

DOCÊNCIA VOLUNTÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: percepções dos pós-graduandos em administração

ANGÉLICA DA SILVA AZEVEDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

FERNANDA JUNIA DORNELA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

LUIZ GONZAGA DE CASTRO JUNIOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

Agradecimento à orgão de fomento:

Agradecimento à CAPES pela bolsa concedida.

DOCÊNCIA VOLUNTÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: percepções dos pós-graduandos em administração

INTRODUÇÃO

Em virtude da importância do ensino nos cursos de graduação e o frequente despreparo dos docentes para executar essa atividade, a formação de professores para atuarem no ensino superior vem ganhando destaque no cenário mundial (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). No que tange, especificamente, à pós-graduação em Administração Fischer (2006) afirma que, na maioria dos casos, os programas de pós-graduação não estão voltados para a formação docente porque não sabem como fazê-lo, as iniciativas de formação pedagógica são tímidas e estão limitadas à oferta de disciplinas como metodologia do ensino superior e estágio docência.

Dessa forma, a formação pedagógica dos docentes de ensino superior de Administração envolve indagações sem respostas, gerando desconforto e apontando para a necessidade de reflexões sobre a prática docente (FISCHER, 2006). Diante deste contexto, surgem, portanto, diferentes indagações, como a que este estudo busca responder: Como a experiência proporcionada pela docência voluntária contribui para a formação docente?

É importante ressaltar que iniciativas como as mencionadas anteriormente (disciplina de metodologia de ensino superior e estágio docência) não têm sido objeto de estudo dos pesquisadores no campo da Administração (NARCISO; LOURENÇO, 2016), o que enfatiza a relevância deste estudo que alinha-se a estas iniciativas, buscando avançar nos estudos sobre a formação de docentes para o ensino superior do curso de Administração. Especificamente, buscou-se analisar as percepções dos pós-graduandos em Administração de uma universidade pública federal localizada no Sul de Minas Gerais sobre a formação e prática docente, por meio da docência voluntária. Guimarães, Soares e Casagrande (2012) ressaltam que há escassez de estudos e publicações relacionadas à temática específica do trabalho docente voluntário em universidades. Logo, este estudo mostra-se, mais uma vez, relevante.

Diante do problema de pesquisa delimitado e do objetivo deste estudo, esse trabalho está estruturado em cinco sessões, além desta introdução. A partir da revisão da literatura sobre as temáticas abordadas foram construídas duas sessões: uma que trata da pós-graduação *stricto sensu* e a preparação para a prática docente; e outra sobre a docência voluntária e as metodologias ativas de ensino. Posteriormente é apresentado o percurso metodológico seguido, a apresentação e discussão dos resultados e as considerações finais.

PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E A PREPARAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE

Os pós-graduandos no Brasil, especificamente, nos cursos de pós-graduação em Administração enfrentam diversos desafios no processo de formação. No que tange à formação docente, é importante compreender o contexto em que esses desafios se formam e evoluem. De acordo com Souza-Silva e Davel (2005), esse contexto pode ser pensado a partir de, no mínimo, quatro posições: institucional, legislativa, sócio-econômica e profissional. O aspecto profissional revela as delimitações da carreira e da atividade profissional do professor universitário.

O aspecto sócio-econômico refere-se às exigências provenientes das transformações sociais e econômicas em termos de perfil do gestor. Por sua vez, o aspecto legislativo reflete os efeitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, no processo de expansão da educação superior privada, principalmente no ensino de Administração. Por fim, tem-se o aspecto institucional, em que deve ser considerado que as universidades são organizações antigas,

compostas por regras, normas e concepções que foram sendo construídas ao longo do tempo e de locais distintos (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Sobre esse aspecto institucional é relevante buscar compreender a atual situação da pós-graduação no Brasil, considerando suas origens e modelo abordado. Sobre esse modelo, Bertero (2007) afirma que o mesmo surgiu a partir da reforma universitária e de decisões do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), em meados da década de 1960, que adotava o modelo alemão com a mediação do modelo universitário norte-americano. Esse modelo, originado na Universidade de Berlim, iniciado no início do século XIX e adotado pela universidade norte americana, focava suas atividades de pós-graduação em uma *graduate school* e tornava os graus de mestre e doutor um treinamento para a realização de pesquisas. Embora compreenda-se que os doutores seriam também docentes, era afirmado que a boa docência não poderia ser desvinculada da pesquisa (BERTERO, 2007).

Alguns aspectos desse modelo, embora tenha havido muitas mudanças, ainda estão presentes nos programas de pós-graduação brasileiros. Em especial, ao considerar a pós-graduação em Administração, há uma despreocupação “com relação à formação do professor que irá atuar nos cursos de administração” (LIMA; RIEGEL, 2011, p. 15), pois grande parte da atenção desses cursos, ainda que possa ser implicitamente, está na pesquisa e não na formação pedagógica do futuro docente.

Segundo Chamlian (2003), os cursos de pós-graduação, de maneira geral, foram construídos com o intuito de formar professores devidamente preparados para lidar com a expansão do ensino superior, bem como contribuir para elevar os níveis de qualidade do ensino ofertado, sendo também responsáveis por fomentar o desenvolvimento da pesquisa científica. Neste último aspecto, por meio de medidas concretas, diversos planos nacionais de pós-graduação passaram a enfatizar demasiadamente a pesquisa, tornando-se o foco dos mesmos, e deixando em segundo plano a formação docente (JOAQUIM et al., 2011).

Essa ênfase em pesquisa tem criado critérios de avaliação produtivistas que têm sido impostos aos docentes e pós-graduandos nos programas de pós-graduação (BATOMÉ; ZANELLI, 2011; PATRUS; LIMA, 2014). De acordo com Patrus e Lima (2014, p. 12), o produtivismo reflete na “intensificação do trabalho docente, para o sofrimento psíquico dos professores, para a valorização da quantidade em detrimento da qualidade e para flagrante empobrecimento da formação de mestres e doutores”.

Para Fischer (2006), o fato de haver um trabalho final tanto nos programas de mestrado (dissertação) como de doutorado (tese), considerados requisitos formais dos cursos de pós-graduação para obtenção dos títulos de mestre e doutor, apresenta como consequência a ênfase na formação de pesquisadores nos currículos de disciplinas e outras atividades. Essa ênfase leva à criação de disciplinas voltadas à formação de pesquisadores em todos esses programas, em detrimento de poucos que criam disciplinas e outras práticas voltadas à formação de professores. Patrus e Lima (2014) complementam ao afirmar que não só as dissertações e teses impulsionam um foco maior na pesquisa, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mas, também, os currículos e exigências de publicações científicas fomentam a formação científica.

Conforme afirmam Ourique (2010), Gomes (2012) e Trevisan et al. (2013) os docentes são formados por meio de carga de produção científica volumosa, mas com pouquíssimo aparato para formação pedagógica. Esse contexto, segundo os autores, pode relacionar-se com a reforma universitária ocorrida em 1968, que institucionalizou a dissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, transformando obrigatoriamente a formação em uma dicotomia entre a formação de docentes e a formação de pesquisadores. Dessa forma, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, por si só, não garantem a preparação para a prática docente de ensino superior.

Em outras palavras, como resultado deste cenário que prioriza a pesquisa e não ensino, Pimentel, Mota e Kimura (2007) destacam que os mestres e doutores estão se tornando mais capacitados para o desenvolvimento de pesquisas, mas, em contrapartida, estão menos

preparados para a prática docente. Os pós-graduandos estão se distanciando da formação pedagógica de docentes e pesquisadores críticos, com capacidade de reflexão e compreensão de processos e epistemologia do conhecimento em educação (PATRUS; LIMA, 2014).

Almeida e Pimenta (2009) também ressaltam esse afastamento da formação pedagógica. Segundo os autores, a maioria dos mestres e doutores egressos dos programas de pós-graduação que os habilitaram para a pesquisa, encontram como campo de trabalho as universidades, nas quais ingressam por meio de concursos que não exigem formação pedagógica como pré-requisito. Assim, estão adentrando na educação superior profissionais que desconhecem cientificamente os elementos constitutivos da docência, como o planejamento, preparação de uma aula, metodologias e estratégias didáticas, formas de avaliação e especificidades envolvidas na relação professor-aluno.

Diante desse cenário, Fischer (2006) propõe que os programas de pós-graduação devem desenvolver uma linha de pesquisa, programa ou atividades que sejam capazes de promover reflexões acerca do ensino e da aprendizagem nos cursos. Na concepção da autora, o escopo dos cursos de pós-graduação deve ser a formação de docentes e a reestruturação dos currículos desses cursos devem incluir disciplinas, atividades e práticas que visem qualificar os futuros professores. Visto que, conforme Patrus e Lima (2014), ainda são poucos os programas de mestrado e doutorado que ofertam disciplinas e práticas associadas à formação docente em seus currículos. Esses autores, por sua vez, defendem que essa carência pode ser suprida por meio de intercâmbios com programas de pós-graduação em Educação, que, na visão deles, são contextos privilegiados de reflexão sobre a prática docente de mestrandos e doutorandos, promovendo reflexões.

Pimentel, Mota e Kimura (2007), diante desse contexto de priorização da pesquisa, propõem que os pós-graduandos estejam inseridos no contexto da formação profissional de sua área por meio da integração entre eles e graduandos. Corrêa e Ribeiro (2013) defendem que a formação pedagógica deve ser induzida e estimulada nos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação, assim como nas diretrizes específicas das políticas para o ensino superior. É importante, também, que seja construída, de maneira coletiva, uma cultura de valorização da docência nas universidades.

A Lei nº 9.394 de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é um dispositivo constitucional do Brasil que regulamenta o sistema educacional. Em seu artigo 66, estabelece que a preparação para exercer o magistério superior deve ser realizada em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado. Desde o ano de 1999, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), o governo federal recomenda a criação da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, assim como regulamenta a obrigatoriedade de participação em estágio docente (JOAQUIM et al., 2011).

Alguns trabalhos, como o de Joaquim et al. (2011) e Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2012) se propuseram a analisar o estágio docência. No primeiro caso, Joaquim et al. (2011) evidenciaram por meio das análises realizadas e resultados que o estágio docência é uma possibilidade de aliar pesquisa e ensino. Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2012) destacaram que a prática docente é a principal motivação para a realização do estágio docência, vista a experiência adquirida e a aproximação com a profissão docente. Outra iniciativa que tem sido adotada por alguns programas de pós-graduação no Brasil, possibilitando aos pós-graduandos uma aproximação com a prática docente é a docência voluntária (detalhada na próxima sessão), pouco explorada em pesquisas, conforme aponta Guimarães, Soares e Casagrande (2012).

Iniciativas como as citadas anteriormente são importantes para auxiliar os pós-graduandos na iniciação à docência, reconhecida como uma fase de tensões, conflitos, dilemas e aprendizagem. Segundo Amorim e Marques (2017) o processo de formação docente é fundamental para que, após a construção acadêmica, o professor iniciante provido de

conhecimentos prévios e teóricos, unidos às experiências e sua identidade docente, consiga driblar os obstáculos e vencer as dificuldades e conflitos da profissão, obtendo, dessa forma, sua realização profissional.

Essas iniciativas durante a pós-graduação são importantes para construir o “[...] reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 2006, p.28). Segundo os mesmos autores, esse “reservatório” é composto de saberes disciplinares; curriculares; da Ciência da Educação; saberes da tradição pedagógica; experienciais; e saberes da ação pedagógica.

DOCÊNCIA VOLUNTÁRIA E METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

Na década de 1990, o Brasil passou por uma reforma educacional cujos reflexos estão presentes na atualidade. Passou de uma concepção de educação como uma das formas de reduzir as desigualdades e garantir mobilidade social para um novo caráter, não mais de mudança social, mas, sim, de empregabilidade a partir de políticas públicas compensatórias e focalizadas, buscando o combate à pobreza, além de apresentar um forte apelo voluntariado (OLIVEIRA, 2004).

Esse apelo voluntariado tomou proporções maiores nas Instituições de Ensino Superior (IES) desde a publicação da Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998 que trata do serviço voluntário, passando a haver um aumento considerável nos contratos voluntários nessas instituições. Entretanto, esse aumento não foi acompanhado pelo aumento de pesquisas sobre o tema e nem de regulamentações internas específicas sobre essa questão (PRADO; SANTANA; SANTOS, 2016). Guimarães, Soares e Casagrande (2012) também destacam que há uma incipiente produção científica sobre o trabalho voluntariado nas universidades públicas do Brasil, seja de maneira isolada ou por meio de estudos comparativos.

Conforme descrito no artigo primeiro da Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, o serviço voluntário é uma “[...] atividade não remunerada, prestada por pessoa física ou entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade” (BRASIL, 1998).

Especificamente no caso das universidades públicas, o serviço voluntário era prestado por docentes aposentados que optavam por continuar na pesquisa, ensino e extensão, por meio de uma jornada semanal de trabalho mais branda. Porém, na atualidade, esse contexto tem passado por mudanças, o docente aposentado tem sido substituído, gradativamente, por discentes (ou recém-formados) de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) que buscam experiência enquanto aguardam oportunidades de concursos públicos, dedicando-se assim à docência voluntária (PRADO; SANTANA; SANTOS, 2016).

O aumento dos docentes voluntários é resultado, dentre outros, do enxugamento do Estado; da carência de investimentos na educação universitária; falta de planejamento interno nas próprias IES públicas; e do Banco de Professor Equivalente, um mecanismo criado pelo Governo Federal a partir de mudanças advindas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo objetivo é restringir o número anual de vagas para docentes nas universidades federais. Dessa forma, com um número reduzido de docentes e sem perspectivas de abertura de novos concursos, diversos cursos têm recorrido aos contratos temporários de docência voluntária para cobrir o déficit de seus quadros de docentes e evitar que os alunos da graduação fiquem sem aulas (PRADO; SANTANA; SANTOS, 2016).

Com um viés crítico, Guimarães, Soares e Casagrande, também destacam que a docência voluntária está relacionada às novas formas de gestão que priorizam a flexibilização do trabalho em um contexto de redução dos quadros de docentes nas IES, e enfatizam que o

trabalho voluntário serve ao descumprimento das funções básicas do Estado em áreas prioritárias, como a educação, transferindo-se atividades que requerem a presença de profissionais devidamente capacitados, com vínculo permanente, para trabalhadores voluntários que podem ou não ser capacitados para as mesmas funções.

O trabalho de Guimarães, Soares e Casagrande (2012) se destaca por se um dos poucos que abordam empiricamente a questão da docência voluntária. Esses autores analisaram as reflexões de 20 docentes voluntários de uma IES sobre a vivência no trabalho voluntário, suas motivações, condições e relações de trabalho, além da legislação interna que regulamenta o trabalho voluntário na IES estudada (Resolução 012/99).

Como resultados, Guimarães, Soares e Casagrande (2012) apontam que dentre as motivações para ingresso na docência voluntária, no caso de professores não aposentados, ou seja, jovens recém-doutores, destaca-se a espera de abertura de concurso público em suas respectivas áreas de atuação. Já no caso dos professores já aposentados que exercem a docência voluntária, um dos fatores motivacionais mais enfatizado é a fuga das condições precárias de trabalho na universidade, sob a defesa de que há um produtivismo insano, com o predomínio de práticas utilitárias, individualistas e competitivas, assim como também foi destacado por Leda (2006).

Guimarães, Soares e Casagrande (2012) ainda apontam como resultados que, embora em um primeiro momento os docentes voluntários tenham mencionado a existência de um clima de aceitação favorável, de bom relacionamento pessoal e de trabalho, os relatos posteriores possibilitam a interpretação de que há uma contradição no que tange ao acolhimento, respeito e amparo profissional a que são merecedores. Segundo os autores, não se trata de um problema de relações pessoais, mas, sim, de relações institucionais, nas quais são observados aspectos como desrespeito generalizado no que se refere à regulamentação interna, com exigências consideradas absurdas, como o caso da obrigatoriedade de um supervisor e da coorientação, como das condições de trabalho ofertadas pela instituição, e a falta de reconhecimento da mesma. Esses resultados de teor denunciativo e crítico apontam para uma situação caótica, em que a precarização do trabalho docente voluntário é desvelada.

Diante do exposto é possível afirmar que os docentes voluntários enfrentam alguns desafios relacionados ao trabalho voluntário e, também, à prática docente, conforme exposto na seção anterior, os professores não estão sendo formados na pós-graduação *stricto sensu* para atuarem como tal. Sobre essa formação, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) e Quadros et al. (2012) apontam para outra problemática também relevante: os docentes que atuam na pós-graduação, por vezes, transmitem aos pós-graduandos uma prática docente e humana defasada. Essas práticas, muitas vezes, são aprendidas e reproduzidas pelos mestrandos e/ou doutorandos e não questionadas.

Assim, deve ser questionado o aparato de preparação dos pós-graduandos para atuarem como docentes, tanto aqueles ofertados pelas instituições que oferecem os cursos de pós-graduação quanto dos professores-orientadores que replicam práticas e saberes, refletindo em um enrijecimento dos saberes e fazeres na docência de ensino superior. Como um dos recursos recentemente utilizados na pós-graduação para tentar amenizar esta dificuldade é a abordagem de novas práticas, envolvendo criatividade e inovação (CAMPOS et al., 2017). Dentre essas novas práticas estão as estratégias de ensino, compreendidas como formas auxiliares aos professores de mudarem a maneira como ensinam, para que assim, os alunos possam ser mais ativos, autônomos, reflexivos e críticos (CHANDLER; TECKCHANDANI, 2015).

Como uma dessas estratégias de ensino, tem-se as metodologias ativas de ensino que centram-se nos alunos, visto que a aprendizagem torna-se o ator principal, secundarizando o ensino, do qual o professor era o agente protagonista (ARAÚJO, 2015). Dessa forma, o papel do docente é modificado, passando a atuar como um facilitador ou orientador, permitindo aos alunos, por eles mesmos, desenvolverem pesquisas, reflexões e decisões, visando atingir

objetivos estabelecidos. Essas metodologias são baseadas em maneiras de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando experiências reais ou simuladas, buscando possíveis soluções para desafios e problemas advindos das atividades essenciais da prática social, em contextos variados (BERBEL, 2011).

De acordo com Mitre et al. (2008) a problematização utilizada pelas metodologias ativas como recursos didáticos de ensino-aprendizagem, visa alcançar e motivar os estudantes, pois quando colocado diante de um problema, ele contextualiza, examina, reflete, e ressignifica suas descobertas. Portanto, é um recurso didático de grande importância, favorecendo de maneira significativa e eficaz o processo de ensino-aprendizagem.

Borges e Alencar (2014) defendem que, diante da necessidade dos docentes de ensino superior desenvolverem competências profissionais para preparar os alunos numa formação crítico social, é necessário substituir as formas tradicionais de ensino por metodologias ativas de aprendizagem, que podem ser utilizadas como recurso didático na prática docente cotidiana.

Em suma, as metodologias ativas buscam criar situações de aprendizagem em que os alunos fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam, refletem e conceituam o que fazem, constroem seus conhecimentos sobre conteúdos abordados nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, pensamento crítico e reflexivo sobre suas práticas, fornecendo e recebendo *feedback*, aprendendo a interagir com outros estudantes e professores, e explorando atitudes e valores pessoais e sociais (BERBEL, 2011; PINTO et al., 2013; MORAN, 2015).

Diante de tudo o que foi exposto até aqui, considera-se importante criar um espaço para os atores – professores, pós-graduandos, coordenadores de curso, entre outros – envolvidos neste cenário da pós-graduação *stricto sensu* possam falar. Por meio desta pesquisa foi criado um espaço para que os pós-graduandos falassem, conforme descrito a seguir.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa e exploratória, visto que analisa aspectos envolvidos na formação e prática docente na pós-graduação, visando conhecer e analisar um processo pouco estudado até o momento, conforme já mencionado anteriormente.

Foi utilizado para reunião do material empírico o método grupo que representa uma técnica de pesquisa qualitativa utilizada para obter dados em profundidade por meio de discussões informais entre os membros do grupo. O grupo focal visa apreender o entendimento dos participantes e informações sobre um determinado tópico de pesquisa, a partir do diálogo e debate estabelecido em que os participantes são influenciados mutuamente pelas percepções, respostas e ideias expostas. (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002; SCHRÖEDER; KLERING, 2009).

A escolha do grupo focal é justificada por sua principal característica que é trabalhar com a fala dos participantes que expressam por meio dela suas percepções, concepções, impressões e conceitos sobre uma determinada temática (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002). Neste estudo os sujeitos de pesquisa foram os estudantes de pós-graduação em Administração de uma universidade pública federal localizada no Sul de Minas Gerais, que foram ou são docentes voluntários na referida instituição. A escolha se deu a partir do objetivo deste trabalho que é analisar a percepção desses discentes no que tange à formação e prática docente, por meio da docência voluntária.

Participaram dessa pesquisa cinco pós-graduandos no curso de doutorado em Administração, identificados por E1, E2, E3, E4 e E5, conforme é mostrado no Quadro 01. É importante mencionar que a divulgação da realização, local, data e horário do grupo focal foi feita via grupos de *Facebook* e *Whatsapp* compostos por pós-graduandos, mestrandos e doutorandos, em Administração de uma universidade pública federal localizada no Sul de

Minas Gerais. Cerca de dez discentes confirmaram participação, mas, somente cinco deles realmente compareceram.

Quadro 01 – Participantes do grupo focal

Participantes	Idade	Graduação	Curso (Pós-graduação)	Docência Voluntária	Disciplinas Ministradas
E1	30	Administração	Doutorando	2015/1	Administração Rural
E2	30	Administração	Doutoranda	2017/1	Administração Estratégica
E3	28	Administração	Doutorando	2014/2 e 2015/1	Comportamento Humano nas Organizações
E4	29	Administração	Doutoranda	2010 e 2011	Relações de Trabalho e negociação coletiva
E5	37	Administração	Doutorando	2017, 2018/1	Investimento Financeiro, Sociologia das Organizações do Trabalho

Fonte: elaborado pelas autoras.

No Quadro 01 estão apontadas as idades, a graduação, o curso de pós-graduação, o período de realização da docência voluntária e as disciplinas ministradas pelos participantes durante a docência voluntária. Conforme pode ser visto, os cinco participantes são graduados em Administração e, atualmente, são doutorandos também em Administração por uma universidade pública federal localizada no Sul de Minas Gerais. Apenas o participante E5 realizou parte da docência voluntária durante o doutorado, os outros quatro participantes atuaram como docentes voluntários durante o mestrado.

O material empírico foi coletado por meio de um grupo focal realizado no dia 21 de junho de 2018, das 18h às 19h (duração de aproximadamente 60 minutos, tempo que havia sido estipulado pelas autoras), no bloco do Departamento de Administração e Economia da IES em que os pós-graduandos estudam, sendo conduzindo pelas autoras deste trabalho. Com o consentimento dos participantes, que assinaram em duas vias (uma para eles e outro para as autoras) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a realização do grupo focal foi filmada em vídeo e, também, gravada em áudio, que posteriormente foi transcrito, resultando em um total de 24 páginas utilizadas para análise.

Para condução do grupo focal foi utilizado um roteiro de perguntas sobre formação docente nos cursos de mestrado e doutorado, a participação na docência voluntária, dificuldades enfrentadas, apoio dos professores orientados e/ou responsáveis pelas disciplinas da docência voluntária e utilização de metodologias ativas.

O material reunido foi analisado por meio da análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (2009), que, segundo Schoeder e Klering (2009) é adequada para a análise de dados resultantes de grupos focais. As categorias definidas para análise do material foram definidas de maneira mista, ou seja, parte definida anteriormente à realização do grupo focal e parte definida posterior à realização, sendo elas: preparação para a docência; motivos pelos quais a formação docente é deficiente na pós-graduação; docência voluntária; sentimentos em relação ao papel do docente voluntário; o que a docência voluntária representou.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O debate sobre o foco na pesquisa em detrimento da docência na pós-graduação é tema central de diversos estudos (BERTERO, 2007; JOAQUIM et al., 2011; MARTINS, 2013; PATRUS; LIMA, 2014; NARCISO; LOURENÇO, 2016; PERRELLI; GARCIA, 2016). É

consensual entre os trabalhos que abordam tal temática que a pós-graduação direciona seus esforços para a formação de pesquisadores, sendo dada pouca atenção à formação pedagógica dos pós-graduandos. De acordo com Joaquim et al. (2011), observa-se que nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* o foco é a formação do aluno para a pesquisa científica, sendo dado menor importância para o preparo para a docência. No estudo realizado por Narciso e Lourenço (2016) foi evidenciado que a própria estrutura do curso de pós-graduação favorece a pesquisa, visto que as disciplinas ofertadas se aproximam mais dessa temática e os conteúdos oferecidos não se relacionam com a prática docente.

Resultado similar foi observado nessa pesquisa. Ao serem questionados se o mestrado/doutorado forneceu a eles a formação necessária para atuarem como docentes, os entrevistados indicaram a ausência de disciplinas, metodologias ou discussões que supram essa necessidade:

“[...] falta né uma preparação didático, falta uma disciplina que trabalha em metodologias diferentes para a gente aplicar em sala de aula e quando a gente vai para sala de aula você vê que isso é necessário [...]” (E4).

“[...] outras questões mais detalhadas de docência eu acho que o mestrado não dá, ele te prepara para ser uma pessoa que está ali na frente para orientar a construção do conhecimento do pessoal, mas outras questões não [...]” (E2).

Na opinião dos entrevistados, além da falta de disciplinas e discussões sobre docência, há outros dois principais fatores motivadores para que a formação docente deles na pós-graduação ocorra de forma insatisfatória. A primeira delas é relacionada a valorização das publicações por parte da CAPES e demais órgãos de fomento:

“[...] não é uma culpa do programa, eu acho que isso é uma culpa mais do sistema em si. Porque a CAPES, os órgãos de fomento [...] eles não têm muito o que avaliar na preparação do aluno de pós-graduação para sala de aula, avaliação deles é publicação. Então assim eles não dão esse foco, eles não dão esse aporte para o departamento ofertar disciplinas, desenvolver essas questões mais a fundo, então assim eu acho que a questão é isso [...]” (E1).

A fala dos pós-graduandos vai de encontro aos achados dos estudos desenvolvidos por Spagnolo e Souza (2004), Souza-Silva e Davel (2005), Nascimento (2010) e Patrus e Lima (2014), que apontam que a forma como a CAPES avalia os programas de pós-graduação *stricto sensu* contribui para a valorização da pesquisa. Conforme Spagnolo e Souza (2004), a avaliação é caracterizada por valorizar a pesquisa e as publicações científicas, nesse sentido menor atenção é direcionada ao ensino, à extensão, à cooperação das universidades com empresas privadas e demais órgãos governamentais, além de não quantificar os impactos gerados pelos programas na sociedade. De acordo com Souza-Silva e Davel (2005, p. 127), com o estabelecimento de critérios de bonificação e classificação voltados para a pesquisa, a CAPES e o Ministério da Educação (MEC) acabam difundindo a mensagem de que “ser pesquisador é mais valorizado do que ser professor”.

Outro fator discutido pelos entrevistados como limitador para a capacitação docente está relacionado à forma como os professores da pós-graduação conduzem suas disciplinas. Ao serem questionados sobre quais mecanismos podem ser implementados na pós-graduação de forma a auxiliar no desenvolvimento da prática docente, os entrevistados relataram que a própria postura dos docentes em sala de aula pode contribuir, mesmo que indiretamente, a partir do emprego de métodos de ensino que os faça trabalhar mais a capacidade de aprender e ensinar:

“[...] eu acho que vai desde a postura deles até metodologias, [...] estimular a gente a entender um, texto uma informação e passar aquilo para várias linguagens diferentes [...]. Eu acho que é um dos principais desafios que a gente tem quando você está em sala de aula né, passar uma informação [...] para diversas linguagens diferentes, para muitas pessoas entenderem [...]. Acho que estimular isso com metodologias nas próprias disciplinas que a gente tem [...]” (E4).

Apesar das deficiências existentes no processo de formação docente no programa de pós-graduação, foi relatado pelos entrevistados uma recente mudança na estrutura disciplinar do curso, que passou a oferecer duas disciplinas relacionadas com a temática da docência, uma voltada para o ensino de metodologias ativas de aprendizagem e outra voltada para discussões sobre ensino e didática na área de Administração. Conforme o entrevistado E5, até 2015 o PPG não possuía nenhum espaço para discussões relacionadas a prática docente. O surgimento dessas disciplinas foi algo que o surpreendeu positivamente e mostrou havia professores no departamento preocupados com a formação dos pós-graduandos e com a ocupação futura deles.

Conforme o estudo realizado por Campos et al. (2017), é perceptível a demanda pelos alunos por disciplinas que abordem a formação docente e que empreguem metodologias inovadoras de ensino, como as metodologias ativas de aprendizagem.

Também foi apontado pelos pós-graduandos que tais disciplinas, além de capacitarem os alunos para a docência, fomentam debates sobre assunto no programa, estimulam pesquisas na área e contribuem para reflexões acerca da importância do desenvolvimento pedagógico dos mestrandos e doutorandos. Ao colocar a docência em foco a partir das discussões proporcionadas pelas disciplinas, os entrevistados acreditam que possa haver uma mudança na forma como esse assunto é abordado no programa de pós-graduação.

As disciplinas formativas constituem uma das alternativas que os programas dispõem para promover a formação docente, além dela, o estágio docência e a docência voluntária também configuram como ações para a capacitação dos pós-graduandos, conforme observado por Narciso e Lourenço (2016). O estágio docência foi instituído pela CAPES, em 1999, como exigência para a distribuição de bolsas no Programa de Demanda Social (PDS), sendo exigido dos programas de pós-graduação o cumprimento de tal estágio pelos bolsistas (VIEIRA, 2013).

A docência voluntária é ofertada pelo departamento didático-científico da universidade que oferece o curso de pós-graduação. A seleção do docente voluntário é realizada por meio de edital, que contém as disciplinas disponíveis para serem ministradas em um determinado semestre. No caso da docência voluntária, diferente do estágio docência, a disciplina é assumida por completo pelo pós-graduando e o período de atuação é considerado como experiência docente, comprovada por meio de certificado emitido pela universidade (NARCISO; LOURENÇO, 2016). No estudo realizado por Joaquim et al. (2011), os alunos de pós-graduação apontaram a docência voluntária como alternativa ao estágio docência, visto que, muitas vezes há uma demanda maior de alunos para um número inferior de vagas de estágio.

Para os entrevistados, a docência voluntária constitui uma ferramenta importante para a formação docente na pós-graduação e contribui de maneira positiva para os alunos em termos de experiência profissional, aperfeiçoamento no planejamento das disciplinas e oportunidade de colocar em prática todos os ensinamentos obtidos até então:

“[...] eu vejo essa abertura como algo muito positivo para cada um de nós que participamos da docência voluntária, porque querendo ou não, por mais que você discuta metodologias ativas, que você faça um curso, que você discuta sobre atividades pedagógicas, nada substitui o que você tem que se virar para tá lá na frente duas, três horas, ganhar a atenção dos alunos, então assim eu acho que essa experiência ela é muito boa e positiva [...] e acho que tem que

continuar essa abertura, tem que sempre que continuar porque é muito bom, é muito positivo para a gente.” (E4).

No entanto, apesar de se mostrar como uma valiosa oportunidade para os pós-graduandos desenvolverem suas capacidades como docente, a docência voluntária possui algumas deficiências apontadas pelos entrevistados que podem comprometer o processo de formação e que, se sanadas, podem tornar a experiência docente ainda mais valiosa e benéfica.

Apesar do pós-graduando assumir a disciplina sozinho, há um responsável, que pode ser o professor titular da disciplina assumida ou outro docente designado pelo departamento, encarregado de repassar todas as orientações necessárias e o material utilizado. Segundo os entrevistados, seria de grande contribuição se esse professor responsável pudesse atuar de forma mais ativa com eles, fazendo o papel de supervisor e orientador da docência voluntária. Para os pós-graduandos seria importante receber *feedback* em relação a postura dentro de sala de aula, a forma como o conteúdo é apresentado e discutido com os alunos, e sobre como o plano de aula é elaborado:

“[...] eu acho que não deveria ser só simplesmente o papel de oferecer o espaço para a gente estar lá [na docência voluntária], eu não sei como é que são os outros, mas eu não tive assim ‘faça isso’, ‘não faça isso’, dicas, orientações; eu acho que falta chamar esse papel para os professores que não é simplesmente dar espaço para nós estarmos lá na sala, mas é um espaço para que eles observam a gente, a nossa postura e oriente a gente com a vivência, com as experiências que eles têm [...]” (E2).

Mesmo com o desejo de uma atuação mais ativa por parte dos professores responsáveis pela disciplina na docência voluntária, os entrevistados reconhecem que nem sempre isso é possível ou não constitui como objetivo do programa. Foi apontado pelo entrevistado E5 que, geralmente, quando é aberta uma vaga para docente voluntário é porque o professor titular da disciplina está impossibilitado de exercê-la naquele período, nesse sentido seria difícil ter algum docente disponível para acompanhá-los durante o semestre. Porém, mesmo diante disso os alunos concordam que seria importante o responsável acompanhar mais de perto o desenvolvimento da disciplina e que pudesse estar presente em pelo menos uma aula, para ao final apontar os pontos positivos e negativos, além de sugerir estratégias para melhorar o desempenho docente do pós-graduando:

“[...] seria muito bom se a gente tivesse um bom docente né, sentado lá e na hora que acabasse a aula ele falasse com a gente ‘senta aqui, você fez isso, você fez aquilo, os alunos não reagiram assim você viu que um saiu, levantou; tal hora o seu tom de voz mudou, seu gesto, alguma coisa’. Seria excelente um cara desse né.” (E5).

Apesar de não contarem com a figura de um professor supervisor em sala de aula para avaliá-los e oferecer *feedback* sobre a atuação com os alunos, a maior parte dos entrevistados disseram que receberam apoio e ajuda dos professores responsáveis pela disciplina de outras formas. Os professores se mostraram solícitos para tirar dúvidas, revisar o plano de aula, discutir as estratégias definidas pelos docentes voluntários para trabalhar o conteúdo das disciplinas, auxiliar no lançamento das notas. Conforme a entrevistada E4, além do professor responsável pela disciplina, demais professores do departamento também se mostram disponíveis para sanar suas dúvidas.

A docência voluntária é um espaço onde o aluno assume a responsabilidade, quase que por inteiro, de uma disciplina. Apesar de contar com o apoio do professor responsável e demais

docentes do departamento para tirar dúvidas sobre o assunto abordado na disciplina, cabe ao pós-graduando realizar, muitas vezes sozinho, o planejamento da aula, definir a metodologia empregada, os temas abordados, a forma de avaliação dos discentes, entre outras atividades exercidas pelo professor. Nesse sentido, a docência voluntária contribui por conceder certa autonomia para o pós-graduando agir conforme seu entendimento sobre a melhor forma de conduzir a disciplina, mas também oferece grandes desafios para os pós-graduandos que assumem o papel de docente voluntário.

De acordo com os entrevistados, a ausência de discussões mais acentuadas sobre a docência na pós-graduação e a falta de disciplinas direcionadas para a capacitação docente acabam influenciando o modo de atuação deles e, de certa forma, nos desafios observados durante o período da docência voluntária. Conforme os pós-graduandos, a preparação da aula consiste em uma das principais dificuldades enfrentadas por eles. O processo de escolher o material utilizado e a forma de trabalhá-lo era, muitas vezes, uma atividade que demandava muito tempo dos alunos. A entrevistada E4 relatou que no início demorava uma semana para preparar uma aula. No entanto, ao longo do semestre com a execução da atividade e a aquisição da experiência, o tempo de preparo foi diminuindo e a pós-graduanda foi se tornando mais eficiente nesta tarefa.

A ausência de metodologias ativas de aprendizagem nas aulas da pós-graduação (mesmos naquelas que não estão direcionadas para a docência), conforme relatado anteriormente pelos entrevistados, também interfere na forma como o pós-graduando se posiciona quando assume o papel de docente. Segundo Valadão Júnior (2012), os seminários são apresentados como atividade chave desenvolvida nos cursos de pós-graduação para a capacitação dos discentes.

Não obstante os seminários constituam uma atividade capaz de promover a aprendizagem e, de certa forma, a prática docente a partir da preparação de uma espécie de “aula expositiva”, o uso dessa metodologia de ensino acaba se tornando referência para os pós-graduandos, que replicam essa sistemática de ensino em suas aulas durante a docência voluntária:

“a gente fica tanto sem referência que no início parece que a gente vai como se a gente tivesse se preparando para apresentar um seminário [...]. No início, tipo assim, a gente não tem muita referência de sala de aula, os professores nossos são aquele mesmo estilo ali, são poucos que tem uma metodologia um pouco diferente, a maioria é aula expositiva, então você já vai com aquilo na cabeça, como se fosse um seminário.” (E1).

Em alguns casos, os pós-graduandos sentiram que esse tipo de abordagem metodológica não era o ideal em uma turma de graduação. Conforme relatado pelo entrevistado E1, no decorrer da disciplina foi percebido que era necessário desenvolver mais a interação com os alunos, o que não era possível somente com as aulas expositivas. A entrevistada E4 também empregava aulas expositivas durante a docência voluntária e relatou que na época desconhecia metodologias ativas de aprendizagem. Segundo ela, o método convencional, onde o professor se posiciona à frente da turma e expõe o conteúdo, é algo cansativo tanto para os alunos quanto para o docente, sendo observado que os discentes, em muitos momentos, não prestam atenção no que tem sido falado. Após a adoção de metodologias de aprendizagem centradas no aluno e na construção do conhecimento em conjunto, a entrevistada percebeu que a atividade se tornou mais leve, fácil e prazerosa para todos os atores envolvidos.

A importância de se desenvolver outras metodologias na pós-graduação também foi apontado pela entrevistada E2, que antes da realização da docência voluntária havia realizado uma disciplina sobre metodologias ativas de aprendizagem e, com isso, sentiu mais capacitada e motivada para fazer diferente ao assumir o papel de docente:

“[...] eu fiz depois de fazer a disciplina [de métodos de ensino], aí eu já tive uma oportunidade, peguei as coisas da [disciplina], utilizei as questões que eu via [...], peguei as críticas e fiz diferente [...]. Eu utilizei todas as minhas críticas para fazer diferente e eu gostei das aulas que eu tive, foi a primeira vez que eu tive a oportunidade em sala de aula e eu fiz totalmente dinâmico o tempo todo [...] a minha experiência foi muito boa.” (E2).

A entrevistada E2 apresentou um relato satisfatório sobre a sua primeira experiência como docente voluntário. Segundo ela, a oportunidade de ter acesso a novas metodologias foi importante para que a disciplina fosse trabalhada de uma forma mais dinâmica. Já os outros entrevistados que não tiveram acesso a essa disciplina antes da docência voluntária, relataram um sentimento de frustração por não conseguirem inovar em suas aulas:

“[...] foi prazeroso sim [o período da docência voluntária] com certeza, mas a questão é que eu senti que eu não estava contribuindo para eles, eu me senti um *gap* ali [...].” (E1).

“[...]o que eu senti [...] foi assim uma dor na consciência de pensar que a mesma aula que eu tive há dez anos atrás eu tava dando a mesma aula para o cara, será que daqui a 20 anos vai ser a mesma, daqui a 30 vai ser a mesma?” (E2).

Relatos similares são apresentados no estudo de Narciso e Lourenço (2016), que aponta que o despreparo por parte dos pós-graduandos para assumir o estágio docência ou a docência voluntária ocasiona experiências angustiantes e traumatizantes para eles, que podem enxergar a docência, em um primeiro momento, como algo negativo.

Apesar de inicialmente os entrevistados se sentirem frustrados no papel de docente, essa percepção negativa foi superada. Quando questionados sobre o que a docência voluntária representou para eles, todos os pós-graduandos participantes da pesquisa relataram aspectos positivos. Segundo eles, a experiência adquirida na docência voluntária permitiu a abertura de portas em outras organizações de ensino superior. Eles relacionam a atividade docente exercida como a oportunidade de vivenciar na prática todas as atribuições do professor e, assim, desenvolver as habilidades necessárias para conquistar o primeiro emprego:

“[...] para mim assim [a docência voluntária] representou muito [...] o meu primeiro emprego eu consegui por causa da docência voluntária, quando abriu eu fiquei sabendo de uma vaga na faculdade eu fui lá e eles perguntaram se eu tinha experiência, se eu falasse que eu não tinha experiência provavelmente eu nem iria continuar, então para mim me ajudou muito [...].” (E4).

“[...] eu passei no concurso de professor substituto e eu tenho certeza que foi graças a essa experiência [docência voluntária], porque você chega muito mais à vontade, uma coisa é uma pessoa que já deu 20, 30, 40 aulas, uma coisa uma pessoa que nunca foi lá dar essa aula né [...].” (E3).

Ainda segundo os pós-graduandos, por mais que seja sofrido o período da docência voluntária, dada a inexperiência deles, o desenvolvimento pessoal e profissional obtido ao longo da atividade é algo significativo e que representa a chance de identificar suas limitações, corrigir seus erros e melhorar continuamente como professor. Também é a oportunidade de colocar em prática os aprendizados durante o mestrado/doutorado, além de permitir que o pós-graduando

se torne confiante de seu papel como docente e seja reconhecido, posteriormente, pelo seu trabalho:

“[...] a docência voluntária também, de alguma forma, vai nos dando confiança no nosso papel [...] a gente vai dando aula, dando aula, dando aula, sem essa experiência talvez a gente não chegaria tão confiante da nossa capacidade e também de reconhecer nossos erros, então a gente vai melhorando, é uma oportunidade de melhoria também.” (E2).

“[...] logo depois que eu passei nesse concurso de professor substituto eu dei aula, minha primeira experiência profissional docente remunerado mesmo, primeira experiência, dei aula por seis meses para uma turma e já fui convidado para ser paraninfo dessa turma tamanho foi o carinho. Então assim, para mim isso foi muito positivo no sentido, assim, de reconhecimento pessoal. Não ganhei dinheiro nenhum com isso [com a docência voluntária], enfim, mas para mim foi muito importante [...]. Eu fui escolhido né, principalmente na primeira experiência que eu tive e eu com toda certeza atribuo isso a minha experiência na docência voluntária [...].” (E3).

Diante do reconhecimento da importância da docência na formação dos pós-graduandos e das contribuições da docência voluntária para o desenvolvimento do papel de docente, os entrevistados reconheceram a necessidade realizar mais debates sobre esse tema no PPG. Para eles, o programa poderia traçar algumas diretrizes como a abertura de mais disciplinas voltadas para a docência, a realização de reuniões para a troca de experiências e debates sobre a prática docente. Em relação ao processo de docência voluntária, foi sugerido que ao término do semestre o pós-graduando entregasse um documento relatando sua experiência, além de sugestões de melhoria para que o departamento realize adequações necessárias e continue ofertando, da melhor forma possível, as vagas de docente voluntário, auxiliando assim a formação dos alunos da pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar as percepções dos pós-graduandos em Administração de uma universidade pública federal localizada no Sul de Minas Gerais sobre a formação e prática docente, por meio da docência voluntária. Dessa forma, foi realizado um grupo focal com cinco pós-graduandos, doutorandos em Administração na referida instituição que participaram durante o mestrado e/ou doutorado, também realizado na referida instituição, da docência voluntária.

Os resultados corroboram a discussão sobre a fragilidade da formação docente na pós-graduação. De acordo com os participantes do grupo focal, a pós-graduação não promoveu uma capacitação satisfatória para a realização da prática docente na docência voluntária. A ausência de disciplinas, discussões e metodologias voltadas para a docência, em conjunto com a valorização da pesquisa em detrimento da formação pedagógica, contribuem para tal limitação. O despreparo para a sala de aula foi apontado como fonte de frustração e angústia por parte dos entrevistados, que se viram confrontados com uma situação em que eles estavam conscientes de que não conseguiam trabalhar da melhor forma os conteúdos e o planejamento das disciplinas.

A docência voluntária, além do estágio docência, pode ser considerada como alternativa para superar as limitações na formação docente dos pós-graduandos. Conforme os resultados, a docência voluntária contribuiu positivamente para que os futuros professores pudessem adquirir experiência profissional e pessoal, identificar e corrigir seus erros, melhorar continuamente a prática docente, aperfeiçoar o planejamento das disciplinas, além de

representar a oportunidade de colocar em prática os aprendizados adquiridos na pós-graduação. A participação nessa atividade permitiu aos pós-graduandos adquirir e aperfeiçoar suas habilidades, o que resultou para alguns a conquista do primeiro emprego e o reconhecimento profissional por seus alunos. Para potencializar os efeitos da docência voluntária na formação dos discentes foi sugerido pelo grupo o acompanhamento mais próximo do professor responsável pela disciplina, com a instrução acerca da melhor postura a ser adotada e com *feedback* em relação a forma como eles conduzem a disciplina.

Por fim, a discussão no grupo focal demonstra a necessidade e a importância dos PPGs ofertarem disciplinas e realizarem reuniões para a troca de experiências como docente. Também ficou evidente a relevância da docência voluntária como ferramenta para a capacitação dos pós-graduandos, constituindo como alternativa a ser explorada pelos programas de pós-graduação em conjunto com o departamento ao qual está vinculado na universidade.

Esta pesquisa apresenta contribuições teórica, prática/gerencial e social. No que tange à contribuição teórica, foi abordado neste estudo temáticas (formação docente nos programas de pós-graduação e docência voluntária) pouco exploradas em pesquisas, conforme destacaram Guimarães, Soares e Casagrande (2012) e Narciso e Lourenço (2016), contribuindo dessa forma para o preenchimento de lacunas teóricas. Como contribuição prática/gerencial tem se apontamentos passíveis de melhorias nas falas dos participantes do grupo focal que podem ser melhor explorados pelo programa de pós-graduação em Administração da IES em questão no que tange à formação docente e à docência voluntária. Assim como também são ressaltados pelos participantes aspectos positivos que podem ser reforçados no programa.

Por fim, referente à contribuição social foi perceptível que o diálogo estabelecido durante o grupo focal promoveu a reflexão dos pós-graduandos principalmente sobre o foco em pesquisas, a carência de uma formação docente, a importância de iniciativas como a docência voluntária, entre outros aspectos pertinentes ao contexto em que estão inseridos. Esta pesquisa contribui também para a promoção de reflexão, até mesmo crítica, daqueles que a irão ler, no que diz respeito a formação dos docentes que estão atuando ou futuramente irão atuar no ensino superior.

Podem ser apontadas como limitações a baixa participação dos alunos no grupo focal, a existência de poucos trabalhos sobre docência voluntária para serem consultados e incorporados a este trabalho e o fato do estudo ter sido realizado apenas em uma universidade, o que retrata apenas a experiência dos discentes dessa instituição.

A partir das lacunas teóricas apontadas, dos resultados aqui apresentados e discutidos e das limitações mencionadas, aponta-se como sugestão de pesquisas futuras abordar como a docência voluntária contribui para a formação docente em outras Instituições de Ensino Superior, permitindo uma comparação entre instituições de maneira a analisar os aspectos comuns, divergentes e, talvez, propor até mesmo possíveis soluções para os problemas e desafios encontrados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. (orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 13-38.
- _____. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 27, nº 2, p. 7-31, 2014.
- AMORIM, A.C.; MARQUES, G.M. A formação docente e a prática pedagógica do professor iniciante. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XIII, Curitiba. **Anais...** Curitiba, EDUCERE, 2017.
- ARAUJO, J. C. S. Fundamentos da metodologia de ensino ativa. In: **37ª Reunião Nacional**

da ANPEd, UFSC, Florianópolis, out. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BATOMÉ, S. P.; ZANELLI, J. C. Réplica 2: produção de conhecimento de aprendizagem e de tecnologia são papéis dos programas de pós-graduação na capacitação de cientistas para o país? **Revista de administração Contemporânea**, vol. 15, nº 06, p. 1161-1167, 2011.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, vol.32, nº1, 2011.

BERTERO, C.O. A docência numa universidade em mudança. **Cadernos EBAPE.BR**, vol. V, edição especial, p. 1-11, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.608**, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário, 1998.

BORGES, T.S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, nº 04, p. 119-143, 2014.

CAMPOS, R. C. et al. Empreendedorismo como contribuição para formação docente na pós-graduação brasileira. In: Seminários em Administração, XX, 2017, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2017.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, nº 118, p. 41-64, 2003.

CHANDLER, J. D; TECKCHANDANI, A. Using Social Constructivist Pedagogy to Implement Liberal Learning in Business Education. **Journal of Innovative Education**, vol.13, nº 3 p. 327-348, 2015.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educação e Pesquisa**, vol. 39, nº 2, p. 319-334, 2013.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002, Ouro Preto, **Anais...** Ouro Preto: ABEP, 2002.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. **Revista de Administração Contemporânea**, vol. 10, nº 4, p. 193-197, 2006.

GOMES, M. Y. F. S. F. Desafios e Perspectivas para a Integração Graduação/Pós-Graduação em Ciência da Informação: o Caso do ICI/UFBA. **Revista Perspectiva em Ciências da Informação**, vol.17, nº 3, p.51:66, 2012.

GUATHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GUIMARÃES, V.N.; SOARES, S.V., CASAGRANDE, M.D.H. Trabalho docente voluntário em uma universidade federal: nova modalidade de trabalho precarizado? **Educação em Revista**, vol. 28, nº 03, p. 77-101, 2012.

JOAQUIM, N.F. et al. Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **Revista de Administração Contemporânea**, vol. 15, nº 6, p.1137-1151, 2011.

_____; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. P. Estágio Docente: Formação Profissional, Preparação para o Ensino ou Docência em Caráter Precário? **Revista Educação e Pesquisa**, vol.39, nº2, p.351 - 365, 2013.

LEDA, D. B. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 29. 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006.

LIMA, M. C.; RIEGEL, V. A Formação docente nos cursos de pós-graduação em administração: a gênese de uma experiência. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 3. 2011, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa:

ANPAD, 2011.

MARTINS, M. M. M. D. C. **Estágio de Docência na Pós-Graduação Stricto Sensu: uma Perspectiva de Formação Pedagógica**. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

MITRE, S. M.I. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciências e Saúde Coletiva**, vol. 13, 2008.

NARCISO, E. R. P.; LOURENÇO, C. D. S. Processo de formação docente na pós-graduação em Administração. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, XIX, 2016, São Paulo. **Anais...**, São Paulo, USP, 2016.

_____. Formação docente na pós-graduação em Administração: uma análise qualitativa em duas universidades federais. **Revista Gestão & Conexões**, v. 5, n. 2, p. 62–82, 2016.

OLIVEIRA, D. A. (2004) A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n° 89, p. 1127-1144, 2004.

OURIQUE, M. L. H. Performances da Docência: Compreensão das Dimensões Filosóficas da Formação. **Revista Brasileira de Educação**, vol.15. n° 45, p.544-596, 2010.

PATRUS, R.; LIMA, M. C. A Formação de professores e pesquisadores em administração: contradições e alternativas. **Revista Economia & Gestão**, Belo Horizonte, vol. 14, p. 4-29, 2014.

PERRELLI, M. A. S.; GARCIA, L. V. P. O professor principiante no ensino superior: desafios e importância do apoio na iniciação à docência. **Revista Saberes Docentes**, v. 1, n. 1, 2016.

PIMENTEL, V.; MOTA, D. D. C. F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, vol. 41, n° 1, p. 161-164, 2007.

PINTO, S. et al. O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL. **Revista de Ciências da Educação**, vol. 2, n° 29, p. 67-79, 2013.

PRADO, E.C.; SANTANA, J.C.; SANTOS, I.M. **Docência voluntária no ensino superior brasileiro: autonomia ou precarização?** Disponível em: < http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/8-Edna-Prado-et-al_Docencia-Voluntaaria-no-ensino-superior.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

QUADROS, A. L. et al. Professor do Ensino Superior: o Entendimento à Partir de Narrativas de Pós-Graduandos em Química. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol.38. n°2, p.389-402, 2012.

SCHRÖEDER, C. S.; KLERING, L. R. On-line focusgroup: uma possibilidade para a pesquisa qualitativa em administração. **CADERNOS EBAPE. BR**, vol. 7, n° 2, p. 333-348, jun. 2009.

SOUZA-SILVA, J.C.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil. **Organização & Sociedade**, vol. 12, n° 35, p. 113-134, 2005.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da Capes ? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, p. 8–34, 2004.

TREVISAN, A.L. Filosofia da educação e Imagem da Docência: o Professor Viajante ou Alquimista? **Revista Brasileira de Educação**, vol.18, n° 52, p.121:143, 2013.

VALADÃO JÚNIOR, V. M. Competências na Pós-Graduação: o olhar dos egressos. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 2, p. 325–354, 2012.

VIEIRA, R. A. Formação Pós-Graduada e Docência no Ensino Superior: mapeamento das discussões sobre o estágio de docência na RBPG/CAPES. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 2, p. 94–101, 2013.