessoas, coordenar tempo, e tem outros que efetivamente ficam lá lendo um monte coisas e não sabem passar.

A mestranda Sonia trouxe como competência importante para o sucesso do docente em Administração este ter uma visão de *professor-coach*:

> O professor tem que ter uma visão de *coach*, não de treinador, mas de transformador, ele tem que provocar e quebrar estados.
> O professor é um elemento que deve trazer as questões para as reflexões que quebrarão estes estados.

A postura de *coach* implica definir metas, lançando desafios aos alunos.

O perfil dos mestrandos é de profissionais com grande experiência de mercado e mesmo experiência docente, o que faz com que a busca maior pelo mestrado para a formação docente seja a titulação. Eles enfatizaram a docência constituída e aperfeiçoada no embate cotidiano.

Outro grande motivador é o mestrado ser um diferencial para o currículo, já que a grande maioria dos mestrandos entrevistados fez um MBA e buscava uma nova formação, mais diferenciada, que trouxesse novas contribuições e novos conhecimentos para serem aplicados na empresa.

Poucos mestrandos entrevistados sabiam sobre as diferenças de um curso de MBA e um mestrado. Muitos acreditavam em grandes semelhanças e relataram que foram surpreendidos pelas exigências em relação à vida acadêmica que o mestrado proporciona. Alguns deles afirmaram que, em alguns momentos, pensaram em desistir, sendo o principal motivo a falta de tempo para dedicar-se às inúmeras atividades do mestrado. Para alguns mestrandos que desempenham a atividade de consultor, há uma maior flexibilidade de horários para se dedicar ao mestrado; os demais se sentem muito pressionados pelo tempo.

O grande desafio do mestrado, citado pela maioria dos mestrandos, foi a administração do tempo para conciliar as atividades profissionais e o cumprimento dos nove créditos obrigatórios durante o primeiro ano e a elaboração completa da dissertação no segundo ano. Apenas o mestrando Samuel dedica-se exclusivamente ao mestrado. Os demais cumprem jornadas duplas: mestrado e trabalho corporativo; ou triplas: mestrado, empresa e docência. Tal situação faz com que o período de duração do mestrado se torne angustiante.

Há um desafio que aflige muitos mestrandos entrevistados, que é a escrita de artigos nos moldes exigidos pela academia, além da elaboração da dissertação. A escrita acadêmica, segundo alguns mestrandos, deveria ser ensinada em uma disciplina. A mestranda Fernanda relatou que a dificuldade de escrita acadêmica a fez pensar seriamente em abandonar a dissertação e o curso:

> Olha, eu achei que fosse mais ou menos do mesmo estilo que o MBA. Eu fiz um MBA tranquilo, eu tinha que estudar, mas não era nada assim. Então, foi uma expectativa um pouco frustrada porque foi uma exigência muito maior do que eu imaginava. O maior desafio é com

> certeza fazer a dissertação, organizar a quantidade de conhecimentos e mesmo ir para campo, que exige muito tempo. Aqui você tem apenas um ano. O trabalho é insano e muito solitário. Você fica completamente isolado do grupo apenas com um orientador que muitas vezes nem conhece. No meu caso, eu fui atrás da orientadora desde o primeiro ano. Mesmo assim, eu pensei em desistir e abandonar o curso, mas como não desisto fácil eu insisti muito. Agora que eu qualifiquei, sinto um alivio maior, mas precisa ter dedicação e tempo.

Caso não seja entregue a dissertação, limitando-se ao cumprimento dos créditos, é possível receber a titulação de especialista.

Os mestrandos relataram que, por não ter clareza em relação ao funcionamento do curso, suas expectativas estavam, além de uma titulação, no desenvolvimento de conhecimentos para serem aplicados na empresa e uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, pelos novos desafios impostos com escolha de prioridades. Alguns mestrandos enfatizaram que o mestrado não é apenas mais uma etapa de formação, mas a etapa que exige um foco definido e clareza de ações. É preciso assumir um compromisso.

No caso específico do mestrando João, o mestrado era um projeto de vida que foi adiado por anos. Ele iniciou um mestrado em Educação, mas não pôde dar continuidade devido às exigências do mercado de trabalho. Agora, com seu afastamento do mercado, pretende dedicar-se exclusivamente à sua formação acadêmica e à docência como fonte de renda.

Para muitos mestrandos, o ingresso no mestrado representou o primeiro encontro com a pesquisa, trazendo um novo panorama sobre a construção do conhecimento, com quebra de paradigmas sobre a sua própria aprendizagem. Eles relataram que a aprendizagem deixa de ser mais baseada na recepção e parte para um processo de busca por dados que serão transformados em informações a serem aplicadas: a pesquisa contribui para uma aprendizagem experiencial. O mestrando Samuel relatou:

> Então, eu acho que no mestrado é a boa oportunidade de formar bons professores, por formar bons pesquisadores, mantendo vínculos com experiências das empresas. Durante o processo de mestrado você vivencia a pesquisa em todas suas etapas: levantamento do problema,

> seleção do objeto de pesquisa, o instrumento e o campo. Para enfim, chegar na análise, sistematização e apresentação dos dados. Cada uma dessas etapas é uma aprendizagem única com experimentação e reflexão. É uma experiência prática de produção do conhecimento.

Mesmo atuando na pós-graduação *lato sensu,* incentiva seus alunos em seus trabalhos de conclusão a fazer pesquisa.

O mestrando Daniel relatou que a formação do pesquisador também trouxe um novo olhar sobre o mestrado. Ele afirmou que seu foco é a formação para a docência, mas o encontro com o universo da pesquisa fez com que ele se abrisse à possibilidade de trabalhar como pesquisador, dentro da academia, unindo docência e pesquisa.

Os mestrandos acreditam que a formação do pesquisador, nos moldes propostos pela academia, é a maior contribuição do mestrado para a formação do docente em Administração, pois traz para a sala de aula um olhar diferenciado do professor-pesquisador, que deve, segundo os mestrandos, instigar em seus alunos o espírito de busca pelo conhecimento, compartilhando com eles as suas pesquisas. Para eles, o professor deve transformar o resultado das pesquisas em conhecimentos aplicáveis nas empresas.

Os mestrandos confirmaram a visão da coordenadora e seus professores: o mestrado da instituição tem um enfoque na formação do pesquisador e a docência é ganho secundário. Quanto às contribuições para a empresa, os mestrandos reconheceram que os conhecimentos adquiridos no mestrado podem ser aplicados nas corporações de uma maneira mais limitada, porque estas privilegiam a aplicações de técnicas e ferramentas para otimizar processos.

Alguns mestrandos já cumpriram os créditos do primeiro ano e, como a disciplina voltada para a formação dos professores não tinha um caráter obrigatório, alguns optaram por não cursá-la para se dedicar às outras disciplinas. Esses mestrandos e as mestrandas sugeriram que fosse realizada uma formação para a docência optativa, após a conclusão da dissertação.

Quando as entrevistas foram realizadas, a maior parte dos mestrandos ainda não tinha cursado a disciplina *Ensino em Administração*. Suas expectativas em relação ao seu conteúdo é que esse deveria trazer questões referentes ao como encaminhar processos de ensino e aprendizagem ou a relação professor e aluno, bem como a expectativa de troca de experiências entre o professor e seus mestrandos. Ao término da disciplina, os mestrandos a consideraram contributiva por trazer um panorama sobre a docência com seus aspectos objetivos e subjetivos, mas, devido às limitações do tempo, não puderam aprofundar algumas questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisadora teve oportunidade de cursar a disciplina *Ensino em Administração* com alguns dos mestrandos entrevistados. As expectativas que eles tinham em relação à disciplina estavam diretamente atreladas à figura do professor que ministra a disciplina. Este é considerado um professor muito experiente, dotado de postura e atitude docente que permitem com que ele seja visto como um professor formador. Ao concluir a disciplina, os seis mestrandos afirmaram estar satisfeitos com os conhecimentos adquiridos durante a disciplina e lamentaram a curta duração para poder avançar em reflexões sobre os processos de aprendizagem e as condições de trabalho docente. As presenças marcantes durante a disciplina foram dois convidados da área de Educação que promoveram uma discussão sobre ferramentas de aprendizagem no ensino superior e avaliação. Infelizmente, o tempo foi muito curto para aprofundar as discussões e reflexões. Os mestrandos sugeriram que a disciplina deveria ser ministrada em um curso complementar e não obrigatório, para que as discussões fossem mais focadas para aqueles que desejam desenvolvimento de uma carreira docente.

Como a monitoria é uma atividade optativa na formação dos mestrandos, apenas o mestrando João participa desta atividade, com o interesse de tornar-se professor da instituição. Os demais entrevistados não expressaram interesse em participar da monitoria, devido ao tempo de dedicação exigido, que é de um semestre.

Todos os mestrandos afirmaram ter interesse em dar continuidade em sua formação acadêmica, mas apenas o mestrando João expressou o desejo de fazer um doutorado imediatamente após o mestrado, pois seu interesse é ingressar imediatamente na vida acadêmica. Os demais querem aguardar os resultados da dissertação e desejam tomar um fôlego para fazer o doutorado, com maior dedicação, se possível exclusiva.

Muitos mestrandos entrevistados querem vivenciar o processo de doutorado em outra instituição, para diversificar a sua formação, ampliando-a para outros espaços.

Alguns mestrandos entrevistados são egressos da instituição; outros optaram por este mestrado devido à sua reputação na CAPES ou por indicações de colegas que fizeram o mestrado na instituição. Alguns mestrandos apresentaram como fator determinante pela escolha do mestrado este ter o processo seletivo dissociado do teste ANPAD.

As melhorias sugeridas pelos mestrandos estão relacionadas à otimização do tempo para que a dissertação tenha seu processo de elaboração já iniciado a partir do primeiro ano de mestrado, principalmente para estabelecer os primeiros contatos com o orientador. Para os mestrandos, um ano de contato com o orientador com foco na dissertação é muito pouco para o desenvolvimento de um bom trabalho de pesquisa, que possa se estender por mais tempo além do previsto no mestrado. Ainda em relação ao tempo, há ressalvas ao tempo de duração de uma disciplina, que é de apenas um bimestre, o que dificulta cumprir o vasto programa de leitura proposto, o que faz com que alguns assuntos não sejam discutidos com a profundidade necessária.

O mestrando Daniel trouxe a questão do grande número de alunos por disciplina, o que implica a qualidade das discussões e dificulta o *feedback* dos professores para os trabalhos.

Alguns mestrandos relataram que, apesar de o programa do curso privilegiar a transversalidade e a transdiciplinaridade, há entre as disciplinas uma falta de diálogo, fazendo com que muitos assuntos sejam repetidos em diferentes disciplinas.

A mestranda Fernanda sugeriu como melhoria para o curso a instituição de orientações coletivas, para que os mestrandos que compartilham o mesmo orientador possam se conhecer e ampliar o diálogo no grupo com contribuições para a dissertação. Ela relatou que, no segundo ano, sentiu-se muito isolada dos colegas do mestrado, com o fim das disciplinas.

Os mestrandos também têm uma visão positiva do mestrado, reconhecendo contribuições para a vida acadêmica, profissional e pessoal. Por serem mestrandos com um grau de amadurecimento profissional maior, eles tem uma visão mais clara de seus

objetivos e foram incisivos ao analisar as condições do trabalho acadêmico. As relações que estabelecem com a instituição e seus professores são mais diretas e sustentadas nos diálogos de igual para igual

6.5. O Mestrado 3

O terceiro curso de Mestrado em Administração a ser pesquisado é oferecido por uma instituição de ensino superior (IES) pública, da capital paulista, referência entre as 100 melhores instituições do mundo. A faculdade de Administração, composta pela graduação e pelo programa de pós-graduação em Administração, também coligada a uma instituição que ministra cursos de extensão, é a maior formadora de multiplicadores para o ensino e atuação em empresas. Assim, ao olharmos essa instituição, segundo Lourau (1975, p. 65), como um sistema não apenas simbólico, dentro de uma perspectiva totalmente real e totalmente imaginária, mas algo que produz símbolos sociais para nutrir a vida cotidiana, a sociabilidade e a produtividade, seu curso de mestrado também compartilha o *status* da instituição e imprime seus valores.

Como formação *stricto* sensu, esse mestrado foi o primeiro da cidade de São Paulo e um dos primeiros do Brasil, implementado em meados da década de 60, com a missão de iniciar a formação de seus alunos nas atividades de pesquisa e docência em Administração. Um dos focos do programa é a obtenção de bolsas de estudo, por meio de agências que financiam pesquisas na pós-graduação como CAPES, CNPQ e FAPESP e preparar os mestrandos para desenvolvimentos de trabalho em parceria com instituições internacionais nas seguintes áreas: Administração Geral, Finanças, Marketing, Métodos Quantitativos e Informática, Operações, Economia das Organizações e Recursos Humanos.

Dos cursos pesquisados, este é mais tradicional; a maior parte de seus professores é egressa da instituição, bem como grande número de professores dos outros dois cursos de mestrado também. Assim, esse mestrado nasceu como um multiplicador de mestres e doutores, com enfoque na formação de professores-pesquisadores para atuar como docentes em todo o país e exterior. Este mestrado possui o processo seletivo mais rigoroso dos três, sendo atrelado ao teste ANPAD com pontuação acima de 400

pontos, o que assusta muitos candidatos, pois funciona como um filtro para assegurar a qualidade do curso.

O público-alvo do curso são alunos graduados em Administração ou em outras áreas do conhecimento. Há uma grande procura por parte dos alunos egressos da instituição. Os candidatos de outras instituições são atraídos pela pontuação do curso na CAPES, que é de seis pontos. A maior parte dos 50 professores que compõem o departamento do mestrado em Administração tem dedicação exclusiva à instituição e desenvolve trabalhos em parceria com a graduação e com a pós-graduação *lato sensu* (MBA). Os mestrandos também apresentam um grau elevado de comprometimento com o desenvolvimento das atividades do mestrado; 60% de bolsas integrais são distribuídas desde o ingresso ao programa. Os casos de desistência do curso são considerados ínfimos. Segundo o coordenador, há uma recomendação especial aos ingressos ao curso para que se dediquem exclusivamente ao mestrado. O que dificulta o cumprimento desta recomendação é o fato de que o número de bolsas integrais não atende a todos os mestrandos.

O grande filtro para o ingresso no mestrado é seu processo seletivo dividido em três etapas: teste ANPAD (Associação Nacional de Pesquisa em Administração) e prova de conhecimentos de Administração, análise de currículo e de pré-projeto e entrevistas com os candidatos. Na primeira etapa, o candidato deve realizar o teste ANPAD, que é aplicado três vezes ao ano. Obtendo uma pontuação superior a 400 pontos, o candidato pode se inscrever no teste seguinte de conhecimentos gerais de Administração, contemplando as sete áreas de especialização do Departamento de Administração da instituição (Administração Geral, Finanças, Marketing, Métodos Quantitativos e Informática, Operações, Economia das Organizações e Recursos Humanos). Na segunda etapa, o candidato inscrito deverá apresentar um pré-projeto, de acordo com a área de concentração e linha de pesquisa escolhida, contendo: título, problema, objetivo, justificativa, metodologia e bibliografia, que será analisado com o currículo do candidato. Na terceira etapa, são realizadas entrevistas com a Comissão de Seleção de Mestrado e os professores envolvidos nas áreas de concentração e nas linhas de pesquisa. As áreas de concentração do programa são: Estratégias e Organizações, Inovações e Gestão Tecnológica, Gestão de Pessoas, Finanças, Marketing, Economia das Organizações, Internacionalização de Empresas e Responsabilidade

Socioambientais. A seleção é realizada anualmente e o número de vagas varia conforme a disponibilidade dos orientadores.

Seus professores atestaram a importância do rigor desde o processo seletivo até a conclusão da formação do mestre, como algo que agrega um valor maior ao curso. Seus mestrandos relataram priorizar ingresso na instituição e a dedicação ao curso. É possível considerar que há um comprometimento grande dos seus mestrandos e professores para garantir a qualidade do curso e manter o reconhecimento social da instituição. Garantir a qualidade pelo rigor do processo é um valor da instituição e, consequentemente, do curso, o que influencia a postura e o comportamento de seus atores, de turma para turma.

No processo de desenvolvimento do mestrado, o mestrando deve cursar oito disciplinas, sendo três de caráter obrigatório e de natureza metodológica: Didática de Ensino Superior, Metodologia de Pesquisa em Administração e Monitoria. A disciplina de Monitoria corresponde a uma parceria com um professor em atividades docentes dentro e fora de sala de aula, com duração de seis meses. O professor deve entregar um relatório de desenvolvimento do aluno. Todas as disciplinas são semestrais e oferecidas durante o período diurno. Cada disciplina tem duração de 72 horas/aula, presenciais, com 15 encontros de duração de quatro horas semanais, valendo oito créditos cada disciplina, com exceção da Monitoria, que corresponde a quatro créditos. É possível aproveitar os créditos realizados em outros programas de Pós-Graduação *stricto sensu* reconhecidos pela CAPES. Para o cumprimento dos créditos, estima-se que o mestrando tenha uma disponibilidade de três dias semanais para estar na IES. Há um sistema de oferta de bolsas integrais oferecidas pela própria Instituição e pelas instituições de incentivo à pesquisa (CNPQ, CAPES e FAPESP). A dedicação ao mestrado e o pedido de bolsas integrais são discutidos já na entrevista de seleção. O processo de pedido de bolsa integral é definido pelos editais da instituição. Durante o desenvolvimento das disciplinas, os mestrandos são avaliados conforme os critérios do professor e, no final de cada disciplina, devem ser apresentados um *paper* individual ou coletivo e o conjunto de resenhas elaboradas. Ao longo do curso, os alunos são incentivados a participar de ciclos de conferências interdisciplinares oferecidos pelo programa, como o Seminário em Administração (SEMEAD), que está em sua nona edição, sendo reconhecido pela CAPES e que é aberto a outras instituições. Os mestrandos também

são incentivados à publicação de artigos, resenhas ou capítulos de livros e pela apresentação e participação em congressos.

O Mestrado pode ser realizado com uma duração mínima de 22 meses e no máximo de 30 meses (sem as prorrogações), sendo o prazo de exame de qualificação ao mestrado de 22 meses e o prazo de defesa da dissertação de 30 meses. Com as prorrogações, o prazo pode se estender para seis meses mais. Para a conclusão do Mestrado e titulação, o mestrando deve ser aprovado no exame de qualificação, que antecede a defesa de dissertação e tem caráter obrigatório. Para a qualificação, o mestrando deve ter cumprido todos os créditos e deverá apresentar o projeto de dissertação estruturado. A banca examinadora deve ter a participação do orientador, um professor do programa e um professor convidado de outra instituição. O objetivo do exame de qualificação é avaliar o projeto de pesquisa para a elaboração da dissertação. A dissertação de mestrado deve consistir em um trabalho supervisionado por um orientador, no qual o mestrando deve demonstrar a sua capacidade de sistematização de um referencial teórico e a capacidade de aplicar recursos metodológicos de investigação cientifica para elaboração de um trabalho acadêmico relevante. A dissertação não precisa constituir uma contribuição original ao estado da arte do tema tratado, mas deve ter trato conforme o rigor exigido pela academia.

O mestrado tem muita representatividade na formação dos pós-graduandos no Brasil e no exterior. Há uma grande procura por parte de candidatos estrangeiros, principalmente da America Latina e África, o que exigiu a elaboração de um processo seletivo especial – entrevista, análise de portfólio e pré-projeto. Estima-se que 5% dos mestrandos da instituição sejam estrangeiros, o que facilita também o intercâmbio para os pós-graduandos fazerem especializações no exterior e contribui, também, para a imagem globalizada da instituição, que faz parte da lista das 100 melhores do mundo, e entre as 50 melhores na formação para gestão de negócios.

6.5.1. Entrevistas com os professores do Mestrado 3

O perfil desses professores é diferenciado: são professores egressos da instituição com dedicação exclusiva. Por terem uma formação acadêmica ao longo da sua graduação na instituição, eles vêem no processo de mestrado um caminho com a finalidade de formar o pesquisador e o professor. O discurso desses professores é impregnado por um ideal de formação acadêmica e imprime a identidade da instituição como referência em ensino da área. Segundo eles, quem busca esse mestrado tem que ter seu objetivo claro e o comprometimento com o curso e a instituição.

A fama desses professores é de serem muito exigentes. Eles afirmaram que se sentem estimulados em desafiar seus mestrandos que, em sua maioria, são egressos da instituição, e procuram esse mestrado já conscientes e estimulados pelos desafios.

Os professores são unânimes em afirmar que o mestrado é uma etapa obrigatória para a formação do docente em Administração pelos recursos que traz para a metodologia de pesquisa e aprofundamento das teorias, bem como sua interseção. Assim, o mestrado se torna uma experiência de construção diferenciada de conhecimento, atrelado diretamente à formação do pesquisador, nos moldes de uma formação acadêmica que privilegia a pesquisa e a docência com rigor metodológico da academia. Esses professores enfatizaram que o mestrado é apenas uma das etapas de formação acadêmica, sendo a formação docente um processo contínuo. Eles não concebem uma docência em Administração sem a formação no mestrado. Fazer um mestrado está além de uma exigência da CAPES e já não é mais um diferencial de mercado.

Os professores têm uma visão muito positiva de seus mestrandos quanto ao comprometimento deles com a sua formação acadêmica. Segundo eles, o nome da instituição e até mesmo o processo seletivo fazem com que o mestrando já chegue ao mestrado com a idéia clara do compromisso assumido. Eles são unânimes em privilegiar a dedicação exclusiva ao mestrado e a importância em manter a qualidade do curso. Os

professores complementaram que o mestrando da instituição é uma referência de mercado em empresa e na academia.

O mestrado representa, segundo esses professores, uma abertura de portas para a docência em outras instituições, como multiplicadores de conhecimentos e para a parceria de projetos de pesquisa que são muito privilegiados pela instituição, como fonte também de captação de recursos e reconhecimento no mercado.

A maior parte dos professores teve seu ingresso na docência atrelado à sua formação como mestre, o que possibilitou ao professor como mestrando um novo olhar sobre o processo de formação, ampliando seu interesse em descobrir caminhos novos e articulados de construção do conhecimento para ser aplicado diretamente em aula. A maioria dos professores entrevistados teve a oportunidade de participar da disciplina voltada para a formação docente na própria instituição. Contudo, eles alegaram que a contribuição mais significativa para a sua docência foi a imitação ou modelagem de seus mestres.

O mestrado contribui para a docência, segundo os professores, pela atualização constante dos conteúdos utilizados pelas grandes escolas de Administração no mundo e pelo incentivo para os mestrandos participarem de congressos e publicações internacionais. O professor Mario enfatizou que o mestrado é um espaço de socialização de conhecimentos que vai além das fronteiras de sala de aula e da academia. O mestrado na instituição amplia o *networking* profissional.

Os professores foram unânimes em relatar que a iniciação na formação do pesquisador foi o diferencial para a sua docência, sendo o mestrado o primeiro passo para o desenvolvimento de ambas as carreiras, a docente e a de pesquisador. Para a formação docente, é a oportunidade de o professor ser formado em um centro de pesquisa, inserido em uma cultura de investigação e articulação de conhecimentos. E os professores reafirmaram a importância da continuidade da formação acadêmica com o doutorado.

A maior parte dos professores teve a oportunidade de realizar, durante o seu mestrado ou seu doutorado, um estágio no exterior, que, segundo eles, foi um grande diferencial para a sua formação profissional, acadêmica e pessoal. Por isso, eles

incentivam principalmente seus doutorandos a pleitear projetos no exterior. A instituição tem parcerias no exterior e também recebe alunos estrangeiros a partir da graduação.

A excelente reputação da instituição no mercado, aliada à alta qualidade da formação acadêmica dos mestrandos, segundo os professores, faz com que a procura pelo mestrado seja intensa, sendo o processo seletivo adotado como um filtro rigoroso para o ingresso de mestrandos. Eles atestaram serem muito rigorosos na escolha dos candidatos, principalmente durante a entrevista, com análise minuciosa do *curriculum vitae* e dos pré-projetos. O teste ANPAD é considerado apenas um filtro inicial, que garante que o mestrando ingressante já tenha um rol de conhecimentos mínimo.

Os professores relataram que, em suas disciplinas, procuram criar um espaço de reflexão e construção de conhecimentos. O coordenador Lauro enfatizou que, no cotidiano das disciplinas, os mestrandos entram em contato com diferentes ferramentas ou metodologias de aprendizagem utilizadas na docência em Administração – como estudos de caso e jogos de empresa – o que contribui para que o mestrando se aproprie delas para utilizar também em sala de aula com seus graduandos.

> É um processo que envolve não só aulas, mas aplicar exercícios e refletir sobre o processo. Agora, por exemplo, nós estamos com uns seminários sobre Estudo de casos. O pessoal faz muito estudo de caso, nós, mas nós estamos investindo em elaboração de casos de ensino, nós temos um convênio com a Harvard, para pegar a metodologia deles, mas eles têm uma rede latino-americana de elaboração de casos em algumas áreas, como de gestão social, de responsabilidade social, de empreendedorismo social.
> É importante que nossos alunos tenham contato com diferentes ferramentas do ensino em Administração porque eles são os grandes multiplicadores de conhecimento do ensino em Administração no país, nossos mestrandos e doutorandos que vêm de outros Estados e países são os grandes responsáveis por levar nossos conhecimentos. Nossa pós-graduação determina as tendências de ensino, por isso estamos atentos ao que é ensinado no exterior. Somos um laboratório de experimentação e desenvolvimento de ferramentas.

Apesar da diversidade de ferramentas, a principal atividade para a qual os mestrandos são convidados é a apresentação de seminários, que são considerados pelos professores um grande treino para a docência. No caso específico da disciplina relacionada à formação docente, o enfoque dado ao seminário é diferenciado pela

avaliação das técnicas utilizadas, a capacidade de estabelecer *rapport* com os alunos e o *feedback* do professor e dos colegas, sendo utilizado o recurso da gravação em vídeo.

Outra atividade muito privilegiada é a elaboração de *papers* publicáveis, atividade esta que engloba processos de pesquisa em articulação com conhecimentos teóricos mais elaborados, por meio de ensaios em resenhas, sendo uma oportunidade maior de estabelecer uma integração entre os mestrandos e professores em grupos de pesquisa. Para os professores Antonio e Mário, o mestrado contribui para que o mestrando possa exercitar a síntese dos conteúdos e práticas pela sistematização dos conhecimentos, uma vez que, no universo da Administração, há uma superexposição de informações advindas de várias fontes. O aprendizado docente por meio da produção cientifica é muito valorizado entre esses professores, como um exercício para a docência. No entanto, isso é algo que foi muito questionado entre os professores dos outros dois mestrados, que se sentem oprimidos pelas exigências acadêmicas, principalmente de publicação.

Os professores Antonio e Alex relataram que em aula buscam aliar teoria e prática nas técnicas administrativas, abrindo espaços para que os mestrandos também possam experimentar práticas docentes. O professor Alex ministra a mesma disciplina na graduação e no mestrado, relatando que a conduz de duas maneiras distintas:

> Na graduação ela tem um enfoque instrumental.
> A minha disciplina na pós tem outro caráter, eu até a denominei como Laboratório de Jogos de Empresa, onde os alunos participam das simulações e aprendem as técnicas dos jogos. Os alunos têm que instruir uns aos outros nas técnicas e regras do jogo. É uma oportunidade de se tornarem aplicadores dos jogos, como instrutores e o avanço que eu introduzi foi a reflexão sobre a aplicação do jogo, que é o passo de contribuição para a docência. Eu estou incentivando, meio que obrigatoriamente os meus alunos a escrever um *paper* sobre o jogo e assim exercita mais um dos aspectos da formação acadêmica. O Laboratório é o espaço para a criação de novos jogos e aprimoramento dos jogos já testados. Esta mudança na estrutura da disciplina acompanhou o meu processo de conscientização para a docência e para a maior aplicabilidade dos jogos de empresas em outras instituições. Nossos alunos se tornam professores em muitas universidades particulares e em outros Estados é importante que eles divulguem as nossas ferramentas. Eu antes não pensava assim, talvez fosse um tanto pequeno apenas aplicar os jogos para os alunos e não formá-los para serem aplicadores. Eu quero que os meus mestrandos vivam o ciclo de aprendizagem vivencial, eles vivenciam os jogos e refletem e os modificam para podê-los aplicá-los com seus alunos.

Os mestrandos são convidados a desenvolver diferentes práticas pedagógicas para aplicar os jogos de empresa, o que lhes permite um exercício da docência.

Os professores, em seus relatos, deixaram a impressão e alguns chegaram a verbalizar que seu papel em sala de aula é de facilitador da aprendizagem, apresentando os primeiros passos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa. A idéia pregada por muitos professores é fazer com que o cumprimento dos créditos e até mesmo a construção da dissertação seja suportado em um projeto transdisciplinar. O professor Denis, responsável pela disciplina Didática em Ensino de Administração, ressaltou que seu papel no desenvolvimento de sua disciplina, além de transmitir a sua experiência docente, é converter seus mestrandos para a docência, mostrando um pouco do encantamento que sente pela docência:

> Eu quero não apenas trazer discussões sobre as ferramentas docentes, isso você consegue ler em livros de didática do ensino superior e aprender. Eu busco transformar minha disciplina em algo significativo, que o mestrando possa se sentir como professor durante alguns momentos, Algo significativo que traga um despertar para a docência. Minha missão é envolver os alunos, seduzi-los para a docência. Eu quero que eles vivenciem a sala de aula.

Ele promovia um campo de experimentação docente, onde os mestrandos exercitavam a docência em três mini-aulas gravadas e para cada uma delas havia um *feedback* do professor e dos colegas.

Entre os professores, a disciplina Didática em Ensino em Administração é considerada muito relevante para a formação dos mestrandos como docentes, por trazer questões sobre docência e a parte prática. O professor Denis é considerado um exemplo de dedicação à docência e à disciplina.

O próprio professor Denis e a professora Mariana consideram a docência um talento que nasce com o professor. Eles relataram que desde a infância já se sentiam professores e ao longo da trajetória estudantil assumiram um papel de professor de seus colegas. Assim, eles consideram o processo de mestrado como uma forma de sistematizar conhecimentos e trazer um novo olhar para a pesquisa como fonte de construção de conhecimentos.

Os professores reconhecem a sua missão de formar multiplicadores de conhecimentos acadêmicos para todo o país e exterior, por isso reiteram seu comprometimento com a docência e o desenvolvimento de pesquisas na instituição. A maior parte dos professores entrevistados tem dedicação exclusiva à instituição, com carga horária plena, o que permite maior acesso dos mestrandos aos professores e ampliação da parceira entre professores e pós-graduandos em produções acadêmicas. Muitos professores expressaram seu comprometimento com o trabalho conjunto, pelo interesse pessoal e institucional. Na fala dos professores, foi possível identificar, além do comprometimento, a alegria por fazer parte da instituição, bem como a responsabilidade de levar o seu nome.

6.5.2. Entrevistas com os mestrandos do Mestrado 3

O perfil dos mestrandos do Mestrado 3, no geral, é mais acadêmico, com explícito interesse na formação para pesquisa e para docência.

De maneira geral entre os mestrandos, principalmente os que não são docentes, há uma idealização da docência, como uma consequência do processo de formação que vivenciaram na graduação e no mestrado. Eles idealizam ter uma carreira docente nos moldes que têm seus mestres com dedicação exclusiva à academia e reconhecimento, com o desejo de contribuir para a formação de seus alunos e da sociedade. O que os atrai para a docência é a oportunidade de ensinar e aprender, fazendo da aula um ambiente de troca e de construção de novas ferramentas administrativas a serem aplicadas nas empresas. Alguns mestrandos que atuam no mercado docente já sentem certa frustração porque a realidade que vivenciam não condiz com a idealização.

Apenas dois mestrandos são docentes na graduação, em instituições que apresentam uma realidade bem diferente daquela na qual estudam. Nos seus relatos, eles deixaram escapar que sentem certa frustração de não poder desenvolver com alunos trabalhos como os que puderam vivenciar na sua graduação. Os mestrandos associaram tal dificuldade às condições socioculturais dos graduandos e afirmam que o problema é a multiplicação desordenada dos cursos de graduação em Administração, sem assegurar uma qualidade.

O mestrando Artur trouxe uma questão relacionada ao retorno financeiro, que ele considera muito satisfatório no seu caso, seu foco é a docência na pós-graduação. Ele afirmou:

> Atualmente, eu estou em três instituições intercaladas durante o ano. Minha remuneração é muito boa e eu faço uma seleção rigorosa, para ter reconhecimento do meu trabalho. Escolho as instituições que valorizam o professor, não gostaria de ser tratado como um prestador de serviços que vai dar aula e pronto. Eu estabeleço vínculos com essas universidades para que os alunos possam fazer pesquisas na minha empresa, fazemos trocas de dados. Eu fico com as melhores propostas para o meu currículo.

Artur completou que essa seleção não é possível para todos os professores, mas ele pode se dar ao luxo de escolher seus trabalhos, por ser um profissional muito conceituado no mercado. Os convites que surgem para que ele dê aula não estão associados à sua formação acadêmica.

O mestrando Saulo vê na docência a oportunidade de desenvolvimento de uma carreira após a aposentadoria. Ele está em fase de se preparar para se desligar da empresa estatal onde trabalha e encontrou no mestrado a oportunidade de uma formação profissional. O mestrando relatou que gostaria de ter se dedicado à docência:

> Claro que eu quero ter uma carreira para minha aposentadoria, eu sei que se eu quisesse dar aula nessa instituição deveria ter começado mais cedo e ter trilhado um caminho acadêmico mais consistente sem deixar a universidade. A escolha pela academia é a escolha por uma maneira de viver que tem uma dedicação a mais que o mercado, tem a docência como algo que te envolve completamente. Minha escolha foi empresa e eu não me arrependo, pois me deu estrutura chegar aqui, com experiências e recursos financeiros. Eu estou gostando muito das experiências de monitoria aqui na instituição, o universo dos graduandos é muito rico. Eu sinto que se tivesse escolhido trabalhar concomitantemente com a docência, eu teria sucesso porque tenho o gosto de ensinar.

Ele também lamentou não ter ingressado em uma formação acadêmica antes, pois assim teria a oportunidade de desenvolver uma carreira na docência universitária concomitante ao seu trabalho.

Alguns mestrandos que não são docentes afirmaram que ainda não se sentem preparados completamente para se aventurar em sala de aula, com todos os recursos que acreditam ser necessários para o sucesso de um docente em Administração. Alguns recursos que alegaram lhes faltar estão relacionados à capacidade de prender a atenção dos alunos e capacidade de estabelecer uma boa comunicação em aula. Contudo, os próprios mestrandos se sentem preparados com um largo suporte teórico e recursos metodológicos para desenvolver um bom trabalho, além dos modelos proporcionados por seus professores, ao longo de suas formações.

De maneira geral, os mestrandos privilegiam como principal competência do docente em Administração ser um facilitador da aprendizagem dos alunos, oferecendo a eles, em sua formação, oportunidade de construir seu conhecimento por meio de um respaldo teórico atrelado à vivência em pesquisa. Mais uma vez, remete-se ao ideal do professor-pesquisador, aliando competências didático-pedagógicas do professor e competências do pesquisador, com um olhar refinado de construção do conhecimento.

Outras competências foram enumeradas pelos mestrandos como: *ter experiência no mundo corporativo para trazer estas experiências para a sala de aula, articulando-as com teorias e pesquisa; a habilidade de estabelecer empatia com os alunos, colocando-se no seu lugar como aprendiz, que é um exercício para a compreensão das limitações dos alunos.* Os mestrandos também trouxeram a atitude questionadora e desafiadora do professor como um diferencial para a construção da aprendizagem dos alunos.

No conjunto de mestrandos entrevistados, esses mestrandos são os mais jovens e com menos experiência docente; alguns ingressaram diretamente na formação acadêmica. Talvez por não terem experiência no cotidiano do trabalho em aula, eles tendem a idealizar, como suporte para a sua atuação, os saberes conteudinais.

O mestrando Artur, ao enumerar as competências necessárias para o sucesso do docente, relatou uma experiência que vivenciou na disciplina *Didática do ensino em Administração:*

> o professor que ministra a disciplina trabalhou a questão do olhar em sala de aula, enfatizando que, muitas vezes, como professores, estamos mais interessados em desenvolver conteúdos e não conseguimos sequer olhar para os nossos alunos.

Os demais mestrandos que também cursaram tal disciplina consideraram o tempo muito curto para abordar os muitos assuntos que envolvem a docência, principalmente para alguns que queriam maior detalhamento sobre as questões de instrumentalização para o exercício docente. No geral, os mestrandos afirmaram terem ficado satisfeitos com o sistema de *feedback* instituído pelo professor para as apresentações. Além de receber o retorno dos colegas, eles podiam fazer sua auto-avaliação ao ver as gravações. A oportunidade de fazer o exercício três vezes foi uma maneira de sistematizar e aplicar o *feedback,* em um exercício de aprimoramento do conhecimento.

Alguns mestrandos sentiram um despertar para a docência com a disciplina, associando tal sentimento ao posicionamento do professor em aula. O professor da disciplina é um entusiasta pela docência, levando para aula seus anos de experiência. Apesar da grande satisfação com a disciplina, os mestrandos enfatizaram que a aprendizagem docente, como de qualquer outra profissão, tem sua formação efetiva durante o exercício da docência.

Os mestrandos que são professores relataram que a preparação e o desenvolvimento profissional se dão no exercício da docência, pois o docente precisa viver os desafios do cotidiano da aula para saber o que é ser docente. Os modelos de professores e as experiências vividas como graduandos também foram considerados significativos para a iniciação à docência.

Os mestrandos docentes enumeraram alguns desafios da docência, como: *administrar o tempo para as atividades em sala de aula, sustentar uma carreira docente paralela ao desenvolvimento de uma carreira corporativa e as próprias condições de trabalho dos professores em Administração, que estão sujeitos às condições do mercado, que podem limitar até mesmo sua autonomia em sala de aula.*

O principal desafio, apontado por todos os mestrandos, *é compreender as diferenças, pois o professor tende a nivelar e rotular os alunos.* Para contornar tal situação, os mestrandos relataram ser importante o professor ter o olhar atento às situações que surgem no dia a dia da aula e saber ouvir os alunos.

Os mestrandos afirmaram que vêem no mestrado uma grande oportunidade de desenvolvimento de uma carreira acadêmica, associando docência e pesquisa, com o professor idealizado no modelo de professor-pesquisador. Surge o modelo de professor-pesquisador conforme as experiências que têm oportunidade de vivenciar com seus mestres, que desenvolvem pesquisas não apenas no ambiente do mestrado, mas em diferentes contextos, principalmente, dentro da instituição, e em diferentes níveis, desde a graduação.

O mestrado é considerado a primeira etapa para a formação acadêmica, com uma titulação que permite ao mestrando ingressar na carreira docente. Muitos deles têm seu ingresso na carreira docente durante o mestrado, pelo networking entre professores e colegas mestrandos. Os mestrandos Yan e Washington colocaram que, por ser um mestrado muito conceituado, seus mestrandos são considerados multiplicadores de conhecimentos, o que abre muitas oportunidades docentes e no mercado. Para eles, é muito importante selecionar muito bem os trabalhos, para que eles próprios, como professores, não contribuam para a proletarização do trabalho docente na área. Eles relataram que professores iniciantes tendem a se sujeitar às condições de trabalho inferiores, devido à falta de titulação e experiência docente. Em seus trabalhos, atuam como professores horistas sem vínculo acadêmico com as instituições onde trabalham; segundo eles, são considerados apenas mão-de-obra qualificada.

Alguns mestrandos que já tinham especializações voltadas para aplicação de técnicas empresariais, como o MBA, procuraram no mestrado uma formação complementar que agregasse valor também para o seu currículo e, essencialmente, uma formação acadêmica.

A maior parte dos mestrandos já tinha um conhecimento sobre o funcionamento e as exigências do processo de mestrado. As expectativas giravam em torno de um desenvolvimento diferenciado de conhecimentos e na elaboração da dissertação. Apenas o mestrando Artur relatou que o mestrado surgiu em sua vida como surpresa, após participar de uma disciplina como ouvinte no programa e foi incentivado pela professora a prestar o processo seletivo:

> Como tudo na minha vida, não foi nada programado. A mulher de um amigo doutorando da instituição iniciou o mestrado aqui no programa e durante um jantar comentou que tinha uma linha de pesquisa de

> métodos quantitativos que era a minha cara. Então, eu vim assistir uma aula e eu gostei muito, eu fui falar com a professora, que é minha orientadora. Eu propus um acordo de trazer dados do IBOPE e assim poder assistir às aulas como aluno especial. O acordo foi muito bom e assim eu fiquei quase um ano. Eu não tinha pensando em uma carreira acadêmica, para falar a verdade nem sabia seu funcionamento claro. O tempo que fiquei como ouvinte foi essencial para a minha escolha pela vida acadêmica. Quando eu ingressei, assumi o compromisso com o curso e recebi completo apoio no meu trabalho, tenho flexibilidade para estar aqui quando precisar.

O mestrando Bruno acreditava que o mestrado trouxesse mais conhecimentos voltados para a aplicação em empresa, que é o seu foco:

> Bom, aqui há um claro direcionamento para docência. Sim, um claro direcionamento, por mais que eventualmente os alunos não tenham isso arraigado, mas aqui realmente tem disciplinas voltadas para isso, dinâmicas pra isso. Os outros professores trazem isso à tona, lembram as pessoas que realmente aqui é para docência.
>
> E eles reprimem quem tem alguma iniciativa no sentido contrário, se eles percebem aqueles que ainda assim continuam achando que vão sair do mestrado e ser profissional. Se for dar aula um dia, meu foco é a pós-graduação devido ao tempo de duração e o tipo de alunos que são mais focados em determinado assuntos e na carreira profissional. Apesar de não ter a qualidade dos graduandos da instituição porque na pós-graduação tem alunos de diferentes níveis de conhecimento.

Bruno quer se dedicar ao trabalho em consultoria e complementá-lo com algumas aulas no MBA. Ele afirmou que os alunos de MBA, apesar dos diferentes níveis de formação, são mais interessados, facilitando o trabalho de interação com os alunos.

A escolha pelo processo de mestrado na instituição tem como forte influenciadora o reconhecimento da sua qualidade no mercado nacional e internacional. Os mestrandos que são egressos da instituição sentiram-se motivados a continuar sua formação devido à experiência de graduação, que foi considerada por eles como muito satisfatória. Para os mestrandos egressos de outras instituições, há um fator de querer fazer parte e ter um título da instituição. Outro fator determinante pela escolha desse mestrado é o processo ser gratuito e a existência de bolsas integrais, bem como a oportunidade de ser pesquisador na instituição.

Os mestrandos demonstraram ser mais experientes no universo da pesquisa. O mestrado é uma fonte metodológica de um conhecimento diferenciado para o aprimoramento das pesquisas. A maioria dos mestrandos egressos da instituição já teve um contato direto com pesquisa desde a graduação.

Os mestrandos estrangeiros, Bruno e Maria, relataram que não tiveram contato direto com a pesquisa e a docência em suas graduações. Maria tem o objetivo claro de retornar ao seu país e dedicar-se exclusivamente à docência:

> Agora, quando voltar, eu vou para a área acadêmica, que é o que eu gosto, pesquisa e docência são meus focos profissionais. Terei que começar passo a passo, embora já tenha a vivência do cotidiano da universidade. Eu acredito que todos os graduandos deveriam ter contato com esses dois mundos para facilitar a escolha profissional.

Maria pretende focar em uma carreira acadêmica em detrimento do seu cargo de diretoria dentro da instituição onde trabalha. Ela tem disponibilidade de concluir sua formação acadêmica com apoio de sua instituição, logo após a conclusão do mestrado.

Os mestrandos Douglas e Leila são pesquisadores na instituição e Artur trabalha com pesquisa no setor privado. Eles alegaram que o mestrado trouxe uma nova visão diferenciada sobre o universo da pesquisa, por meio da articulação entre as informações da pesquisa e um referencial teórico que sustenta a interpretação dos dados. Os demais mestrandos também relataram que a pesquisa acadêmica traz um diferencial para docência, oferecendo mais recursos para facilitar o desenvolvimento de conhecimentos dos alunos.

A monitoria – obrigatória para todos os mestrandos – foi considerada muito contributiva para a formação do docente em Administração, por ser, para muitos mestrandos sem experiência, uma oportunidade de mergulhar no universo da docência em Administração. Os mestrandos Leila e Saulo enfatizaram o desafio de controlar a sala de aula e o prazer em desenvolver algumas atividades nas quais foram reconhecidos pelos alunos, inclusive nos resultados da melhoria nas notas dos alunos. Os mestrandos Bruno e Artur se surpreenderam com a receptividade e com a autonomia que conseguiram para desenvolver algumas atividades diretamente com os graduandos. O mestrando Washington mostrou-se insatisfeito com a monitoria, que ele considerou

como um trabalho braçal de apoio ao professor. O mestrando Bruno estendeu sua atividade de monitoria para acompanhamento de seu orientador em suas aulas em MBA, o que o motiva a focar a sua docência para este tipo de curso. Apenas a mestranda Maria ainda não tinha feito monitoria, porque deixou para o fim do processo, antes de retornar para a África.

Os mestrandos enumeraram uma longa lista de contribuições do mestrado para a formação do docente em Administração, destacando *a possibilidade de, em aula, poder reproduzir o modelo de busca de conhecimento, por meio da investigação que desenvolveram ao longo do mestrado.*

Segundo os mestrandos, um professor, ao cursar o mestrado na instituição, tem a oportunidade de compartilhar conhecimentos com os maiores pensadores da Administração no país. Eles consideraram seus professores muito acessíveis e dispostos a compartilhar os projetos com os orientandos. O mestrando Artur trouxe outro lado da questão, dizendo que um desafio do mestrado é administrar o ego de alguns professores, que tendem a privilegiar apenas o seu trabalho e de seus orientandos:

> Eu acredito que mesmo os professores estrelas deveriam baixar a bola de vez em quando e alguns alunos também. Há uma rivalidade explícita entre as áreas e mesmo nas próprias áreas. Tem professor que boicota orientando de outro professor em aula.
>
> Há uma fuga daquela idéia de construção coletiva de conhecimento. Muitas vezes, ninguém quer saber quem você é, mas quem é o seu orientador. Há um sistema de feudos de conhecimento implícito e explícito.

Tal rivalidade está associada diretamente à instituição ter um corpo docente reconhecido no mercado, recebendo alta demanda por projetos externos, que imprime entre seus mestrandos também certa rivalidade e contribui para a formação de feudos.

Por outro lado a qualidade reconhecida faz com que os mestrandos egressos da instituição apresentem um diferencial de mercado quanto à sua titulação, o que abre muitas portas para a docência e também para o mundo corporativo.

Outra contribuição apresentada pelos mestrandos foi o aprofundamento de conhecimentos teóricos, por meio das discussões e contato com os professores autores,

como fontes diretas de conhecimento. A mestranda Leila, apesar de não ter experiência docente, já se sente preparada para seu ingresso na docência, devido ao repertório *teórico* que foi aprofundado durante o mestrado. No geral, os mestrandos sentem-se seguros quanto à qualidade dos saberes conteudinais adquiridos, que são altamente valorizados pelos próprios mestrandos e pelo mercado.

Os mestrandos relataram que a experiência de formação do pesquisador acadêmico contribuiu com um novo olhar para a docência, exigindo uma nova postura do professor como facilitador e motivador na construção do conhecimento com rigor metodológico, permitindo que seus alunos não desenvolvam pesquisa pela pesquisa, mas possam também articular os dados. O mestrando Artur enfatizou que o rigor metodológico exigido pela academia trouxe um novo olhar para o seu trabalho como pesquisador de mercado, bem como para sua docência:

> Para a minha docência e meu trabalho, a formação do pesquisador trouxe muitas contribuições porque eu vi a pesquisa de outra maneira. Eu achava que dominava tudo em pesquisa e com a pesquisa acadêmica eu aprendi a fuçar mais, ir mais fundo, procurar outros caminhos para compreender os dados. Eu levo esse espírito de busca para a sala de aula e para a empresa, quero mais daquele dado.

Assim, os mestrandos foram unânimes em afirmar que o principal enfoque do curso é a formação do pesquisador acadêmico, trazendo ganhos para a formação do professor, criando uma interdependência entre pesquisa e docência.

O mestrando Douglas relatou que as experiências de atividades acadêmicas vividas ao longo do mestrado, como a elaboração de seminários e as discussões, bem como a participação em congressos com apresentação de trabalhos serão contributivas para sua docência:

> Bom, primeiro quando o contato com os professores é completamente diferente...
> Aqui não, aqui é diferente, o professor pode discutir mais e sentar na mesa, fica uma relação quase que de igual para igual. Tem mais espaço para troca ele até pede isso: olha tragam as coisas. É uma exigência de trocar experiência, você vive um ambiente de construção de conhecimento. É mesmo a ideia de academia. Você é obrigado a se aprofundar nos temas até para ter esse debate, você não pode só sentar lá e ouvir. Você não se vê mais como um aluno que só recebe, você vê que é um ambiente que pode trocar mais, construir outro tipo de

> conhecimento, produzir conhecimento e compartilhar em artigos e congressos, você tem a oportunidade de gerar.

Afinal, segundo ele, são poucos os professores na área que têm contato com uma fonte tão rica de formação. O mestrando é egresso de outra instituição e de outra área do conhecimento, e sente-se em fase de adaptação ao mestrado.

O mestrando Yan enfatizou que as disciplinas cursadas contribuíram significativamente para a construção de sua dissertação e também para a sua docência, mas a maior contribuição do mestrado foi o desenvolvimento pessoal. Em muitos momentos, ele pensou em desistir por causa da sua dificuldade em elaborar e manter um foco em um recorte para a dissertação. Ele relatou que seu desejo era desenvolver um trabalho grandioso de pesquisa, com múltiplas contribuições para a sociedade, mas o tempo era insuficiente. Yan contou com a ajuda de seus sócios e o orientador para continuar o processo. Para ele, seu maior desafio e sua maior recompensa foram elaborar uma boa dissertação:

> Eu era aquele cara que na graduação sempre fazia o trabalho com o pessoal tímido. Aí, a divisão era sempre, então eu faço e você apresentação. Agora não, eu tinha que fazer e apresentar também. Escrever a dissertação é um processo demorado e depois da dor e de ter que se enfrentar tem sido bem gostoso também. A fase de conclusão está sendo legal, eu me sinto uma pessoa muito melhor, eu acho que o mestrado foi bem importante. Ele me trouxe outras experiências e me fez encarar um pouco da disciplina, mesmo eu querendo fugir dela. É, sabe, você tem que fazer bem feito sabe você tem que seguir padrões, você tem que fazer regras da ABNT, essa é a linguagem daqui, se exige isso de você. Isso me assustou porque eu sempre fui aquele aluno que vai levando, sabe. É, foi o momento em que eu comecei a prestar atenção nas regras e valorizar o rigor da pesquisa. E o mestrado você vê que é uma coisa em longo prazo. Não dá para ser assim, você tinha que realmente estudar, parar refletir, produzir, produzir com carinho, com cuidado. É o teu nome, é um trabalho que vai imprimir uma marca que é sua, até como acadêmico

Agora, com a dissertação concluída, sente-se um vencedor e disposto a continuar a formação acadêmica e a docência. O mestrando Yan complementou que manter o foco diante inúmeras e novas informações que surgem a cada aula é uma tarefa muito difícil, pois *dá vontade de colocar mais e mais informações na dissertação.* Por serem mais

idealistas, estes mestrandos tendem a apresentar projetos que não cabem nos dois anos de formação, o que muitas vezes traz frustrações

Quanto aos desafios enfrentados no mestrado, o principal, segundo os mestrandos, é a administração do tempo para realizar as inúmeras atividades do curso e dedicar-se a família. Os desafios são cumprir as leituras, principalmente, em inglês, elaborar as resenhas articuladas e apresentar os seminários. Alguns mestrandos afastaram-se ou reduziram significativamente a sua carga nas atividades do mundo corporativo, para se dedicar de forma mais efetiva ao desenvolvimento do mestrado. Há uma exigência do programa em que o mestrando priorize o mestrado em detrimento de outras atividades, condição que é explicitada desde o processo seletivo.

O *desafio do tempo* também se faz presente pela quantidade de estímulos e conteúdos que esses mestrandos recebem ao longo do curso, que faz também com que eles se dispersem na elaboração da dissertação.

A maior parte dos mestrandos afirmou que, para a melhoria do curso, é importante a articulação entre as disciplinas, para que estas sejam contributivas para a elaboração da dissertação. Apesar do discurso dos professores, os mestrandos não vêem interdisciplinaridade. O mestrando Douglas relatou que as disciplinas também poderiam criar espaços de contribuição para discutir assuntos relacionados às dissertações. Ele também sugeriu que as disciplinas obrigatórias, voltadas para a formação do pesquisador e para a formação do professor, deveriam ser ministradas em um tempo maior, oferecendo uma profissionalização, com assuntos mais aprofundados com maiores discussões.

A mestranda Leila gostaria que fosse ampliado o incentivo a intercâmbios internacionais, para que os mestrandos tenham a oportunidade de fazer um estágio curto no exterior:

> Eu acho deveria ter mais incentivo no mestrado para fazer um estágio no exterior. A instituição incentiva o sanduíche no doutorado por causa do tempo. Na entrevista deveria ser identificado o interesse do aluno em ir para o intercâmbio e os professores já se mobilizarem para isso. Nós temos vários colegas estrangeiros, mas poucos mestrandos têm a oportunidade de ir para o exterior no mesmo sistema.

É importante salientar que faz parte da cultura da instituição enviar e acolher pós-graduandos, especialmente no doutorado. No mestrado, é mais comum a recepção de mestrandos, que em sua maioria dá continuidade à formação acadêmica na própria instituição. O mestrando Bruno pretende continuar no Brasil, mas ainda não sabe se dará continuidade à formação acadêmica, pois, imediatamente, seu foco é empresa. Ele pretende reverter os conhecimentos adquiridos no mestrado para o desenvolvimento de uma carreira corporativa, sugeriu que o curso deveria ter um enfoque mais prático, com aplicação de técnicas discutidas dentro de um aporte teórico diferenciado.

Todos os mestrandos expressaram o desejo de dar continuidade aos seus estudos acadêmicos com um doutorado em Administração. Alguns querem colher primeiramente os frutos do mestrado. Outros querem ingressar imediatamente, com o desejo de fazer um doutorado-sanduíche no exterior.

Mais uma vez, os mestrandos têm uma visão muito positiva do seu curso de mestrado, neste caso principalmente relacionado ao reconhecimento da instituição como referência nacional e internacional. O que atesta qualidade aos profissionais por ela formados. Há um grande comprometimento dos mestrandos com sua formação acadêmica, com dedicação exclusiva e presença constante na universidade. Do convívio universitário eles retiram seus modelos de pesquisador e professor, que muitas vezes se confundem com uma idealização. Os mestrandos compartilham com seus professores o desejo de que *a universidade* continue a ser esse lugar diferenciado de construção de conhecimento.

Os aspectos objetivos referentes às estruturas oferecidas pelos três cursos – corpo docente, programa do curso e estruturas físicas – não apresentam muita variação entre eles, pois alguns desses aspectos são definidos por instâncias externas. Contudo, há variações em relação aos aspectos subjetivos, nas relações entre seus professores e mestrandos, bem como entre os professores. Nas três instituições, os professores não têm espaços para trocas de experiências docentes ou mesmo para uns conhecerem as pesquisas dos outros, contribuindo para um isolamento profissional. Os professores tendem a se envolver mais com os estudos de seus mestrandos, o que é algo natural. Mas tal postura dificulta o desenvolvimento de trabalhos conjuntos com outros professores e mestrandos. Segundo o mestrando Washington, as trocas são limitadas aos espaços das discussões em aula e no *networking* profissional, e há pouco conhecimento

sobre os interesses dos diferentes grupos que se formam. Ele sugere espaços de trocas externos às aulas e uma melhor comunicação no programa, que se reduz às burocracias. Informalmente há uma rede de comunicação via internet, mas o ideal, segundo o mestrando, é que o programa criasse um espaço de relacionamento. Não há uma rede de relacionamento para estimular as trocas de experiências.

A melhora na comunicação é uma reivindicação nos três mestrados, principalmente no que se refere aos professores, com a diminuição das distâncias, principalmente entre os professores. O trabalho transdisciplinar e coletivo, hoje idealizado, poderia ser colocado em prática.

CAPÍTULO 7

ANÁLISES

O capítulo anterior contemplou as especificidades de cada curso de mestrado pesquisado, com a descrição dos dados das entrevistas. Neste momento, os dados estão sendo analisados conjuntamente, sem a distinção por curso ou sem a divisão entre cursos que apresentam e não apresentam uma disciplina relacionada à formação docente.

As entrevistas foram analisadas sob dois eixos: a profissionalidade do docente em ensino superior e a teoria da aprendizagem experiencial de David Kolb (1984), com o objetivo de responder: *Como os docentes em Administração são preparados para a docência? Como os processos de formação nos programas de mestrado influenciam na formação do docente em Administração, formação esta entendida como parte integrante da profissionalidade? As experiências vividas pelos mestrandos em Administração durante os processos de mestrado que podem ser transformadas em aprendizagem experiencial da docência?*

Assim, este capítulo se organiza na perspectiva desses dois eixos de análise, formando dois blocos: *A profissionalidade docente e o mestrado em Administração* e *A aprendizagem experiencial da docência no processo de mestrado*, para atender o exposto acima.

7.1. A profissionalidade docente e o mestrado em Administração

Para identificar as experiências vividas no mestrado que podem contribuir para a formação do docente em Administração, consideramos importante conhecer a visão dos mestrandos e professores sobre a profissionalidade docente. Dentro desse eixo (da profissionalidade), foram definidas categorias de análise: competências e saberes docentes, expectativas em relação à carreira, sua percepção do trabalho docente em

Administração, sua formação para o exercício profissional – mestrado – e suas trajetórias profissionais docentes.

No processo de análise, foi realizada uma inter-relação entre os relatos das entrevistas e das observações[25], com os autores que discutem esses aspectos, que compõem a profissionalidade docente.

O ponto de partida escolhido para desvelarmos a visão de profissionalidade docente desses mestrandos e professores foi conhecer quais saberes e competências são definidos como importantes para uma boa docência[26].

As competências – habilidades, atitudes e conhecimentos – que são consideradas essenciais para o sucesso do docente em Administração, segundo mestrandos e seus professores, estão relacionadas principalmente aos saberes conteudinais. Os professores devem dominar os conteúdos da Administração a serem ensinados, bem como articulá-los com sua experiência profissional. Dessa articulação resulta o sucesso da docência na área, como argumenta a mestranda Luiza:

> Eu acredito que para um professor ter sucesso ele precisa ter uma visão prática das teorias, levando isso para seus alunos. Ele precisa ter uma visão prática para não ficar preso à teoria. Não dá para ter uma coisa ou outra, tem que saber trabalhar o que antes era considerado dois pólos.

Assim, um professor em Administração deve ter uma visão teórico-prática dos conteúdos para poder torná-los menos subjetivos aos graduandos. Em Administração diferentemente de outras graduações, não tem na universidade espaços de aplicação das teorias. Algumas universidades apresentam Empresas Junior para aplicação dos conhecimentos administrativos, como um espaço prático de formação.

Além do mais, a mestranda argumenta que a visão dicotomizada entre a teoria e a prática é respaldada pela formação, tendo em vista que o aluno iniciante na graduação traz para a graduação uma visão limitada dos seus objetivos – às vezes só

---

[25] Refere-se à participação da pesquisadora nas disciplinas Ensino em Administração e Didática do ensino em Administração.

[26] A idéia de boa docência utilizada é dissociada da idéia de boa docência proposta na pesquisa de Santos (2001) sobre os *Sete princípios da boa prática do ensino superior.*

prática e em outras, só teórica – cabe ao professor criar as condições para que ele articule uma visão à outra:

> O ensino em Administração pode ser considerado muito abstrato para aqueles que o iniciam e, ainda, não têm vivência profissional. Eu só fui ter contato direto com o universo da Administração quando entrei no estágio. Antes, eu só tinha a teoria que os professores traziam, poucos sabiam articular teoria e prática. Eu procuro fazer isso com os meus alunos.

Podemos identificar ainda que, apesar da confirmação de que nos cursos de graduação há a dicotomia entre a forma e o conteúdo, a futura professora utiliza essa percepção como forma de balizamento da sua prática, uma vez que procura articular essas duas, fundamentais, dimensões no cotidiano de seu trabalho. Assim, um hábil professor em Administração deve ter um conhecimento aprofundado das teorias e experiência da prática.

Para, além disso, fica evidente que o exercício da teoria se dá apenas no nível do exercício profissional, sendo difícil realizar essa articulação por meio do ensino formal realizado na sala de aula:

> Como eu dou aula de TGA (Teoria Geral de Administração), tenho a preocupação de aliar teoria e prática. Dá trabalho porque agora, como eu estou afastada do trabalho em empresa por conta do mestrado, tenho que me policiar para não ficar presa na teoria.

Em jeito de síntese, apesar da ênfase no domínio dos conteúdos como determinante da profissionalidade docente no ensino superior, há uma preocupação com a forma como esses são apresentados, o que leva a mestrandos a se aventurarem, mediante as experiências pessoais, a sugerir um espaço de desenvolvimento de habilidades de comunicação para aprimorar seu trabalho em aula, com foco de aproximar os conteúdos dos graduandos. Assim, o mestrando Samuel

> Eu acho que é palco, não adianta você só ter conteúdo, eu conheço muito professor que tem conteúdo, para ele, renomado, cientista, pesquisador, brilhante, mas não sabe passar, é só pra ele. Se a pessoa não sabe entregar, é um problema sério, tem que fazer um curso

> complementar, de oratória, de interação, de manter interesse aceso, manter atenção das pessoas, isso é uma arte.

Samuel tece críticas ao professor cientista – pesquisador que detém conhecimentos aprofundados por meio da pesquisa, produz "ciências", mas não domina recursos para compartilhar com seus alunos esses conhecimentos, consequentemente, não consegue motivar seus graduandos a se tornarem também pesquisadores. Há professores cientistas que não têm habilidades, destrezas para ensinar, quem tem isso é o professor. Em vista disso, o professor cientista precisa se qualificar, na perspectiva do desenvolvimento de sua comunicabilidade como propõe Roldão (2006) como construtor de sua profissionalidade docente.

Os professores, alicerçados em suas experiências, afirmaram que competências relacionadas às habilidades de comunicação, com a articulação dos conteúdos e a forma para desenvolvê-los em aula, são adquiridas e aprimoradas no "palco", ou melhor, no cotidiano em aula.

Nesse sentido, os mestrandos dão respaldo à argumentação de Tardif (2005) sobre os saberes da experiência como as principais fontes de aprendizagem docente, são desenvolvidos, constituem-se no cotidiano do trabalho e ao longo das trajetórias profissionais, inter-relacionando aspectos objetivos e subjetivos da profissionalidade.

Considera-se, assim, a docência em Administração, como uma profissão que integra aspectos objetivos relacionados às especificidades profissionais do universo da área, com os saberes específicos definidos pelo grupo social e as condições de trabalho, bem como de aspectos subjetivos das experiências vividas pelos docentes ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Compõem os saberes da experiência, como primeira fonte de saberes profissionais docentes, as experiências vividas como discente. Muitos professores e mestrandos afirmaram que seus primeiros aprendizados sobre a docência estão relacionados à vivência em aula, com os bons modelos e contra-modelos de seus professores.

Seus modelos mais significativos estão relacionados à atitude dos seus professores em aula: *comprometimento com o aprendizado do aluno e postura ética*. Professores e mestrandos consideram o mestrado uma fonte diferenciada de modelos

para a docência; muitos deles relataram que seguem os modelos de seus orientadores no seu trabalho de orientador e mesmo em aula.

A professora Mariana trouxe a questão da modelação de seu orientador e a importância de compartilhar com seus pares:

> Estes professores instigadores e provocativos foram os meus modelos no mestrado, eu não tive uma preparação formal para a docência. Eu acho que o modelo que eu tive, ainda do meu orientador foi muito forte e significativo. Alguém em que eu me modelo até hoje. Eu acredito que nossos mestrandos também tenham esses modelos conosco, mas acredito que seria importante eles terem um espaço de trocas de experiências docentes, que abrigasse também as experiências entre os professores.
>
> Eu também aprendo com os exemplos de meus colegas professores. Gostaria de poder compartilhar com eles o que sei da docência e poder aprender com eles, em um ambiente para trocas de experiências docentes.

Talvez os modelos dos professores do mestrado sejam mais significativos até mesmo do que os oferecidos pelos professores do doutorado pelo fato de que no mestrado a presença do orientador se faz mais presente. Como é o primeiro trabalho acadêmico, as demandas dos mestrandos são maiores, assim, o orientador acaba se tornando um modelo mais próximo na condução da pesquisa e da dissertação. Também tem o fator de a monitoria ser uma atividade obrigatória apenas para os mestrandos que acompanham seus professores no cotidiano das aulas, uma vez que os professores do mestrado exercem funções também na graduação.

Assim, ao sugerir a criação de um espaço de trocas de boas práticas docentes, a professora Mariana nos permite olhar para o mestrado como uma possibilidade de aprendizado docente para mestrandos e também para professores, como um espaço de aprendizagem coletiva. Algo que está além da existência ou não de disciplinas relacionadas à formação docente, como um espaço oferecido pelo programa, com professores conduzindo as discussões e as trocas de experiências dentro do objetivo de criar “soluções” para impasses que aparecem em sala de aula e de desenvolvimento de novas práticas docentes voltadas para o ensino em Administração.

Além de modelos, o mestrado em Administração traz uma contribuição significativa para a docência, atrelada diretamente ao sucesso da docência em ensino

superior. Segundo mestrandos e professores, o curso é uma fonte diferenciada de conhecimentos conteudinais nas áreas funcionais da Administração, que, segundo Roldão (2006), são o alicerce do trabalho dos professores universitários, como intérpretes e sistematizadores do conhecimento específico para a formação do administrador e também para a sua formação docente.

Na construção desses conhecimentos conteudinais, há uma integração dos outros pilares da formação do mestre – pesquisa e especialização de conhecimentos da Administração – como fontes diferenciadas de conhecimentos. Professores e mestrandos são unânimes em considerar a constituição de saberes conteudinais como uma grande contribuição do mestrado para a docência, principalmente pelo aporte da pesquisa como instrumento para a construção desses conhecimentos.

A maior parte dos professores e mestrandos que já tinha experiência docente antes de ingressar no mestrado relatou que o curso foi um divisor na sua postura de como ensinar, com a formação de um novo olhar sobre como conduzir o conhecimento, utilizando os recursos da pesquisa acadêmica, com seu rigor metodológico.

Isto representa uma quebra de paradigmas em relação aos modelos que traziam anteriormente, com predomínio da transmissão de conhecimentos, como especificaram alguns professores e mestrandos que exerciam uma docência, anteriormente ao mestrado, alicerçada no domínio de conteúdos e sua experiência docente, que embora muito privilegiados para uma boa prática docente, não avançam para uma construção diferenciada de conhecimento. A fala do professor Antonio contribuiu para a compreensão de como pode se dar tal mudança de postura:

> Eu acho que o valor mais importante de um mestrado é o aprendizado da pesquisa. Saber todas as etapas de pesquisa, um bom levantamento de problema, problematizar questões, fazer levantamentos empíricos, isso lhe faz ver a realidade de uma perspectiva diferente e eu acho que quando eu fui docente sem a pesquisa, eu era um bom professor; depois de ter experiência com a pesquisa, eu senti que eu mudei de patamar. Eu comecei a convidar o aluno para construir conhecimento, ao invés de transmitir conhecimento. O professor já traz outras experiências para os alunos, que ele viveu e aí eu fui percebendo a importância de transformar as suas disciplinas em lugar de aprendizado, pesquisa e investigação, já com os alunos de graduação.

Pensando nas especificidades da docência, Roldão (2006) propõe construtores da profissionalidade docente.[27] Professores e mestrandos trouxeram alguns indicadores de contribuições do mestrado para a constituição desses construtores.

Uma delas, talvez a principal, contribuição está relacionada ao reconhecimento da natureza compósita do conhecimento profissional, que se constitui em diferentes fontes (aspectos objetivos e subjetivos), sendo o mestrado uma delas, pela formação oferecida nos seus três pilares – especialização de conhecimentos das ferramentas administrativas, formação do pesquisador e formação do professor. A contribuição se dá pela integração desses três pilares a outros aspectos objetivos e subjetivos que compõem a complexidade da docência.

A comunicabilidade foi considerada por professores e mestrandos uma competência essencial para o sucesso da docência em Administração, dentro de uma perspectiva do desenvolvimento de habilidade de comunicação, englobando a escuta ativa, *rapport* e oratória. Alguns mestrandos afirmaram ter seu preparo para a docência por meio do desenvolvimento de tais habilidades, como a mestranda Ana e o mestrando Samuel, que participaram de cursos específicos de comunicação, com desenvolvimento de recursos para potencializar a persuasão do comunicador. A mestranda Ana enfatiza a importância e sugere que a formação de um curso de comunicação para professores:

> Ele precisa saber se comunicar, ter habilidade para prender a atenção do aluno. Esse foi um diferencial que desenvolvi ao longo do meu trabalho como instrutora e como palestrante. Eu fiz cursos específicos de comunicação, tornar minha comunicação mais clara e eficaz. Claro, que não foi da noite para o dia, tive que treinar muito. Eu sei que o trabalho em sala de aula é um pouco diferente, talvez o ideal seria ter um curso de comunicação para professores.

Contudo, como construtor da profissionalidade docente, a comunicabilidade também permite que conhecimentos sobre a docência sejam compartilhados entre os pares, contribuindo para uma formação em espaço coletivo e a constituição de códigos profissionais.

A criação de espaços coletivos de formação docente é uma reivindicação dos mestrandos que já são docentes e gostariam que o mestrado oferecesse esses espaços de

[27] São considerados construtores da profissionalidade docente: natureza compósita dos saberes profissionais, comunicabilidade, capacidade analítica, a natureza mobilizadora e interrogativa do trabalho docente e a meta-análise no exercício da prática reflexiva do professor.

trocas de experiências articulados também a uma reflexão mais aprofundada do trabalho docente.

Alguns professores do curso também relataram que sentem falta deste tipo de espaço para a sua própria formação. O coordenador Luiz afirmou que, ao implementar o curso de doutorado, pretende criar tais espaços de formação coletiva para seu corpo docente conforme sugestão de alguns professores, como a professora Mariana, que desejam ter espaços coletivos para compartilhar boas práticas docentes e para tal desejam estabelecer uma articulação com programas em Educação.

Os demais construtores – capacidade analítica, que permite que a prática rotineira e a *arte criativa* do professor, a natureza mobilizadora e interrogativa do trabalho docente e a meta-análise no exercício da prática reflexiva do professor – não foram citados explicitamente entre as contribuições do mestrado para a docência, por serem constituídos, principalmente, no cotidiano do trabalho docente.

Entretanto, é possível identificar, nas falas dos professores e mestrandos, contribuições do mestrado para a constituição desses construtores. Por exemplo, ao afirmarem o diferencial da pesquisa para o trabalho docente, eles estão falando da natureza interrogativa do trabalho docente, bem como, ao refletirem sobre os impactos do mestrado para a sua formação, o docente está realizando uma meta-análise sobre a importância de tal processo para sua formação docente. Como relatou o mestrando Carlos:

> O mestrado me trouxe duas contribuições: uma é da pesquisa como instrumento de aprendizagem e outra é a qualidade do conhecimento. Ambas estão intimamente relacionadas porque a pesquisa te traz um conhecimento único, empírico que provoca, quebra paradigmas da Administração. Você tem a oportunidade de colocar as teorias à prova, comprova os conhecimentos, tem que se desapegar. A pesquisa não é apenas desconstrução, é construção de conhecimentos com rigor da academia, você aprende uma metodologia para fazer o campo e sistematizar os resultados. São aprendizados únicos que apenas o mestrado traz para ser aplicado em sala de aula. Apenas um professor que cursa um mestrado tem essa visão.

O depoimento do mestrando Fabio contempla a visão do mestrado como um processo diferenciado de formação para a docência, alicerçado principalmente na pesquisa:

> o professor que vivenciou um mestrado tem o lado mais acadêmico que gosta de estudar, escrever e publicar, mas ele chama para dialogar a prática da pesquisa, que faz toda a diferença, pela integração entre as teorias que o mestrado exige que sejam aprofundadas com a prática. Você costura o conhecimento e, assim, não tem como o aluno não aprender. Você traz tudo para o aluno, inclusive o desafio de ir a campo e pegar os resultados e articular com a teoria. Meu desafio hoje em aula é levar a pesquisa para meus alunos, nesse ponto a instituição tem me ajudado, por me dedicar exclusivamente a ela posso estar com os alunos, eu oriento os trabalhos finais e quero que tenha pesquisa.

As disciplinas *Ensino em Administração* e *Didática do ensino em Administração* foram estruturadas para promover discussões relacionadas aos aspectos objetivos e subjetivos da docência. O fator tempo, apontado como *curto* por mestrandos e, principalmente, pelos professores que ministram essas disciplinas. O professor Renato, responsável pela disciplina Ensino em Administração, ao comentar a estrutura da disciplina, diz:

> Eu sei que o número de encontros é insuficiente para abranger toda complexidade do ensino em Administração, eu acho que não oferece nem mesmo um panorama inicial, principalmente para aqueles que estão chegando. Eu procuro trazer um panorama da docência na área e também algumas dicas do funcionamento da aula desde o planejamento ao *feedback* ao aluno. Um trimestre é insuficiente, muitos alunos reclamam, principalmente os que já são docentes. Eles querem trazer suas experiências e resolver suas inquietações, mas não temos tempo mesmo. Eu acho que para os iniciantes a disciplina satisfaz mais porque eles têm conhecimento zerado. Eu dou um *start* da docência para aqueles que não ingressarão ainda e convido os demais a conhecer mais, procurar leitura e interlocutores da Educação. Aqui, meu objetivo é levar o mestrando a olhar para a docência como uma possibilidade profissional e meu compromisso no mestrado também é formar para a docência.

Sendo assim, não permite o avanço para reflexões mais aprofundadas que poderão contribuir significativamente para a construção dos construtores da profissionalidade, no sentido proposto por Roldão (2006), abrangendo assuntos referentes aos processos de aprendizagem e relações interpessoais em ambiente de aula.

Pode-se arriscar a afirmação de que tais disciplinas têm um caráter mais funcional ou instrumental, com o desenvolvimento de ferramentas para a docência, que abrangem assuntos como planejar uma aula e técnicas ou recursos de aprendizagem.

Considera-se que, para professores e para mestrandos, o bom exercício da docência em Administração resulta da integração de conhecimentos específicos das suas áreas funcionais e de saberes docentes. O resultado dessa integração são saberes profissionais que fazem com que professores sejam reconhecidos como profissionais e como grupo. Tal domínio de saberes profissionais e o seu reconhecimento contribuem para que os professores se apropriem da sua profissão, ganhando também em autonomia profissional.

Infelizmente, segundo alguns mestrandos já docentes, a autonomia no trabalho docente sofre limitações, devido às condições do próprio trabalho, uma vez que, em muitas instituições, principalmente as particulares, a atuação do professor está sujeita às pressões externas – concorrência entre universidades e avaliações de qualidade. Assim, as próprias instituições de ensino contribuem significativamente para a perda de autonomia de seus profissionais, o que faz com que mestrandos como Artur, que goza de reconhecimento no mercado profissional, selecione muito bem as instituições para as quais trabalha. Ele relatou:

> Hoje, há um agravante que muitos colegas docentes trazem, que é a questão da mercantilização da docência. O aluno virou cliente, a formação, o produto, e o professor é o prestador de serviços. Eu tenho colegas professores que não têm autonomia para reprovar o aluno, que vai para exame final e depois vai para conselho. Sabe o que acontece depois? O aluno é aprovado porque a faculdade não pode perder um cliente. Eu não gostaria de ter meu trabalho subjugado.

Tal relação de subordinação à mercantilização da docência, com limitação explícita de autonomia, muitas vezes acaba sendo estabelecida antes mesmo do trabalho em aula, desde a contratação do profissional, que se dá em condições que impedem que ele se sinta reconhecido e que possa se desenvolver como profissional.

É importante abrir parênteses para olharmos para uma situação que encontramos comumente em nossas universidades, que influencia também no reconhecimento dos professores em Administração como um grupo profissional: as universidades contribuem para o isolamento profissional. O mestrando Davi relatou que esse é mais um dos efeitos da ausência de espaços coletivos para troca de experiência docente:

> O meu desafio é conciliar o trabalho em diferentes instituições. Algumas delas, eu entro e saio, nem conheço os meus colegas. Já encontrei professores que trabalham comigo, fora da faculdade e não os reconheci. Eu acho que isso também é culpa da instituição, que não promove encontros entre os professores. Mesmo quando há alguma capacitação, fica limitada a um encontro, não tem continuidade. Talvez, se tivesse um espaço maior para os professores trabalharem juntos e trocarem experiências, seria uma forma de aproximá-los.

Assim, a ausência de espaços coletivos por um lado relaciona-se à própria rotina da maior parte dos professores em Administração que circula por muitas instituições de trabalho, o que dificulta o contato com os pares; já por outro, as instituições que não prevêem, que dificultam a existência desses espaços ou então os limitam o que pode contribuir para que o corpo docente tenha um sentimento de não reconhecimento e não pertença, não há uma coesão.

Ainda relacionado ao isolamento profissional, alguns mestrandos que estão iniciando na docência alegaram sentir falta de participar do cotidiano da instituição, principalmente aqueles que são contratados em regime *horista* e estão na universidade de *passagem*.

Não viver o cotidiano da instituição implica não compartilhar da cultura da organização e não se sentir parte dela. Por outro lado, o próprio professor pode se isolar por não se identificar com a forma de condução do seu trabalho.

Tal sentimento é mais comum nos relatos dos mestrandos com mais experiência docente e que, como o mestrando Yan, estabeleceram diferenças entre o cotidiano que vivem no seu mestrado e as reais condições do trabalho:

> Agora, como mestrando e professor, a minha preocupação é construir um conhecimento mais profundo e inter-relacionado com a pesquisa. Aqui eu tenho oportunidade como aluno de uma instituição que privilegia este aspecto, mas com os meus alunos, que não vivem este contexto, apesar das limitações de recursos eu procuro levar dados daqui da pós. De certa forma, nós mestrandos, saímos daqui muito mal acostumados, temos todos os recursos de pesquisa e tempo. Meus alunos nem imaginam o que é ter essa disponibilidade. Eu me sinto frustrado de não poder fazer por eles, o que eu vivencio aqui.

A ênfase dada às diferenças entre a realidade oferecida aos mestrandos em sua formação voltada para o desenvolvimento de uma carreira acadêmica e a realidade de muitos cursos de graduação que não têm estrutura para criar um ambiente acadêmico. Talvez não haja soluções para diminuir essas diferenças, e uma alternativa paliativa seria aproximar os conteúdos das disciplinas relacionadas à formação docente à realidade dos cursos de graduação, com exercício de contextualização da docência em Administração. Essa insatisfação com as diferenças não aparece apenas entre os mestrandos do Mestrado 3, que, como Yan, cursam seu mestrado com dedicação, em uma instituição que privilegia a produção acadêmica, o que os leva a uma idealização maior da docência. Nos demais cursos, há o mesmo tipo de frustração entre os mestrandos docentes, que não conseguem muitas vezes levar o universo da academia para sua aula.

Sentimentos como perda da autonomia, isolamento profissional e não pertença ao grupo de professores da instituição trazem interferências diretas para a profissionalidade docente, com mudanças na maneira de ver e sentir a profissão.

Alguns mestrandos e professores relataram que a primeira visão que os influenciou a buscar a docência foi o status profissional ao qual a profissão estava associada, mas, no cotidiano, encontraram tais situações adversas que ofuscam o status e interferem no desejo de se dedicar à profissão.

Muitos mestrandos, principalmente os iniciantes na carreira docente, se sentem apreensivos em relação às condições de trabalho docente, sobretudo nas instituições particulares, que, embora dominem o mercado do ensino na área, são as mais susceptíveis às pressões do mercado, aos modelos de formação e às avaliações externas.

Os mais experientes relataram que, em seus trabalhos, sentem a pressão do mercado, até mesmo na maneira como têm que preparar seus alunos para as avaliações externas e internas e, também, há instituições que definem um modelo de como dar a aula.

A visão do ensino como empresa traz implicações para o trabalho docente, como relatou o mestrando Washington:

> Eu me aborreço muito com a idéia de ser um prestador de serviços, ou melhor, de ser tratado como tal. Infelizmente, eu trabalho em instituições que os graduandos são tratados como clientes e determinam até o dia das avaliações, a maneira como serão avaliados. Daqui a pouco vão definir os conteúdos. Eu sei que a instituição precisa dos alunos para sobreviver, são empresas, mas o trabalho do professor é muito maior que essa relação, ser professor é ensinar e formar alguém.

De certa forma, tal situação influencia no posicionamento do professor no seu trabalho em aula. Como vimos, o mestrando Yan, que vivencia a mesma situação profissional, afirmou que gostaria de dar aulas em outras condições, em que pudesse agir como idealiza a docência: de maneira mais acadêmica, conforme o modelo que vivencia como mestrando do Mestrado 3, que lhe proporciona uma formação acadêmica muito próxima da idealizada por ele, que não condiz com a realidade do ensino na maior parte das instituições.

Argumentações desse tipo reforçam a idéia de Arroyo (2007), de que os modelos de formação docente acompanham uma idealização sobre a docência. No ensino em Administração, ela é focada no status que o profissional ganha ao se tornar docente, bem como na contribuição para as empresas e sociedade.

A idealização talvez seja maior entre os mestrandos e os professores do Mestrado 3, que vivenciam ativamente uma vida acadêmica com dedicação exclusiva ou com atividades profissionais muito próximas ao universo da pesquisa. Os demais são mais céticos em relação à docência e à formação que se pode oferecer no curso de mestrado e aos graduandos em sua formação profissional.

Na disciplina *Ensino em Administração*, o professor responsável traça um panorama bem realista da docência na área e promove discussões com seus mestrandos que trocam experiências de suas vivências nas instituições; seu modelo de formação é menos idealizado e aproxima-se da realidade do trabalho docente na área, convidando os alunos para um exercício de contextualização:

> Eu tenho um posicionamento de arrebanhar mestrandos para a docência, mas não posso iludi-los falando que a docência é só o seu lado sublime: contribuir para a formação do administrador, como um facilitador da aprendizagem. Eu tenho que mostrar a realidade aos futuros professores em formação, que a realidade não permite que eu

> seja muitas vezes um facilitador, eu vou encontrar alunos que querem o diploma e receber tudo pronto mesmo. Eu tenho que trabalhar com essa realidade e mostrar para os mestrandos que no mercado a realidade é bem diferente daqui quando você tem que produzir conhecimentos, em um universo acadêmico.

O que faz com que alguns mestrandos afirmem estar mais cientes e preparados para enfrentar as adversidades que podem aparecer em seu trabalho por exercitarem essa contextualização.

Visando minimizar as tensões geradas pela diferença entre a formação oferecida e as condições de trabalho, o mestrando Carlos sugeriu estabelecer parceria entre os cursos e as universidades para contratação de mestrandos que desejam ingressar na docência, com estruturação de redes de relacionamentos – *networking* – não apenas para colocação no mercado, mas também visando o desenvolvimento profissional:

> O que eu acho que realmente poderia facilitar e seria mais interessante, já que se trata de um mestrado acadêmico, é que a gente tivesse mais contato acadêmico, em nível superior. Por exemplo, estar dando aula na instituição ou em outro lugar, que tivesse um convênio.

Tal convênio poderia evoluir para uma parceria com objetivo de proporcionar aos mestrandos oportunidades de trabalho com perspectivas de desenvolvimento de uma carreira docente, na qual o programa de mestrado poderia fazer um acompanhamento desses mestrados durante o período de contrato. Como completa Carlos:

> Talvez fosse mais fácil uma parceria com uma instituição não tão representativa como a nossa, na qual o mestrando poderia ser contratado para dar aula durante um período, com acompanhamento dos nossos professores. Não seria um estágio, mas uma maneira de ingresso na docência, ampliando também o *networking*.

A questão do networking é muito importante para o ingresso na profissão, uma vez que muitos professores e mestrandos relataram que estão na docência por intermédio de convites de seus colegas mestrando. A ideia de Carlos é que o *networking* com os convênios – parcerias sejam institucionalizados:

> O *networking* que temos com os colegas que abre portas para a docência, não contempla todos que querem ser docentes, o ingresso na docência não é tão simples, mesmo como mestrando. Uma parceria seria ideal para facilitar o ingresso e também como forma de assegurar que o mestrando não ingressaria em uma instituição sem ter uma boa qualidade de trabalho.

Assim, surge a ideia de, ao invés de monitoria na própria instituição, haver um estágio profissional docente, talvez com mecanismos de supervisão. É uma forma de aproximar o mercado da formação para a docência, dentro de um modelo de formação com disciplinas relacionadas à docência e à prática de ensino.

Isso poderia contribuir ainda para o desenvolvimento de uma carreira dentro dessas instituições parceiras, diminuindo o risco de ingresso em uma instituição que os afaste ainda mais do ideal de docência. Com possibilidade da parceria se estender para um trabalho além do recrutamento profissional, partindo para uma parceria de acompanhamento e formação de um corpo docente qualificado pelo mestrado.

Dentre os mestrandos que são professores, poucos apresentam dedicação exclusiva à docência, exercendo outras atividades profissionais relacionadas principalmente à consultoria, devido à autonomia de tempo. Esses mestrandos reconheceram a importância de estar atuando no mercado profissional como fonte de conhecimentos a ser aplicado em sala de aula, aproximando teoria e prática.

Alguns deles, contudo, gostariam de ter dedicação exclusiva à docência, com a construção de uma carreira acadêmica que englobe também a pesquisa. Esses mestrandos alegaram se sentir longe desse ideal e se sujeitam, *principalmente* no início de carreira, às condições de trabalho que não são favoráveis ao desenvolvimento profissional: contratos de *horistas*, trabalho em diferentes instituições e autonomia limitada ao espaço da sala de aula.

Tais fatores podem levar a que alguns mestrandos estejam na docência de passagem. A mestranda Luiza destacou essa situação:

> O desafio da docência é não ficar desmotivada por encontrar no caminho professores e instituições que estão preocupadas em ganhar apenas dinheiro. Tem professor que está na universidade para completar salário ou não tem colocação no mercado e, assim, se dedica à docência.

Olhar a docência de tal maneira, como complemento para a renda ou opção de trabalho para os momentos em que há dificuldades para a colocação no mercado, pode trazer implicações na maneira como as instituições tratam seus professores, retomando aquela ideia de prestadores de serviços, sem pensar no desenvolvimento de seu trabalho em aula e de sua carreira docente. A mestranda complementa:

> E, quando a situação melhora, abandona a docência, que é uma carreira que exige muito investimento e dedicação pessoal. Por outro lado, muitas instituições tratam o professor que poderia estar pesquisando como um mero prestador de serviços. Assim, parece que ambos acabam se distanciando do seu compromisso com ensinar.
> Eu sinto falta também, principalmente nas instituições em que trabalho, de um plano de carreira Você entra em sala de aula e ninguém planifica com você seu futuro profissional.

Tal situação pode levar a uma falta de comprometimento maior com a profissão. Roldão (2005, p. 123) faz uma análise, mostrando que *o exercício docente no ensino superior continua marcado por uma visão empobrecida do ensinar como ato de passagem, vinculado a um processo de ensino que permanece individual e isolado, escassamente alimentado por saberes pedagógicos.*

Ainda é comum encontrarmos docentes em Administração que não se dedicam a profissionalizar-se para a docência, não se preocupam com o desenvolvimento de saberes docentes, limitando seu trabalho aos conhecimentos que trazem do mundo profissional.

Retomando a relação entre docência e status, a docência em Administração pode ser considerada uma vitrine para trabalhos, e, como relatou o mestrando Artur, pode ser uma fonte de bom reconhecimento social e também remuneração.

É importante salientar que há condições privilegiadas de docência, como a dos mestrandos Artur, Carolina, Samuel e Daniel, que atuam exclusivamente na pós-graduação *lato sensu*, como escolha baseada na boa remuneração, na curta duração do curso e no foco na sua área de atuação. O mestrando Samuel destacou outro fator significativo para essa escolha, a diferença no grau de maturidade de mestrandos e doutorandos:

> Logo no começo, foi a turma da graduação, foi uma experiência muito ruim, a conclusão que eu cheguei hoje, não sei se isso é uma discriminação ou não, um preconceito ou não, mas eu acho que a graduação é o menino do terceiro ano do ensino médio que só foi para o ano seguinte. Logo, eu fui convidado para dar aula na pós-graduação e gostei muito. A questão do amadurecimento e o foco de interesse faz total diferença, a aula flui e as discussões são mais produtivas. Você não precisa ficar criando mecanismos para facilitar o aprendizado, as coisas são mais diretas, você vai ao ponto de forma muito objetiva. Meu foco realmente é a pós-graduação, também pela remuneração.

A docência em graduação atrai, principalmente, os mestrandos mais jovens, que não têm muita experiência docente e uma posição mais sólida no mercado profissional, desejando ganhar visibilidade profissional.

Os mestrandos docentes, mais experientes na profissão e no mercado, são os mais atentos em relação às condições de trabalho docente, e pareceram, além de mais seletivos em relação ao trabalho, mais atentos à constituição de saberes pedagógicos. Desejam se aprofundar nos conceitos para atuar na docência; eles querem discussões mais específicas sobre os processos de ensino e aprendizagem, com desenvolvimento de saberes pedagógicos. Desejam se aprofundar nos conceitos da Educação, como: o desenvolvimento de processos de aprendizagem e as relações no processo de ensino-aprendizagem. Talvez seja um indicador de uma busca maior pelo desenvolvimento de sua profissionalidade.

Assim, os professores e os mestrandos enfatizaram que, para ministrar as disciplinas relacionadas à formação docente, o professor deve ter uma grande bagagem profissional. Mais uma vez, reforça-se a importância dos saberes da experiência na constituição da profissionalidade docente.

Os mestrandos reconheceram nos professores das disciplinas *Ensino em Administração* e *Didática do Ensino em Administração* grandes mestres, não apenas pelo tempo de exercício docente, mas pela sua postura em aula, que enriquece a troca entre os mestrandos e a articulação dos conhecimentos – conteúdos a serem ministrados e sua experiência profissional.

Na disciplina *Didática do Ensino em Administração*, com prática de simulação de aulas, os mestrandos foram unânimes em enfatizar a importância do *feedback*

recebido do professor, que discute com os mestrandos caminhos para a melhoria contínua das apresentações. A experiência do professor da disciplina *Ensino em Administração* foi considerada enriquecedora pela sua maneira de conduzir as discussões sobre as especificidades e aspectos objetivos da docência em Administração.

Nos três mestrados, podemos encontrar mestrandos que já são docentes, que buscam apenas uma titulação como exigência da profissionalização para docência em Administração. Embora haja uma busca pela titulação, esses mestrandos já com experiência docente também reconhecem no mestrado uma fonte diferenciada de aprendizagem, principalmente pela aquisição de novas ferramentas administrativas e, principalmente a introdução ao universo da pesquisa, como algo a ser agregado no trabalho docente, enfatizando mais uma vez a natureza compósita dos saberes docentes enfatizada por Roldão (2005) e Tardif (2006).

As disciplinas *Ensino em Administração* e *Didática do Ensino em Administração* são obrigatórias, representando para os seus professores um primeiro encontro com o universo da docência e da Educação, fazendo com que esses professores adotem uma postura que eles definiram como *arrebanhar ou converter* os mestrandos para a docência. Como espaço para troca de experiências docentes, os professores das disciplinas buscam promover reflexões sobre as condições do trabalho docente e o processo de aprendizagem. Contudo, as principais contribuições desses professores foram associadas pelos mestrandos às suas posturas em aula, como modelos de docência. O mestrando Artur relatou um aprendizado inspirado na postura do professor da disciplina *Didática do Ensino em Administração,* com seu comprometimento com o desenvolvimento da disciplina e a aprendizagem de seus mestrandos:

> Na avaliação da disciplina, eu coloquei que esta era a única disciplina que cumpre 100% do que se propõe a apresentar e realizar em sala de aula. Ele já está aposentado, mas você sente que ele vem para cá com muito prazer em estar com os alunos e passar o que sabe, principalmente, pela sua postura exemplar.

Uma disciplina relacionada à formação docente deve ser considerada uma oportunidade de aprendizado múltiplo com o desenvolvimento de técnicas, mas também para promover o encontro com a arte da docência. Como promove o professor Denis, segundo o relato de Artur:

> E, te traz algo mais, além do contato com as técnicas e a oportunidade de apresentar aulas, seminários, onde os colegas têm a oportunidade de te avaliar e você recebe o *feedback.* O mais importante é a experiência do professor, que é engenheiro e construiu uma carreira voltada às questões relacionadas à Educação.

Assim, há uma retomada da ideia de modelação dos mestres como grande contribuição do mestrado docência. Com modelos de professores que dominam o conteúdo e a arte, o objetivo deve ser integrar os dois pólos, integrando também as técnicas docentes, visando atingir a demanda daqueles mestrandos iniciantes na docência, bem como aqueles que buscam lapidar conhecimentos profissionais. O mestrando Artur trouxe um exemplo de contribuição que está além do domínio de técnicas, relata a arte da docência:

> Dentre as muitas dicas que eles nos deu sobre a atitude do aluno ele trouxe a questão do olhar, da importância do professor manter um campo de contato um a um com o aluno. Ele exercita isso muito bem, parece que ele entra em sintonia com todos os alunos sem palavras. O que te toca mais e faz com que você fique presente na aula. Eu uso isso diariamente com os meus alunos e na empresa.

O mestrado compõe a profissionalidade docente dentro de aspectos objetivos como um processo de formação que tem compromisso de atender o pilar da docência, de uma maneira estruturada, pode ter ou não ter disciplinas relacionadas à formação docente. Tais disciplinas não contemplam os diferentes aspectos da profissionalidade docente – objetivos e subjetivos. Para suprir tais lacunas, muitos mestrandos e seus professores sugerem um sistema formação docente paralela ao mestrado ou mesmo posterior à entrega da dissertação, com duração superior a seis meses. Alguns sugerem, ainda, níveis de formação: iniciantes com instrumentalização ou capacitação para a docência, abordando os aspectos objetivos da profissão e um nível mais avançado com discussões relacionadas às relações professor-aluno, com pares, com a instituição, bem como com os meandros do processo ensino-aprendizagem. Uma formação tão abrangente deve contar com um suporte da área de Educação, talvez na forma de uma parceria entre programas de Educação e Administração.

O mestrado em Administração traz contribuições para a constituição da profisssionalidade docente, em seus aspectos objetivos e subjetivos. Nos aspectos

objetivos, como processo de formação institucionalizado, as experiências oferecidas nas suas disciplinas relacionadas à formação docente e na monitoria permitem reflexões sobre assuntos relacionados à docência, dentro das especificidades da área, bem como há espaços de simulações de aulas. O desenvolvimento desses aspectos traz aos mestrandos iniciantes na docência um respaldo para sua atuação em aula; contudo, a compreensão da complexidade da docência se dará ao longo do desenvolvimento de sua carreira, como reconhecem os professores e os mestrandos mais experientes.

É importante ressaltar que as demais disciplinas, principalmente as relacionadas às áreas funcionais da Administração, são consideradas fontes importantes de saberes conteudinais que foram definidos por professores e mestrandos essenciais para o sucesso de sua docência. As disciplinas relacionadas à formação do pesquisador oferecem um aprendizado metodológico aos mestrandos, alguns já docentes afirmaram que a formação do pesquisador acadêmico traz um diferencial para a sua atuação docente, contribuindo com novas visões sobre a construção do conhecimento.

Contudo, as maiores contribuições do mestrado para a constituição da profissionalidade estão relacionadas aos aspectos subjetivos da docência, pelas novas experiências de uma vida acadêmica e o convívio com modelos de mestres. Sabe-se que na docência em Administração, pelo fato de muitos professores não terem preparo específico para o exercício da docência, o modelo de seus professores é considerada uma aprendizagem importante de como ser e estar na docência. Assim, os modelos dos professores de mestrado, com seu rigor e comprometimento, são apreciados e imitados pelos seus mestrandos.

A profissionalidade do docente em Administração sofre diretamente as influências de fatores externos como as constantes mudanças do mercado de trabalho do administrador, o que exige atualização constante do professor e ativa participação no mercado profissional. Assim, sua profissionalidade está atrelada também a sua experiência profissional. -

O curso de Administração propicia oportunidades de colocação no mercado durante o processo de formação e os valores de sua mensalidade são acessíveis em comparação aos demais cursos de graduação. Isso gerou uma grande procura e, portanto, a expansão desses cursos e de universidades que atendam à demanda, com

aumento da oferta de vagas para professores. Apesar de tal panorama, o que encontramos na docência na área não são condições favoráveis ao trabalho do professor, que, por não terem incentivo no desenvolvimento de uma carreira docente, muitas vezes restringem sua atuação como uma passagem. O que implica o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Como processo de formação docente, o mestrado em Administração deve abrigar os dois aspectos que compõem a constituição da profissionalidade docente para atender aos iniciantes com um panorama da docência na área e o instrumental para o início do trabalho em aula. Deve também trazer um espaço de troca de experiências e reflexões para a docência, que também avance para um espaço de experimentação de boas práticas. Como o tempo de duração do mestrado e das disciplinas relacionadas à formação docente pode ser considerado curto, o ideal seria que a formação docente se desse de forma paralela ou adicional, para aqueles mestrandos interessados em ingressar ou aprimorar sua docência.

7.2. A aprendizagem experiencial da docência no processo de mestrado

Para conhecer as contribuições das experiências vividas no mestrado na formação do docente em Administração, no eixo da aprendizagem experiencial (KOLB, 1984), foram estabelecidos destaques, na análise, relacionados aos estágios – Experiência Concreta, Observação Reflexiva, Conceitualização Abstrata e Experimentação Ativa –, estilos de aprendizagem – convergente, assimilador, divergente e acomodador –, complexidades – afetiva, perceptual, simbólica e comportamental – e, enfim, nas dimensões da aprendizagem experiencial – aquisição, especialização e integração.

Olhar para cada um dos destaques ou ênfases estabelecidos nos permitiu não apenas identificar as contribuições do mestrado, mas novas perspectivas para o mestrado como um processo de formação para a docência e como fonte de experiências significativas.

Os professores e os mestrandos foram unânimes em afirmar que a docência se aprende no trabalho diário com os alunos:

> A docência acabou sendo uma coisa muito natural, eu acabei percebendo que eu gosto de fazer este contato com a aprendizagem. (Mestranda Sonia).
>
> A docência para mim é uma oportunidade de estar em constante construção de conhecimento pela interação e pela troca com os alunos. Todos os dias em aula, como professora eu aprendo alguma coisa. (Mestranda Luiza)
>
> Na docência, você tem oportunidade de interagir com pessoas diferentes, de aprender com elas a cada encontro. Desde então já faz 13 anos, não parei mais, foi assim a cada dia em aula eu desenvolvo mais minha docência. (Mestranda Carolina)
>
> Eu aprendi mesmo no ensaio e erro, o que eu errava eu buscava um novo caminho e o que eu acertava era hora de melhorar. Eu descobri a minha docência como uma vocação indireta com a possibilidade de ter uma carreira de conhecimento e de compartilhar com o aluno, se preciso eu desconstruo e construo junto com ele. Eu aprendo a ser docente a cada dia e eu creio que o caminho não termina com a titulação. (Professor Lucas)

Mesmo quando relacionam a docência como algo inerente ao professor, seu aprendizado é associado às experiências da aula. Suas aprendizagens estão relacionadas aos sentimentos e sensações vividas nas relações, principalmente com seus alunos, por meio de experiências captadas via Experiência Concreta, que os afetam diretamente, como relatou a mestranda docente Sônia:

> Eu fiquei animada com os resultados e com a presença minha e de meus alunos. Nós gostávamos de ficar discutindo e de ouvir uns aos outros, o clima era bem amistoso. E isso me faz perceber que este era o caminho. Então, eu decidi fazer o mestrado para ter mais conhecimento para levar aos meus alunos uma visão mais acadêmica.

Ela ressalta também a possibilidade de construir um conhecimento diferenciado no mestrado que possa ser "transportado" para sua prática em aula. No caso, ela especifica uma visão acadêmica; assim, os conhecimentos por ela adquiridos no mestrado podem representar uma mudança de postura em aula, em diálogo com Kolb

(1984), com a transformação da experiência via extensão da experiência, levando a mudanças de comportamento para aprimorar sua aprendizagem docente.

Os professores universitários tendem a priorizar a apreensão via experiência concreta, talvez pela falta de contato direto com as teorias da Educação. Suas aprendizagens docentes estão intimamente relacionadas ao que vivenciam e a transformação deve se dar também pela via da aplicação, por uma nova Experimentação Ativa, alimentando continuamente a captação concreta e a nova experiência, em processo contínuo de aprendizagem docente, como reconhece e propõe Kolb (1984).

Essa combinação da experiência captada pela via concreta e transformada por uma nova aplicação da experiência refletida e conceituada produz um estilo de aprendizagem docente acomodador. Na perspectiva desse estilo de aprendizagem, considera-se que esses professores e os mestrandos já docentes captam as experiências via apreensão e as transformam pela sua extensão com novas experiências.

Os relatos das suas aprendizagens organizam-se dentro de uma perspectiva prática, na qual uma experiência *sentida* impulsiona a reflexão e a conceitualização da experiência. Assim, um julgamento e uma sistematização impulsionam a nova experimentação e, consequentemente, o aprendizado.

Independente da dimensão em que esteja a aprendizagem – aquisição, especialização ou integração – esses professores e mestrandos tendem a reproduzir esse estilo de aprendizagem. Cada nova experiência, para ser efetivamente transformada em aprendizagem, deve cumprir um ciclo iniciado pela experiência concreta e transformado pela sua extensão, passando pela reflexão e abstração da experiência conceitualizada.

Situações vividas em aula, dentro da complexidade afetiva, na qual a aquisição se dá pelas experiências concretas – sensações e sentimentos –, foram as mais reconhecidas pelos professores e mestrandos como significativas para a sua formação.

A complexidade afetiva está intimamente relacionada aos aspectos subjetivos da profissionalidade docente, por afetar o professor diretamente pelas relações estabelecidas no trabalho.

A transformação das experiências, segundo os professores e os mestrandos, se dá principalmente pela via da Experimentação Ativa – novas experiências resultantes da reflexão de ações anteriores –, na qual o professor, no cotidiano da aula, tem oportunidade de viver outras experiências mais elaboradas, na perspectiva da complexidade comportamental, com mudanças na sua maneira de estar em aula, o que possibilita a especialização de seus conhecimentos docentes.

Talvez esse seja um indicador para a compreensão da importância que alguns professores e mestrandos atribuem ao mestrado como espaço de trocas de experiências docentes, que poderão contribuir com reflexões sobre a docência e, consequentemente, para a formação. O mestrando Washington enfatizou:

> É uma maneira de interagir, interagir justamente num assunto que interessa, que é a dissertação. Agora, a interação pessoal mesmo é bastante pequena, bastante prejudicada. Eu vejo que não há muitos amigos. As pessoas, por exemplo, eu já almocei junto com alguns mestrandos e isso é uma raridade e eu estou quase acabando o curso. Se para assuntos relacionados à dissertação e pessoais já é bem difícil haver interação, imagina para discutir assuntos relacionados à docência.

Esse espaço seria então um ensaio de redução das distâncias entre os mestrandos reunidos em torno de um ponto comum: o interesse em desenvolver-se na docência, algo focado para aqueles que desejassem discutir assuntos relacionados à docência e trocar suas experiências. Washington trouxe uma idealização desses espaços:

> Seria bem interessante se houvesse um espaço de trocas docentes, que contribuísse para a aprendizagem pela experiência do outro, para acharmos soluções conjuntas para os problemas, que no fundo são comuns: relacionamento com alunos e instituição, os próprios colegas professores que, muitas vezes, são desconhecidos e as próprias técnicas para melhorar a aula.

A sugestão é a criação de um espaço no qual os mestrandos possam compartilhar suas experiências docentes, principalmente as que tenham exigido maior habilidade docente, para que os mestrandos tenham possibilidade de avançar em suas reflexões, visando também compartilhar as soluções para tais situações. Algo como um espaço de trocas de soluções, como sugerem alguns mestrandos, e trocas das experiências que exijam maior avance para as reflexões sobre a docência, ao compartilhar as experiências

e refletir conjuntamente para buscar soluções para os impasses. Como sugere Washington:

> Essas coisinhas, a gente aprende com a troca com outro e um espaço para uma terapia docente seria essencial, para pensar em soluções para os impasses que surgem em sala de aula.

Washington complementa que esse espaço deve ser oferecido pelo mestrado, mas enfatiza que a busca é pessoal. Não pode ser uma imposição, deve ser uma busca do mestrando para o desenvolvimento de sua docência:

> Isso é pouco pessoal, cada pessoa tem que buscar, isso é possível, se deseja que isso aconteça. Algo criado aqui no mestrado, porque se deixar solto não sai, cada um fica na sua.

Tais espaços de formação representariam, também, lócus de experimentação, com o objetivo de caminhar para uma reflexão, como propõe a disciplina *Didática do ensino em Administração,* na qual os mestrandos são convidados a apresentar aulas e recebem *feedback*, podendo fazer uma nova aplicação. Diz o professor Denis:

> Independente da disciplina ou mesmo como uma prorrogação da disciplina, eu acredito que deveria ter um espaço de formação docente, no qual os próprios mestrandos já professores pudessem trazer as situações vividas em sala de aula, para compartilhar com os colegas, mesmo não professores. Assim, se eu tive um problema de disciplina com um aluno, eu poderia levar para os colegas mestrandos para discutirmos hipótese de resolver a situação. Esse espaço seria um laboratório no qual os mestrandos poderiam ensaiar alternativas, trabalhando com *cases.*

Para os professores, o mestrado é apenas a primeira etapa da formação acadêmica para o docente em Administração – na perspectiva da docência e da pesquisa – e, para muitos mestrandos, é o primeiro contato com esses dois universos, que são definidos por eles como mais elaborados com construção de conhecimentos mais aprofundados e exigências maiores do que o trabalho em empresa. A mestranda Daniella relata seu processo de adaptação ao mestrado:

> Como eu te falei, eu ainda me sinto um pouco uma ovelha negra, porque eu sou uma das poucas pessoas que, no segundo semestre não sabe o que vai pesquisar. As pessoas já vêm para o curso com idéia na cabeça do que vão fazer, sabem o tema e objeto de pesquisa. E, eu cai um pouco de pára-quedas, eu quero dar aula, eu achei o mestrado um caminho fácil, a realidade é outra e eu não tinha noção da dimensão do

> comprometimento que preciso ter para completar o curso, são tantas demandas. Eu sei que vou ter que estudar muito, ler muito, por isso talvez eu queira mudar um pouco, porque você vai conhecendo outras linhas e outros assuntos que me despertaram mais interesse. E, esses novos caminhos que surgem para elaborar a dissertação te trazem também novas dimensões para o trabalho. Eu quero me dedicar à docência, mas não sei como e quando. Exatamente por isso, porque iria me dar uma capacitação maior, contribui muito mais do que eu esperava. Eu acho que fazer o mestrado qualifica o seu currículo.

A mestranda nos trouxe não apenas o seu desconhecimento do funcionamento do processo de mestrado, mas um pouco de sua angústia em relação ao seu trabalho acadêmico, que, segundo dá a entender, não está encaminhado. Ela também expressou o seu desejo de se dedicar a uma carreira docente, bem como a sua apreensão em relação ao desenvolvimento de uma carreira que exige muita dedicação e preparo, especialmente o acadêmico. Situações como a da mestranda não são comuns no mestrado, embora alguns mestrandos se sintam um pouco "perdidos" na hora de escolher o recorte de sua pesquisa, devido à quantidade de novos conhecimentos que o mestrado traz. A maior parte deles tem convicção do que procuram no mestrado e a sua importância para sua formação acadêmica.

Por integrar três pilares – docência, pesquisa e especialização de conhecimentos –, o mestrado em Administração passa a ser considerado uma fonte para a aquisição de conhecimentos. A **aquisição** em cada pilar pode ser isolada, em um primeiro momento, mas o ideal é que haja um avanço para a inter-relação entre os três pilares para que o aprendizado atinja as dimensões da **especialização** e **integração** de **conhecimentos** (KOLB, 1984).

Na formação para a docência, a disciplina *Didática do Ensino em Administração*, segundo professores e mestrandos, está alicerçada em uma dinâmica na qual cada mestrando tem a oportunidade de ministrar uma aula filmada, com o *feedback* dos colegas e do professor, com repetição do exercício, incorporando os ajustes.

Eles consideraram tal experiência muito contributiva para a sua formação docente: experiência de simular uma aula (experiência concreta), filmagem e *feedback* (observação e reflexão), nova elaboração de plano de aula (conceitualização abstrata) e nova experimentação. O mestrando Douglas relatou a sua experiência e seu aprendizado na disciplina:

> O Denis é super experiente, então, a aula era basicamente de casos, ele sentava lá e contava: olha, um dia aconteceu isso comigo. Eu achei o formato da aula muito legal. Ele contava muito da experiência dele, então, situações que aconteciam em sala de aula, e também a gente era obrigada a fazer as apresentações em situação de aulas de graduação. Então, a gente era avaliado, ele dava muita orientação de como a gente deve se portar numa aula de graduação, que é diferente. Todo mundo tem alguma experiência de apresentar um seminário acadêmico, mas tem um monte de aspectos que mudam quando entramos em sala de aula.
>
> Cada um apresentou duas ou três aulas. De uma aula para outra com o *feedback* do professor e dos colegas, você sentia a diferença na postura dos mestrandos. Como eram apresentações espaçadas, você tinha a oportunidade de ver também o vídeo e refletir de como você poderia mudar. Eu fazia um plano de mudança para cada aula e colocava em prática. Eu não tenho experiência docente, mas, quando estiver em sala de aula, com certeza vou aplicar esse mecanismo de reflexão por meio de *feedback* dos alunos. No final da disciplina, nós também demos um *feedback* para o professor, algo bem construtivo também. No fundo eu acho que os professores têm medo do *feedback* dos alunos, mas eu agora vejo que é uma forma importante de aprendizado.

Assim, tal experiência cumpre as etapas do ciclo de aprendizagem experiencial proposto por Kolb (1984). Os mestrandos que cursaram a disciplina e atuam na docência relatam que as experiências vividas trouxeram várias reflexões sobre seu trabalho docente, bem como avançaram para uma especialização, na perspectiva da complexidade comportamental, com mudanças de atitudes e posturas em aula.

É importante abrir parênteses, lembrando que, para uma experiência de aprendizagem avançar de uma dimensão de aprendizagem para outra, as complexidades – afetiva, perceptual, simbólica e comportamental – devem se integrar, na figura Cone de Aprendizagem Experiencial (KOLB, 1984) na direção de uma convergência.

As contribuições do processo de aprendizagem para as complexidades perceptual e simbólica são resultantes, principalmente, das reflexões e sistematizações de novos conhecimentos advindos das novas teorias apresentadas ao longo do mestrado, ou mesmo das descobertas resultantes das pesquisas que são incorporadas ao repertório, convidando o mestrando a pensar novas teorias e aplicações.

A monitoria como uma experiência para a formação docente pode ser considerada uma atividade dissociada das disciplinas relacionadas à formação docente, embora seja considerada, por alguns professores, a parte prática dessa formação.

A maior parte dos mestrandos, especialmente dos Mestrados 1 e 2, reconheceu a monitoria como uma atividade sem muito significado para a formação docente, porque não há planejamento e também não há espaço para o exercício da docência, limitando-se ao acompanhamento literal do professor, com funções rotineiras.

No entanto, mesmo em situações adversas, os mestrandos Saulo, Leila e Alexandre transformaram a monitoria em uma aprendizagem para a sua docência; conseguiram, por meio do contato com os graduandos, realizar experiências em que desenvolveram atividades conjuntas, ganhando a confiança deles, dentro da perspectiva da complexidade afetiva, acessaram um canal para transformar a experiência *burocrática* em aprendizagem, pela reflexão e busca de novos recursos para trabalhar com os graduandos em aula, integrando as demais complexidades – perceptual, conceitual e comportamental.

Assim, a monitoria pode avançar para uma aprendizagem no nível da especialização de uma aprendizagem docente, por trazer mudanças na maneira de interagir com os graduandos, na busca de novos caminhos para construção de suas aprendizagens.

Os professores e os mestrandos consideram que o mestrado é um diferencial para a docência, pela sua estreita relação com a pesquisa e sua metodologia, na qual conhecimentos são construídos, desconstruídos e aprofundados.

A aproximação entre pesquisa e docência contribui para a formação docente dentro da dimensão de **especialização**, proposta por Kolb (1984), trazendo novos caminhos para o professor conduzir a construção do conhecimento em aula, englobando os tão privilegiados saberes conteudinais. Os professores e alguns mestrandos já docentes reconhecem que a pesquisa trouxe uma nova visão para seu trabalho em aula e consideram que os docentes em Administração deveriam cursar um processo de mestrado, com o objetivo de aproximar não apenas o universo da pesquisa, mas das rotinas acadêmicas, com um olhar para a integração de conhecimentos.

O mestrando Fabio relatou a contribuição do mestrado e da pesquisa para um novo olhar sobre a docência:

> o professor que vivenciou um mestrado tem o lado mais acadêmico, que gosta de estudar, escrever e publicar, mas ele chama para dialogar a prática da pesquisa, que faz toda a diferença, pela integração entre as teorias que o mestrado exige que sejam aprofundadas com a prática. Você costura o conhecimento e, assim, não tem como o aluno não aprender. Você traz tudo para o aluno, inclusive o desafio de ir a campo e pegar os resultados e articular com a teoria. Meu desafio hoje em aula é levar a pesquisa para meus alunos. Nesse ponto, a instituição tem me ajudado; por me dedicar exclusivamente a ela, posso estar com os alunos, eu oriento os trabalhos finais e quero que tenha pesquisa. Eu exijo dados, brinco com os alunos. Quero que eles tenham já na graduação a experiência de construir conhecimentos dentro dos moldes do rigor da academia. Eles devem sair da graduação com a aplicação da metodologia. Essa será minha contribuição também para os meus alunos.

O posicionamento da instituição em relação ao tipo de formação que pretende oferecer aos seus graduandos interfere significativamente no trabalho dos seus docentes. Alguns mestrandos já docentes relataram que enfrentam, no cotidiano de seu trabalho, situações – condições de trabalho – que não contribuem para o desenvolvimento de um trabalho nos moldes que vivenciaram em sua formação acadêmica.

Tais relatos nos trazem a idéia de que as vivências de um mestrado podem se restringir à dimensão de aquisição de conhecimentos para a docência e que as contribuições podem ser significantes a partir do momento em que os mestrandos docentes possam aplicar esses conhecimentos *adquiridos* no cotidiano de seu trabalho, remetendo, assim, essas vivências do mestrado para uma dimensão de especialização da aprendizagem.

É importante relembrar que na dimensão de especialização da aprendizagem, segundo Kolb (1984), o aprendiz aprimora e re-significa a aprendizagem adquirida, cumprindo um primeiro ciclo de aprendizagem, com captação e transformação das experiências no mestrado. Assim, essa aprendizagem impulsiona novas experiências, que irão, de certa maneira, reforçar, aprimorar ou trazer novos significados à aprendizagem e ao desenvolvimento do aprendiz. As pessoas, sob influência de forças culturais, educacionais e organizacionais, desenvolvem competências que poderão ser

ampliadas, num modelo especializado de interpretação e adaptação, que possibilita dominar tarefas particulares, conforme suas escolhas pessoais e profissionais.

No caso específico da especialização profissional, como muitos mestrandos e professores reconhecem o curso de mestrado, os mestrandos docentes podem alcançar a eficiência por meio de uma aprendizagem adaptativa para lidar com as demandas da docência, como modelo primário de relação com a especialização. A partir dessa adaptação, a aprendizagem, antes na dimensão da aquisição, avança para iniciar o ciclo da aprendizagem no nível da especialização, integrando as complexidades, avançando no cone de aprendizagem.

Os relatos dos mestrandos trouxeram indicadores de que o mestrado, como processo de formação docente, pode contribuir para a aprendizagem docente nas dimensões de aquisição e de especialização da aprendizagem, conforme o momento em que o mestrando vive a sua docência.

Assim, para os mestrandos sem experiência ou iniciantes, o mestrado pode contribuir com aprendizagens relacionadas à aquisição dos conhecimentos, por meio das experiências vividas no mestrado, principalmente nas disciplinas relacionadas à formação docente e monitoria. A dimensão de **aquisição** da aprendizagem, ao completar o ciclo de aprendizagem, aproxima as complexidades afetiva, perceptual, conceptual e comportamental, avançando para a dimensão de **especialização**, convidando os mestrandos a aplicar as novas aprendizagens no seu exercício docente.

Para os mestrandos com maior experiência docente, o mestrado contribui principalmente na dimens**ão** da **especialização** da aprendizagem, convidando-os a aplicar os conhecimentos advindos do docente mestrando com seus graduandos. A aprendizagem nessa dimensão se dá, principalmente, na prática docente, com mudan**ças de comportamento.** Cumpre-se o ciclo de aprendizagem experiencial, mais uma vez, aproximando as complexidades, o que pode impulsionar a aprendizagem para a dimensão da **integração**. Ao atingir a **integração**, em um nível mais elevado de aprendizagem, são ultrapassadas as fronteiras do conhecimento em uma instância – a profissional – avançando para outras instâncias da vida do aprendiz.

Para atingir a tão idealizada dimensão da **integração,** a aprendizagem ultrapassa a aplicação dos conhecimentos, e tal aprendizagem é incorporada não apenas na maneira de ser docente e estar na docência, contribuindo para a constituição não apenas de sua profissionalidade docente, mas também para seu processo de individuação. São mudanças significativas no individuo ultrapassando o desenvolvimento profissional.

7.3. Síntese das análises

Para a maioria dos professores, o ingresso na docência ocorreu durante o curso do mestrado por meio de *networking* com colegas ou por convite. Muitos convites se deram pelo fato de esses professores terem cursado seu mestrado em instituições de primeira linha, como ainda acontece com muitos mestrandos. Ao chegar à aula, esses professores relataram que não tinham formação para a docência, alicerçando seu trabalho na imitação de seus mestres e nos saberes conteudinais, como referências na constituição de seus saberes profissionais.

Assim, no processo de constituição desses saberes profissionais os conteúdos e, principalmente, por meio dos modelos de seus mestres, avançaram de uma aquisição pela experiência vivida para uma especialização da aprendizagem docente, por meio do exercício de julgamento das experiências vividas e as novas experimentações em aula. Isso se dá em um processo de aprimoramento contínuo, como afirmaram os professores Alberto e Denis, que se vêem como professores aprendentes a cada nova orientação e aula.

Os relatos dos professores nos trazem indicadores de uma grande contribuição do mestrado para suas formações docentes foi a imitação ou modelação – atitudes e postura – de seus mestres, que nortearam não apenas seus primeiros passos, mas também foram assimiladas no seu estilo de docência. Seu próprio estilo de docência se compõe ao longo do exercício docente, influenciando na sua maneira de ser e estar na profissão, especializando e integrando saberes profissionais docentes. Segundo os professores, a formação docente é processo contínuo, que se dá no dia a dia, cumprindo o ciclo em cada uma das dimensões da aprendizagem avançando no cone proposto pela aprendizagem experiencial (KOLB, 1984). O mestrado foi considerado mais uma das

etapas dessa formação, representando uma experiência desafiadora por quebrar paradigmas de ensino e abrir novos caminhos de construção de conhecimento, bem como para uma vida acadêmica.

Nas vozes de mestrandos e seus professores, o mestrado significa um momento de aprendizagem único, com desenvolvimento pessoal e profissional. Os professores relataram que a experiência significativa do mestrado para a docência foi o primeiro contato com uma vida acadêmica. Eles enfatizaram que o mestrado representa apenas o primeiro degrau de formação e incentivam seus mestrandos a prosseguir em um doutorado. O mestrado é assim considerado a inserção ou aquisição do conhecimento de um mundo acadêmico e o doutorado seria a uma especialização das relações com esse mundo. Dentro de um processo continuo de aprendizagem docente, o mestrado traz aprendizagens docentes na dimensão de aquisição de conhecimentos e na dimensão da especialização para os mestrandos já inseridos na docência, que conseguem aplicar a aprendizagem da pesquisa na prática docente.

Assim, considera-se como uma das contribuições do mestrado para a docência o novo olhar, mais complexo, rigoroso, metodológico e comprometido sobre a construção do conhecimento oportunizado pela pesquisa e pela própria vida acadêmica, que oferece uma linguagem e uma formatação diferenciadas, como modelos a serem utilizados pelos mestrandos docentes em aula. O mestrando consegue avançar no desenvolvimento de saberes profissionais, agregando a idealização da docência, os modelos de seus mestres e a vivência desse processo para a constituição da sua própria maneira de ser e estar na profissão, integrando também seus saberes conteudinais culminando naquilo que seria realmente a sua profissionalidade.

As atividades consideradas significativas pelos professores, como parte na formação docente dos mestrandos, estão relacionadas ao aprofundamento de conhecimentos alicerçados na pesquisa, reflexão e discussão sobre os temas da Administração. A especialização de conhecimentos foi considerada pelos professores e mestrandos um diferencial para o sucesso do docente em Administração. São priorizados os conhecimentos conteudinais, aprofundados pela integração entre conteúdos e a pesquisa.

Há professores que enfatizaram a importância do seminário[28] como uma atividade que permite ao mestrando exercitar a docência, em um modelo que priorize a reflexão e o debate critico. Outros professores proporcionam em aula oportunidades para que os mestrandos possam exercitar novas aplicações de ferramentas administrativas, com desenvolvimento de metodologias de ensino, como uma atividade contributiva para a decência.

Nas disciplinas relacionadas à formação docente, os mestrandos e, principalmente, os professores julgaram a abrangência dos temas como fator limitador de uma formação mais efetiva para o pilar da docência. Restringem-se, na maior parte dos casos, às questões instrumentais da docência, o que ainda atende à necessidade de muitos mestrandos, que têm seu primeiro contato com a docência durante o mestrado.

Entre os mestrandos já docentes e os professores que ministram essas disciplinas, há o desejo de aprofundar questões relacionadas aos processos de aprendizagem e relações interpessoais, bem como maiores discussões sobre as especificidades da docência na área, como formar o administrador conforme as necessidades do mercado ou como trazer para aula o abstrato universo da Administração. Assim, para uma disciplina encontramos vários focos de interesses dos mestrandos. O desafio é equacionar os diferentes interesses com os objetivos de formação.

Para resolver esse impasse, temos o exemplo da disciplina Ensino em Administração, obrigatória a partir do segundo semestre de 2007. Até então, poucos mestrandos tinham interesse em cursar a disciplina, devido às baixas expectativas quanto ao desenvolvimento de uma carreira docente e o desejo de privilegiar no mestrado uma formação voltada para a especialização em Administração.

Essa pesquisa não objetivou elaborar parâmetros para identificar os impactos da obrigatoriedade em cursar a disciplina, mas permitiu o conhecimento de que disciplina, juntamente com a monitoria não obrigatória, é a vitrine para que muitos mestrandos sejam contratados pela instituição para a docência na graduação e, principalmente na pós-graduação. Consideramos importante esse intercambio para tornar a formação

---

[28] Seminário no modelo de simulado de aula como propõe a disciplina *Didática do ensino em Administração.*

docente mais atraente a público que é predominantemente não acadêmico. Infelizmente, nem todas as instituições que oferecem mestrados podem desenvolver esse tipo de intercâmbio, por ter um corpo docente mais estruturado, selecionado por concursos ou com carreira já consolidada na instituição. O que vemos foi uma alternativa para atender o desejo dos mestrandos de ingressar na docência e a necessidade da disciplina atrair o público.

As disciplinas Ensino em Administração e Didática do ensino em Administração são ministradas por professores que gozam de grande credibilidade na instituição por suas experiências docentes, o que traz expectativas muito positivas em relação às experiências das disciplinas. Considera-se a experiência desses professores essencial para o sucesso da disciplina, pela sua habilidade em articular os conhecimentos entre Educação e Administração. Professores como esses fazem diferença para aproximar os mestrandos da docência, principalmente àqueles mestrandos que enxergam na docência – dentre os pilares da formação do mestre – algo distante e em longo prazo. Aqueles professores não são apenas modelos de conhecimentos, habilidades e atitudes. Assim, alguns mestrandos que afirmaram que não tinham interesse acadêmico e por esse tipo de formação, se sentiram, ao longo de suas aulas, seduzidos pela docência.

Apesar do discurso de mestrandos e de professores sobre a necessidade de uma formação docente, muitos acreditam que a docência se aprende realmente no exercício profissional. Uma formação docente seria, então, para os mestrandos iniciantes na carreira docente, uma possibilidade de atenuar os impactos de uma docência muitas vezes idealizada pelo processo de mestrado, vivido com o embate das condições enfrentadas pelos professores em aula.

Os mestrandos tendem a priorizar a experiência profissional como determinante do sucesso docente. O que pode dar margem para duas observações. A primeira delas é a relevância que tem a experiência profissional do professor que atua no mercado profissional, trazendo aos graduandos os conhecimentos das práticas administrativas. Estes saberes da experiência profissional, aliados ao conhecimento conteudinal, são os pilares sustentadores da docência em Administração, por facilitarem a aproximação dos aspectos abstratos da área para a aula.

A segunda reside no fato de professores e mestrandos relacionarem a formação docente a um processo continuo que se dá no exercício profissional, no cotidiano do trabalho. Os saberes da docência estão associados aos saberes da experiência analisada, refletida e reaplicada, na perspectiva da aprendizagem experiencial. O que confirmaram alguns professores egressos da Educação que sofreram com o embate do cotidiano com os alunos, confrontando as teorias trazidas de sua formação original. Um deles ressaltou que não há um professor de Administração, mas um professor.

Ser professor é estar atento às especificidades e complexidades da docência que, na Administração, abriga pressões do mercado, das instituições e dos alunos, influenciando diretamente nas condições de trabalho e sua *formação para o exercício da docência. Se olharmos pelas especificidades, podemos dizer que há um professor em Administrador, atento às demandas da área e com o comprometimento de formar seus graduandos na perspectiva de construção de conhecimentos aplicados na empresa, utilizando diferentes fontes de conhecimentos, englobando aprofundamento e novas aplicações de ferramentas administrativas, bem como a pesquisa.*

CONSIDERAÇÕES

A contextualização dos cursos de mestrado e análise das entrevistas com os coordenadores professores e mestrandos nos permitiu identificar, na perspectiva de uma profissionalidade do docente em Administração e à luz da teoria da aprendizagem experiencial de David Kolb, pistas que nos possibilitaram responder: ***as experiências vividas nos processos de mestrado contribuem para a formação e exercício da docência em Administração, na ótica de seus mestrandos e professores?***

Para responder essa questão que impulsiona o estudo, atendendo aos *objetivos de identificar as estruturas do curso e os tipos de experiências proporcionadas aos mestrandos nas disciplinas relacionadas ou não à formação docente, compreender a ênfase dada à formação dos mestrandos, desvelar as contribuições do mestrado para a formação docente dos professores do curso bem como as expectativas de contribuições do mestrado para a formação dos mestrandos e suas próprias expectativas em relação à docência,* demos voz a coordenadores, professores e mestrandos. As entrevistas específicas para cada grupo foram completadas pelas observações e participações nas disciplinas relacionadas à formação docente. A inserção no cotidiano permitiu um esboço de uma análise da estrutura de cada um dos cursos e para coleta de um farto material, analisado nas perspectivas da profissionalidade docente e da aprendizagem experiencial docente. Ao abrirem os Programas de Mestrado em Administração suas portas para nossa pesquisa, foi firmado um compromisso de divulgação dos dados, pois ainda não há estudos específicos sobre as contribuições do mestrado em Administração para a formação de seus docentes.

Ao esboçar um panorama dos cursos de mestrado, encontramos fatores que contribuem de maneira limitante para as contribuições do mestrado para a formação docente.

Inicialmente, a questão do tempo de duração: trata-se de um processo com duração máxima de dois anos e meio, período que pode ser considerado curto para uma formação tão complexa, dificultando uma formação equitativa em seus três pilares – especialização de conhecimentos, docência e pesquisa.

Muitos mestrandos não conseguem responder adequadamente às múltiplas exigências do curso, se sentindo limitados, por um lado, pelo curto espaço de tempo e, por outro, pela complexidade da formação, com seu rigor acadêmico em relação à produção científica. Isso se dá como uma consequência da dificuldade dos mestrandos de equacionar seu tempo entre mercado, docência e mestrado. Os mestrandos que se dedicam exclusivamente ao curso são geralmente os que ingressam diretamente da graduação. Tal situação é possível por eles ainda não terem sido "engolidos" pelo mercado ou por não terem uma responsabilidade maior em manter uma família.

As demandas financeiras do próprio mestrado contribuem para afastar os mestrandos de uma dedicação exclusiva: muitos cursos são ministrados em instituições particulares, englobam mensalidades, despesas em pesquisas e atividades acadêmicas (participação em congressos). Os mestrandos expressaram desejo de continuar a formação acadêmica, mas reclamam dos investimentos financeiros e, tendo em vista isso, buscam se organizar e estruturar financeiramente, para se dedicarem exclusivamente ao curso.

A dedicação exclusiva à formação acadêmica, independente do mestrado ou doutorado, implica, por um lado, maior captação de bolsas pelos programas, que está atrelada à relevância das produções acadêmicas. Por outro lado, há também a necessidade de o pós-graduando estar no mercado, não apenas como fonte de conhecimentos para compor sua docência e desenvolver sua carreira corporativa, mas também como fonte de recursos financeiros. O ideal seria equacionar esse desejo e as reais condições. Embora o mestrado seja uma escolha, é preciso que os professores sejam mais flexíveis e abertos a compreender as necessidades e limites de seus mestrandos.

Mestrandos e professores afirmaram que há uma tendência de os cursos priorizarem a formação do pesquisador. Talvez esse privilégio se dê por ser uma área nova de conhecimento a ser desvelada e desenvolvida pelos mestrandos no seu processo de formação, no qual sua conclusão deve culminar em uma produção científica, a dissertação, baseada em uma pesquisa acadêmica. Essas demandas acadêmicas são consideradas por mestrandos e seus professores não apenas novos desafios, mas a grande aprendizagem profissional e docente do mestrado, dentro de uma perspectiva de

aprendizagem que envolve não apenas ação, mas a reflexão e a sistematização, que impulsiona novas aplicações e sua socialização.

Contempla-se, assim, na formação e vivência acadêmicas, um tipo de aprendizagem que se aproxima do significado de aprendizagem experiencial, segundo David Kolb (1984), na qual os mestrandos, principalmente os que não tiveram oportunidade de participar de iniciação científica, podem captar e transformar as primeiras experiências da pesquisa num aprendizado na dimensão de aquisição. A conclusão da dissertação e seus desdobramentos (publicações) podem ter contribuições na dimensão de especialização da aprendizagem, com relevância para vida profissional e para a docência.

Mestrandos já docentes e seus professores reconhecem as contribuições do mestrado para a docência, principalmente no desenvolvimento e aprofundamento de saberes conteudinais, como diferencial para o sucesso na docência. Nos cursos de mestrado, em geral, há muitas disciplinas relacionadas ao pilar da especialização de conhecimentos da Administração, para atender à demanda dos mestrandos egressos de outras áreas do conhecimento. O avanço significativo do mestrado para o desenvolvimento desses saberes está nas oportunidades de reflexões, discussões e novas aplicações de técnicas administrativas, uma vez que os mestrandos são convidados a encontrar metodologias de ensino dos conteúdos.

Os professores, ao relatarem a contribuição dos modelos de seus professores no mestrado, descrevem a habilidade de seus mestres em articular conhecimentos da pesquisa para docência, surgindo o modelo de professor-pesquisador. É o professor dotado das habilidades essenciais de um pesquisador: curiosidade e metodologia para conduzir um processo de pesquisa, como ferramenta de construção de conhecimento.

Professores e mestrandos afirmam que a experiência de vivenciar um processo de mestrado agrega uma nova postura docente em relação ao processo de ensino-aprendizagem: o professor ganha novos recursos para adotar uma postura de facilitador na aprendizagem, conduz seus graduandos em um caminho metodológico de desenvolvimento de aprendizagem, instigados pela curiosidade. O objetivo é fazer com que o professor se retire da posição de transmissor de conhecimento para colaborador no processo de aprendizagem, com uso de diferentes ferramentas de construção de

conhecimento como a pesquisa. A pesquisa amplia horizontes para o trabalho conjunto, exigindo interlocuções e as múltiplas possibilidades de inter-relacionar conhecimentos das teorias e da metodologia.

Trazer a pesquisa para a aula e para o aprendizado exige do professor-pesquisador habilidade de articulação e sistematização dos conhecimentos produzidos. Neste ponto talvez esteja a maior contribuição da pesquisa para a docência: cabe ao professor agregar ao trabalho do pesquisador a divulgação dos resultados. Assim, a pesquisa também é potencializada pela docência. Nessa interdependência, cria-se uma cultura de produção acadêmica, promovendo uma continuidade de projetos, em um processo que se realimenta continuamente com contribuições nas diferentes dimensões da aprendizagem, como propõe a teoria da aprendizagem experiencial.

No entanto, há uma tendência de os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração priorizarem os pilares da especialização e da pesquisa, em detrimento da docência. Assim, a formação docente não é contemplada sistematicamente, a não ser em cursos nos quais são oferecidas disciplinas relacionadas à formação docente complementada pela monitoria, como veremos adiante.

Na prática, tais espaços, principalmente as disciplinas relacionadas à formação docente, não contemplam os diferentes aspectos (objetivos e subjetivos) da complexidade da docência, bem como as diferenças de interesses dos mestrandos quanto à formação do professor, diretamente relacionada ao momento da carreira docente.

Percebemos que nem sempre a formação docente é prioridade não só para os cursos, mas também para alguns mestrandos, que não têm na docência sua principal escolha profissional, e nem sequer vislumbram tal possibilidade. Nos mestrados pesquisados, a docência aparece como uma opção de atividade paralela ou profissão pós-aposentadoria, buscando-se no mestrado primordialmente uma titulação acadêmica. Ou ainda, há uma idealização da carreira docente como parte de uma vida acadêmica, dentro do modelo que vivenciam como mestrado. Independente da busca pela docência, o que se pôde constatar é certa idealização quanto ao *ser professor e o status que isso representa,* influenciando a aprendizagem e a formação do administrador.

Nos mestrados analisados, a docência e sua formação tendem a voltar-se para a idealização não só sobre a profissão de professor, mas também o que significa ser profissional docente, as boas condições de trabalho e as boas práticas docentes. Essa idealização de docência e o convívio com os modelos de mestres impulsionam o desejo não apenas de ingressar, mas de se desenvolver na carreira docente. No embate com o cotidiano, a idealização passa a ser uma realidade muitas vezes contraditória, o que faz com que os mestrandos-professores e seus modelos idealizados passem por transformações e adaptações, o que os leva a, assim, constituir sua própria profissionalidade docente. A constituição da profissionalidade de um professor se dá na junção da idealização com a realidade das condições do seu trabalho.

Considera-se que, em relação à formação docente propriamente dita, as discussões em sala de aula, as disciplinas, as atividades propostas com experimentação de ferramentas e a pesquisa contribuíram para a constituição de sua profissionalidade.

Aqueles que não têm em seus cursos uma disciplina específica consideram que a imitação de seus mestres foi essencial para a iniciação na docência. Também foi fundamental a capacidade de seus professores de articular os conteúdos e conhecimentos de pesquisa para apresentá-los em aula, privilegiando-se aqueles que baseiam suas aulas na articulação entre as teorias e as pesquisas, pois possibilitaram não apenas a formação docente, mas a ideia da formação de um professor-pesquisador. Isso se dá de uma maneira tão significativa porque há indicadores de que o eixo mais privilegiado nos cursos de mestrado se refere à formação do pesquisador.

Assim, do ponto de vista da profissionalidade e a partir da ótica dos mestrandos, consideramos que os processos de mestrado contribuem para a formação docente por intermédio da formação do pesquisador, embora, do nosso ponto de vista, deveria haver uma maior sistematização e mais clara objetivação, por parte dos professores, sobre o que seja uma profissionalidade docente na área de Administração. Os mestrandos também não têm uma clara busca de uma formação docente e nem mesmo de uma carreira docente, que em alguns casos surge como uma consequência do mestrado. Ao serem indagados sobre as contribuições do mestrado, alguns mestrandos se dão conta de que essa é uma perspectiva de carreira possível não apenas para aposentadoria, mas concomitante ao desenvolvimento de suas outras atividades profissionais.

Assim, a perspectiva de desenvolvimento de uma carreira docente deveria ser melhor explorada pelos cursos de mestrado com uma formação docente mais estruturada, não apenas nas disciplinas, mas também em outras atividades para experimentação da docência, como monitoria ou estágios docentes, como práticas de ensino acompanhada por professores que articulem os conhecimentos da Educação e da Administração.

Do ponto de vista da aprendizagem experiencial de David Kolb (1984), é importante relembrar que as experiências vividas foram analisadas na perspectiva da captação e transformação da experiência, dos estilos de aprendizagem, das complexidades da aprendizagem e das dimensões da aprendizagem. No movimento entre a captação e a transformação das experiências em aprendizagem, que define os estilos de aprendizagem, as experiências vividas no processo de mestrado contribuem para a formação docente quando os professores relatam os mecanismos de constituição de sua profissionalidade pela vivência dos conteúdos das áreas funcionais da Administração, que são refletidos, conceitualizados e aplicados em sala de aula, bem como o aprendizado da pesquisa compartilhada ou replicada em aula. Eles nos mostram movimentos de captação pela experiência direta e transformação pela observação reflexiva, ao pensar sobre uma teoria e testá-la ou reaplicá-la em aula. São movimentos que refletem a completude do ciclo de aprendizagem proposto por Kolb. Na perspectiva de construção ou de aprofundamento de teoria, mas também na formação para a docência, a experiência vivida diretamente com os professores possibilitou não apenas o avanço dentro do ciclo de aprendizagem em uma dimensão de aquisição de conhecimentos, mas também, ampliando as complexidades afetiva, perceptual, simbólica e comportamental, permitiu o alcance da dimensão de especialização (KOLB, 1984).

As experiências vividas diretamente com os mestres possibilitaram ainda aos mestrandos e seus professores uma observação e reflexão sobre a docência, para que eles pudessem conceitualizar de uma maneira mais profunda as suas próprias teorizações sobre a docência docente. Essa conceitualização também se dá em relação à formação docente propriamente dita: não parece existir sem a experimentação direta dos embates diários, nas relações estabelecidas. Daí a significativa importância de espaços de experimentação e trocas docentes.

Como especialização de conhecimentos conteudinais, as teorias não são apenas novas ferramentas para serem aplicadas em empresas. Ao levá-las para a sala de aula, a dinâmica resultante permite um contato não apenas maior com as teorias, mas também com as possibilidades da docência, fazendo com que este processo cumpra e avance no ciclo de aprendizagem docente. É importante salientar que há aprendizagens docentes que partem da conceitualização e da percepção na conceitualização abstrata e seguem para a experimentação ativa. Outros, já professores, tendo a experiência direta, percebem pela conceitualização, dela partindo para a experienciação. Independente do canal de captação da experiência – experiência ou conceitualização – a contribuição das experiências, resultantes em aprendizagens se dá pela mudança de comportamento.

No segundo movimento da aprendizagem experiencial, temos a convergência das complexidades afetiva, perceptual, simbólica e comportamental. Essa convergência acontece paralelamente a esse movimento cognitivo de aquisição e transformação das experiências vividas e se dá pelo refinamento do processo de transformação das experiências. Assim, no relato dos professores e mestrandos, a aproximação das complexidades pelas experiências vividas no mestrado se dá via experimentação ativa, na qual há mudança nos comportamentos, com impactos na forma de conduzir sua docência. Como consequência, temos o avanço da aprendizagem docente da dimensão da aquisição para a dimensão da especialização.

Atente-se para o fato de que aqui se trata de um tipo de especialização que está além de uma especialização profissional: dá-se na perspectiva de uma compreensão mais aprofundada e especializada dos conteúdos e da própria docência. A expectativa de Kolb, compartilhada por nós, é que a aprendizagem atinja a dimensão da integração. Mas, as falas de nossos entrevistados não trazem indicadores desse avanço para uma dimensão considerada superior da aprendizagem. Seria uma dimensão que traz mudanças significativas na forma de ser e estar na docência, na culminância de um processo de individuação, na culminância de um processo que ainda está incipiente nos mestrandos ainda em formação.

Na busca de respondermos nossa pergunta inicial, trazemos indicadores de que o mestrado em Administração, embora incipiente quanto à estrutura específica para a tarefa, contribui significativamente para a formação docente em Administração, dentro *dos aspectos subjetivos que englobam uma aprendizagem docente caracterizada pela*

captação de experiências concretas via sensações e relação com mudanças no comportamento docente, transitando nas dimensões da aquisição e da especialização de conhecimentos.

Como contribuições deste estudo para que o mestrado possibilite aprendizagens que aproximem as complexidades da aprendizagem (afetiva, perceptual, conceitual e comportamental), trazemos uma sugestão de metodologia de formação que contemple o aprimoramento de aspectos objetivos da docência, sugestão essa de que, hoje, no âmbito de um projeto aprovado pela CAPES, pelo edital Pró-Administração[29], participo, ao lado de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Administração de organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto-SP da Universidade de São Paulo, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação – PUC-SP, do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo.

Para potencializar a formação dentro dos aspectos objetivos com nova configuração estrutural, visando atender a uma formação docente mais adaptada às necessidades dos mestrandos iniciantes, pela aquisição de ferramentas docentes e de todos os mestrandos, pela especialização de conhecimentos, sugere-se que uma disciplina relacionada à formação docente seja ampliada para módulos de formação, ministrado concomitantemente ao mestrado ou mesmo após a sua conclusão, direcionado exclusivamente a mestrandos interessados em uma preparação para a carreira docente.

Esses módulos devem apresentar uma estrutura que abrigue as especificidades da docência em Administração e sua instrumentalização, bem como abordar os conceitos gerais que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Essa formação deve ser composta de uma parte prática, com aplicação dos conceitos trabalhados no espaço de formação. Para tal, é necessário um trabalho conjunto entre formadores das áreas de Educação e Administração, com objetivo de contemplar uma formação sistemática, com intersecções entre as duas áreas.

---

[29] Método integrado de formação e capacitação de docentes nas áreas de Administração pública, empresas e setores específicos e de gestão em suas diversas especificidades.

Esperamos que essas sugestões – cuja implementação encontra-se em preparação – possam responder às necessidades da área de docência em Administração, necessidades essas fortemente indicadas em nossa tese: construção de uma profissionalidade docente que impregne os professores em exercício na graduação dos cursos de Administração e vivência de aprendizagens experienciais que promovam reais mudanças em sua docência. Ambas as áreas estão sendo incipientemente atendidas nos nossos cursos de Mestrado, embora devesse ser essa uma de suas importantes funções.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais-vozes dos professores na escola ciclada. In: SILVA, A. M. et al. **Políticas educacionais, tecnologia e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: Edições Bagaço, 2006, 83-107.

ANDRADE, Rui. Otavio. Bernardes de. e AMBONI, Nerio**. Diretrizes curriculares para o curso de graduação em Administração**. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2003.

ANDRADE, Rui. Otavio. Bernardes de; LIMA, Manolita. Correia. e TORDINO, Claudio. Antonio. **O que podemos aprender com os cursos 5a?** São Paulo: Makron Books, 2001.

ARDOINO, Jacques e LOURAU, Rene. **As pedagogias institucionais**. São Carlos: Editora RiMa, 2004.

ARROYO, Miguel. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João V. A. de (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidad Líquida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BERTOLDO, Edna. Formação e profissionalização do professor: Uma abordagem histórico-social. In: MAGALHÃES, Belmira, BERTOLDO, Edna (org.). **Trabalho, Educação e Formação Humana**. Maceió: EDUFAL/PPGE/CEDU, 2005. 225p

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BOING, Luiz Alberto. **Os sentidos do trabalho do professor itinerante.** Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, maio/agosto, vol. 11, n. 32, 2006

DRUCKER, Peter. **O melhor de Peter Drucker: A Administração**. São Paulo: Nobel, 2001.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profissionalización docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p 335-353, maio/agosto, 2007.

FLICK, Uwe. Uma introdução a pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Plano, 2003.

GARCIA, Maria Manuela A.; HYPOLITO, Álvaro M. e VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 31, n. 1, p. 45-56, jan/abr, 2005.

GATTI, Bernardete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 31, n. 03, maio/agosto, 1996, 85-190.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004.

KOLB, David. **Experiential Learning**. Nova Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LOURAU, René. **Análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1975.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. **Mudanças Sociais e reformas educacionais: repercussões no trabalho docente.** Araraquara: 2004.

LUDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set/dez, 2004.

MATURANA, Humberto. R.; VARELA, Francisco. J. **A árvore do conhecimento. As bases da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MAY, T. **Pesquisa Social. Questões, métodos e processos.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MELLOWKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu tratado mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, maio/agosto, 2004.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Lisboa: Porto Editora, 2005.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOVOA. Antonio. **Nada substitui o bom professor**. Palestra proferida no SINPRO-SP em outubro de 2006.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. Trajetórias e processos de ensinar e aprender – didática e formação de professores.** ENDIPE. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

PIAGET, Jean; BARBEL, Inhelder. **A psicologia da criança.** São Paulo: Difel, 2003.

RAMALHO, Betania. L.; NUNEZ, Isauro. B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor profissionalizar o ensino.** Porto Alegre: Salinas, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função Docente – natureza e conhecimento profissional.** Trabalho apresentado na sessão Especial da ANPED, Caxambu, 2006.

_____. Profissionalidade docente em análise – Especificidades do ensino superior e não superior. **Revista anual do curso de Pedagogia e Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Professores.** Nuances: estudos sobre educação. Ano XI, vol. 13, n. 13, jan/dez, 2005.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira e MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set/dez, 2004.

SANTOS, Sandra. Carvalho. O processo de aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos sete princípios para a boa prática na Educação de Ensino Superior. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, jan/março 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB.** São Paulo: Autores associados, 2008.

SILVA, Aida M. M.; MACEDO, Francimar M. T.; MELO, Márcia M. O.; BARBOSA, Maria L. F. F. **Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador: repercussões sobre a Didática e as Práticas de Ensino.** Recife: Edições Bagaço, 2006, 83-107.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda. Ramalho; PRANDINI, Regina C. A. R. **A entrevista na pesquisa em Educação:** prática reflexiva. São Paulo: Editora Plano, 2002.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **Trabalho docente.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 1º Quadrimestre, 2002.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. **Educação & Sociedade**, Ano 21, n. 73, dez. 2000.

TEDESCO, Juan Carlos. **O modo de conclusión. Una agenda de política para el sector docente. El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.** Compilado por Emílio Tenti Fanfani.

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

Sites:

BRASIL. Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação superior**: censo 2003. Brasília/DF: 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: out. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional.** Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: set. 2007.

BRASIL. **Cursos de Mestrado em Administração no Brasil**. www.capes.gov.br. Acesso em: jun.2007.

BRASIL. **Histórico da pós-graduação no Brasil**. www.mec.gov.br. Acesso em: maio. 2007

BRASIL. **Histórico do curso de Administração no Brasil e dados das pesquisas sobre o perfil do Administrador (de 2001 a 2006)**. www.cfa.org,br. Acesso em: fev.2007.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo