

## **Panorama do itinerário formativo docente em PPG's de Administração no Brasil**

**HEUDJA SANTANA VARELA RIBEIRO DE ARAÚJO**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

**ANA LÚCIA DE ARAÚJO LIMA COELHO**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

**CHRISTIANO COELHO**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido para a realização deste trabalho.

# PANORAMA DO ITINERÁRIO FORMATIVO DOCENTE EM PPG'S DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

## 1 Introdução

O crescimento da pós-graduação no contexto nacional é visível nas últimas décadas, seja em relação aos programas acadêmicos, seja em programas profissionais. Especificamente no contexto da pós-graduação em Administração, entre os anos de 1998 e 2011, evidenciou-se uma ampliação no número de programas de mestrado e doutorado no Brasil (Cirani; Silva; Campanario, 2012). Este não se trata de um aumento de números linear, mas tende a acompanhar as novas demandas tanto por número de docentes, quanto por qualificação (Welter *et al.*, 2021).

O itinerário formativo docente na Administração ocorre, em geral, num contexto interno que incorpora disciplinas obrigatórias ou eletivas voltadas para a prática e formação docente, também considerado nesse eixo o estágio docência supervisionado. Externamente podem ser consideradas por meio de políticas de formação docente, seja na própria universidade em que o PPG está inserido ou em nível regional/nacional, além dos eventos na área de Administração que abordam a temática de ensino.

Na revisão de literatura realizada por Araújo e Coelho (2022), o maior foco que se destaca é justamente a vivência do estágio docência. Esse possui um caráter obrigatório para bolsistas (Araújo *et al.*, 2014; Patrus; Lima, 2014) e aparece como tópico principal de uma maior variedade de estudos (Araújo *et al.*, 2014; Denicol Júnior *et al.*, 2018; Joaquim *et al.*, 2011; Joaquim; Vilas Boas; Carrieri, 2013; Pereira *et al.*, 2018; Rocha-de-Oliveira; Deluca, 2017), os quais relatam diversos aspectos dessa formação, seja a relação entre orientador e aluno, a importância da vivência como docente durante a formação, o papel do docente orientador e as singularidades que envolve o processo.

Partindo para o contexto externo, há outras ações que contribuem para a formação docente. Um exemplo foi o programa desenvolvido pela Capes, em 2008, com o foco em financiar estudos para o ensino e formação docente (Silva; Costa, 2014), que renderam bons frutos. Entretanto, essas ações ainda ocorrem de forma isolada (Lourenço, Lima, Narciso, 2016; Welter *et al.*, 2021) e não houve um processo de institucionalização delas nacionalmente.

Há, por fim, os eventos da área de Administração que emergem com um momento de discussão e produção de conhecimento voltados à temática de ensino. Tem-se os eventos promovidos pela ANPAD (como o EnANPAD e o EnEPQ) e o SemeAD promovido pela FEA-USP. Estes eventos contam com áreas temáticas que abrangem o ensino em administração. Entretanto, ainda se carece de estudos que tratam da formação docente na área de Administração. Num evento próprio da temática, nos últimos anos, a faixa percentual de artigos produzidos não ultrapassou os 4% do total de artigos apresentados no evento (Denicol Júnior *et al.*, 2018; Araújo, 2023).

Diante desse breve panorama sobre a formação docente no Brasil, busca-se mapear de que maneira é realizada o itinerário formativo da prática docente nos PPG's de Administração no Brasil. É importante ressaltar que para esse estudo foram selecionados apenas PPG's de cunho acadêmico e advindos de instituições públicas. Para tal, considerado o enfoque a partir da estrutura curricular que esses programas oferecem para os seus pós-graduandos.

## 2 Itinerário Formativo da Prática Docente em Pós-graduações *Stricto Sensu* de Administração

A LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 65º, legitima a pós-graduação a formar os docentes que irão atuar nas universidades, em se tratando das formações em bacharelado. E de

fato, após a conclusão do seu mestrado e/ou doutorado, podem ingressar no ensino universitário sem nunca ter tido a aproximação com os conhecimentos referentes à docência, de modo geral e do ensino superior (Silva; Ramos, 2017), embora espere-se que esse conhecimento tenha sido apreendido e vivenciado durante a pós-graduação.

Um dos fatores de maior impacto para os programas de pós-graduação, no entanto, é a pesquisa (Silva; Costa, 2014; Patrus; Lima, 2014; Bispo, 2016; Denicol Júnior *et al.*, 2018; Welter, 2021). Isso é refletido pelos próprios critérios de avaliação, que priorizam a produtividade acadêmica, com foco em publicações e na elaboração de dissertações ou teses. A pesquisa não apenas confere prestígio aos pós-graduandos por meio de publicações e participações em eventos, mas também contribui para o reconhecimento e o avanço dos programas, conforme os padrões estabelecidos pela Capes. Conforme Fischer (2006) aponta, a própria forma de conclusão do mestrado ou doutorado resulta num produto – a tese ou dissertação – o que corrobora com características mais sólidas voltadas para a pesquisa.

É fato que a pesquisa constitui um dos pilares fundamentais para a formação de pós-graduandos e que esse aspecto deve ser mantido assim. Entretanto, há outros conhecimentos e competências que os pós-graduandos devem desenvolver, pois, trata-se de um conjunto de saberes que devem incluir, também, os da docência (Silva; Costa, 2014). Esse conjunto de saberes são importantes porque o foco em formação para a pesquisa não garante que o indivíduo seja um bom professor (Patrus; Lima, 2014). Essa dualidade deixa em evidência a necessidade de os programas terem uma atenção maior para os aspectos formativos para a docência.

Lourenço, Lima e Narciso (2016) argumentam que a busca por inserção para a formação docente nos PPG's não ocorre de uma maneira natural, visto, segundo os autores, apenas 40 anos após o início da pós-graduação houve essa preocupação advinda mais de uma pressão do próprio contexto da graduação, que necessitava de professores, do que uma preocupação com a formação por parte dos PPG's.

Como já foi citado, há ações externas aos programas que podem ser feitas pela própria universidade ou instituição de ensino, assim como pesquisas voltadas para a temática. O enfoque aqui será em relação a aspectos internos que os programas podem contribuir para essa formação, como as disciplinas teóricas do eixo formativo docente e o próprio estágio docência, que serão expostos a seguir.

## **2.1 Disciplinas teóricas do eixo formativo docente**

As disciplinas do eixo formativo docente configuram-se, em muitas estruturas curriculares dos PPG's de Administração, a apenas um componente, geralmente de 60 horas denominada de Metodologia do Ensino Superior, Didática do Ensino Superior Prática de Ensino, para citar algumas nomenclaturas encontradas. É nesse momento, durante a formação, em que há a reflexão sobre o papel do docente sobre aspectos teóricos necessários a essa formação e sobre, também, a operacionalização da prática docente. Essas disciplinas ofertadas podem configurar-se, muitas vezes, como a única oportunidade formal que os pós-graduandos têm ao longo de sua formação (Conceição Neto; Moura, 2019). Ainda assim, essa única oferta não garante efetivamente que haja uma completa ou adequada formação por parte dos alunos (Lourenço, Lima, Narciso, 2016).

O estudo de Conceição Neto e Moura (2019) traz justamente os aspectos apreendidos pelos alunos para a formação docente, a partir do que eles vivenciam na disciplina de Didática do Ensino superior. A disciplina proporciona novas olhares para os alunos que já tinham tido contato com a docência antes, possibilitando uma relação com o que é oferecido na disciplina conjuntamente com o que eles já vivenciaram em suas experiências como docentes. Para os que não atuaram ainda enquanto docente, a disciplina representa como um contato

inicial que promove reflexões sobre a prática docente e prepara o aluno para assumir o papel de professor no futuro.

Isso não implica que a reflexão e a aquisição de conhecimentos docentes só possam ocorrer através de uma disciplina centrada no desenvolvimento do professorado. O exercício da docência abarca saberes complexos provenientes de diversos contextos. A importância de tal disciplina reside precisamente na oportunidade de ter um espaço formal para discutir não apenas aspectos ligados à prática docente e aos conhecimentos pedagógicos, mas também às atividades práticas que a docência demanda.

## 2.2 Estágio docência

A maior parte dos estudos concentra-se nos aspectos significativos da formação de professores, especialmente na experiência do estágio docência (Araújo *et al.*, 2014; Denicol Júnior *et al.*, 2018; Joaquim *et al.*, 2011; Joaquim; Vilas Boas; Carrieri, 2013; Rocha-de-Oliveira; Deluca, 2017), utilizando-a como o foco principal de suas investigações.

Desde 1999, o estágio docência passou a ser uma exigência para bolsistas (Araújo *et al.*, 2014; Patrus; Lima, 2014) e tornou-se um momento crucial para a prática docente de estudantes de pós-graduação, frequentemente representando o primeiro contato deles com a docência. Durante o estágio docência, os pós-graduandos são acompanhados por um professor orientador, que os auxilia no desenvolvimento de suas habilidades docentes e os orienta nessa experiência.

O estágio docência pode ser compreendido de duas maneiras: como um campo de conhecimento, embora ainda pouco explorado nacionalmente, e ainda como um requisito para a formação de professores (Araújo *et al.*, 2014). Neste trabalho, serão discutidos os aspectos da formação docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, com base em artigos provenientes desse campo de estudo.

As contribuições do estágio docência para a formação dos pós-graduandos são indiscutíveis. No entanto, é fundamental analisar quais aspectos realmente o tornam relevante. Joaquim *et al.* (2011) destacam cinco pontos essenciais para que o estágio docência seja bem-sucedido, a saber: planejamento da disciplina, interação profissional com a prática docente, estabelecimento de vínculos com o professor responsável pela disciplina, enfrentamento de desafios durante o estágio e aquisição de aprendizado e habilidades ao realizar as atividades docentes.

A relação entre o professor orientador e o estagiário docente tem um impacto significativo no resultado do estágio. Este momento não se trata de uma substituição do professor titular da disciplina, mas sim de uma oportunidade para os pós-graduandos interagirem com os alunos e aprenderem por meio da observação e interação com o professor orientador.

Ter uma disciplina do eixo formativo docente nos programas de pós-graduação, além da oferta do estágio docência, é necessário para se possa estabelecer e fortalecer a relação entre teoria e prática, visto que, nem todos os saberes para a prática da docência são aprendidos a partir do estágio docência. Dessa forma, não é suficiente formar um professor apenas com base na prática, embora seja essa a abordagem predominante no desenvolvimento do estágio docência, reforçando a ideia de que se aprende a ensinar ensinando (Joaquim; Vilas Boas; Carrieri, 2013).

O professor orientador assume, nesse processo, o papel de facilitador para o estagiário de forma assistida (Joaquim *et al.*, 2011), garantindo que o estagiário docente não assumira sozinho a responsabilidade pela turma de graduação. Esse acompanhamento é necessário, porque em vários casos, o estágio docência configura-se como a primeira experiência do pós-graduando com o ambiente da sala de aula.

Araújo *et al.* (2014) trazem outros aspectos importantes sobre o estágio docência, observando que este processo não segue um padrão definido nos programas e que a forma como cada estagiário docente irá vivenciar essa experiência depende da visão de cada professor orientador. Alguns optam por envolver o aluno em toda a disciplina, enquanto outros limitam sua participação a momentos específicos. Um aspecto comum na pesquisa é a presença do professor orientador quando o estagiário docente assume a condução da aula. No fim, o estágio docência assume vários formatos dentro de um mesmo programa (Lourenço, Lima, Narciso, 2016) justamente por ter esse caráter subjetivo de como cada professor orientador enxerga esse processo.

Além disso, outros pontos relevantes relacionados ao estágio docência são destacados por Joaquim *et al.* (2011), como a falta de um cronograma claro, a necessidade de um acompanhamento mais próximo durante o estágio e a importância do *feedback* sobre as atividades realizadas, além das dificuldades em conciliar disciplinas da pós-graduação com o estágio docência.

Esses estudos destacam a importância do papel do professor em acompanhar efetivamente o estagiário durante todo o estágio docente. Também ressaltam que o estágio docência não segue um padrão único, pois sua execução depende da percepção do professor orientador e da interação entre este e o aluno estagiário.

Todos esses aspectos contribuem para uma formação docente que deve ser abrangente. Os estudantes que optam por vivenciar a docência terão a oportunidade de reinterpretar o conhecimento adquirido durante a formação na pós-graduação por meio dessa experiência prática, o que requer sensibilidade por parte dos professores para compreender os alunos, os contextos e as situações únicas que surgem em cada ambiente de sala de aula. Na área da Administração, essa formação não se limita apenas à experiência e à formação docente, mas também abarca a vivência gerencial (Welter *et al.*, 2021), preparando os futuros professores de forma mais abrangente para atuarem nesse campo específico.

### 3 Procedimentos Metodológicos

Nesta pesquisa foram analisados documentos públicos fornecidos pelo governo brasileiro, acessados através da Plataforma Sucupira, para obter informações relacionadas à pós-graduação em Administração em todo o país. A Sucupira é dedicada à divulgação de dados sobre pós-graduação, abrangendo diversos aspectos como origem, necessidade, conceito, definição e caracterização, incluindo exemplos de outros países como os Estados Unidos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e o Estatuto do Magistério. Esta plataforma é responsável por disponibilizar informações detalhadas sobre a pós-graduação no Brasil, incluindo dados sobre o número de programas, seu crescimento, a estrutura curricular, o corpo docente, entre outros aspectos relevantes. O Quadro 1 apresenta os dados específicos extraídos da plataforma Sucupira.

#### Quadro 1 – Dados coletados da plataforma Sucupira

Dados referentes a pós-graduação em Administração
Informações sobre o número de programas dentro do recorte 2017-2022
Data de início dos PPG's de Administração que ainda existem até 2022
Número de programas por estado e região
Número de programas por grau (mestrado, mestrado e doutorado, doutorado)
Número de programas por conceito
Status jurídico (estadual, federal, municipal, particular)
Histórico de disciplinas dos programas
Informações sobre as disciplinas do eixo formativo docente – carga horária, se é obrigatória, se ainda está ativa no programa

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os dados iniciais dos PPG's referentes a área de Administração foram extraídos, dentro da plataforma, a partir da aba de dados e estatísticas que inclui a opção de dados abertos. Nesta aba, encontram-se informações (em formato de planilha Excel, arquivos em *Portable Document Format* e outros) sobre produção intelectual da pós-graduação, catálogo de dissertações e teses, discentes dos programas de PPG's, informações sobre os programas, dentre outros detalhes.

Neste momento, o foco foi para as informações sobre os PPG's com os dados mais atualizados disponibilizados na plataforma Sucupira – ano de 2022. A planilha oferece uma série de dados sobre os programas de todas as áreas do país. Foram selecionados os dados necessários, como será possível visualizar no quadro 2, assim como os filtros aplicados a cada um desses dados para que resultasse no quantitativo referente aos PPG's apenas de Administração.

**Quadro 2 – Dados necessários para análises da PPG's de Administração**

DADOS DISPONIBILIZADOS	FILTROS APLICADOS
NM_GRANDE_AREA_CONHECIMENTO	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
NM_AREA_CONHECIMENTO	ADMINISTRAÇÃO
NM_AREA_BASICA	ADMINISTRAÇÃO; ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS; ADMINISTRAÇÃO DE SETORES ESPECÍFICOS; ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA; MERCADOLOGIA <sup>i</sup>
SG_ENTIDADE_ENSINO	-
NM_ENTIDADE_ENSINO	-
IN_REDE	-
SG_ENTIDADE_ENSINO_REDE	-
CS_STATUS_JURIDICO	-
DS_DEPENDENCIA_ADMINISTRATIVA	-
NM_REGIAO	-
SG_UF_PROGRAMA	-
NM_MUNICIPIO_PROGRAMA_IES	-
NM_MODALIDADE_PROGRAMA	ACADÊMICO
CD_PROGRAMA_IES	-
NM_PROGRAMA_IES	<b>FORAM RETIRADOS OS PROGRAMAS QUE TRAZIAM COMO FOCO PRINCIPAL EM SEU TÍTULO OS SEGUINTE TÓPICOS: CIÊNCIAS CONTÁBEIS; CONTABILIDADE; CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO; CONTROLADORIA E GESTÃO PÚBLICA; DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E SISTEMAS AGROINDUSTRIAS; POLÍTICAS PÚBLICAS; PROPRIEDADE INTELECTUAL E TRANSFERÊNCIA PARA INOVAÇÃO<sup>ii</sup></b>
NM_GRAU_PROGRAMA	-
CD_CONCEITO_PROGRAMA	-
AN_INÍCIO_PROGRAMA	-
AN_INICIO_MESTRADO <sup>iii</sup>	-
AN_INICIO_DOUTORADO	-

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os demais dados disponibilizados foram excluídos da planilha e optou-se por trabalhar apenas com esses que traziam as informações necessárias para as análises do quadro 1.

Os programas profissionais foram excluídos do escopo de análise. Eles passaram a ser de responsabilidade do MEC, em relação a sua regulamentação e validade, a partir de 2017 (BRASIL, 2017), e é considerável o crescimento destes programas nos últimos anos. Entretanto, o escopo formativo dos programas não abarca a formação docente, visto que há um enfoque mais direcionado para uma perspectiva mercadológica e de capacitação profissional nessa ótica (Kruta-Bispo, 2015).

A partir desses filtros aplicados, resultaram somente PPG's da área de Administração sendo excluídos apenas os que traziam a subárea com ênfase em Contabilidade. Além disso, foi aplicado o recorte de instituições públicas (nas esferas municipal, estadual e federal), foram excluídos programas em redes e, também, programas de instituições particulares.

Foi necessário aplicar filtro também no nome do PPG, pois, a partir da subárea de conhecimento alguns programas são categorizados como “não se aplica” o que resultou em PPG's de Contabilidade e Controladoria. A partir do filtro do nome, foram deixados apenas programas que possuíam no nome o termo “administração” ou “gestão pública” para análise.

As informações referentes as disciplinas formativas do eixo docente, foram extraídas a partir da Plataforma Sucupira, sendo divididas em disciplinas que já foram ofertadas, disciplinas que são ofertadas atualmente e o estágio docência. Essas informações, no entanto, não estão disponibilizadas em planilhas, sendo necessário consultar cada PPG de forma individual e, a partir do histórico de disciplinas, quais são referentes a formação docente. Outro ponto percebido foi, que alguns programas não disponibilizam a disciplina de estágio docência dentro da Sucupira e, para complementar a informação da melhor forma, optou-se por uma busca complementar no site institucional de cada programa<sup>iv</sup>. Assim, além dos dados apresentados no quadro 2, mais 3 colunas foram acrescentadas para a análise, conforme quadro 3:

**Quadro 3 – Colunas adicionadas a planilha de dados**

DADOS ADICIONADOS
DISCIPLINAS_ANTERIORMENTE
DISCIPLINAS_ATUALMENTE
ESTÁGIO_DOCÊNCIA

Fonte: Elaboração própria (2024).

Sendo assim, foram buscados dados em cada programa referentes aos três eixos do quadro 3 disciplinas de cada programa dentro da plataforma Sucupira e confirmação das disciplinas nos sites dos programas. Após a aplicação de todos os filtros, restaram um total de 46 PPG's em Administração para análise.

Após tratamento da planilha com exclusão, aplicação de filtros e acréscimo de colunas, restaram 75 programas que foram analisados a partir do *Microsoft Power Bi* para a criação de tabelas e gráficos que possibilitem uma melhor visualização e apresentação dos dados coletados.

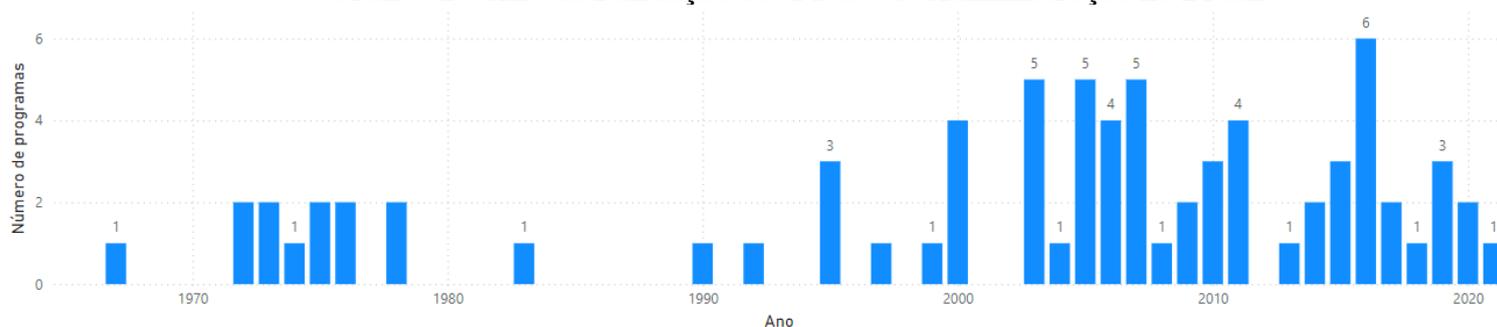
#### 4 Análise e Discussão dos Resultados

A partir dos dados trazidos pela Plataforma Sucupira foi possível visualizar aspectos mais gerais referentes a conceito, região, data de criação dos programas, status jurídico de mestrado e doutorado. Manualmente foram adicionados os dados referentes as disciplinas teóricas e estágio docência. Esses dados foram tratados em planilha antes de serem inseridos no *Microsoft Power Bi* para resultar nos gráficos que serão explanados nas sessões seguintes.

#### 4.1 Panorama dos PPG's em Administração no Brasil e formação docente

O primeiro programa de pós-graduação registrado foi datado em 1967 que foi o Programa de Pós-Graduação em Administração da Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ). O programa mais recente trata-se do ano de 2021, segundo os dados disponibilizados pela plataforma Sucupira atualizados até o ano de 2022. O gráfico 1 mostra como a fundação de cada programa ocorreu dentro de uma escala de tempo em anos.

**Gráfico 1 – Ano de Fundação dos PPG's de Administração no Brasil**



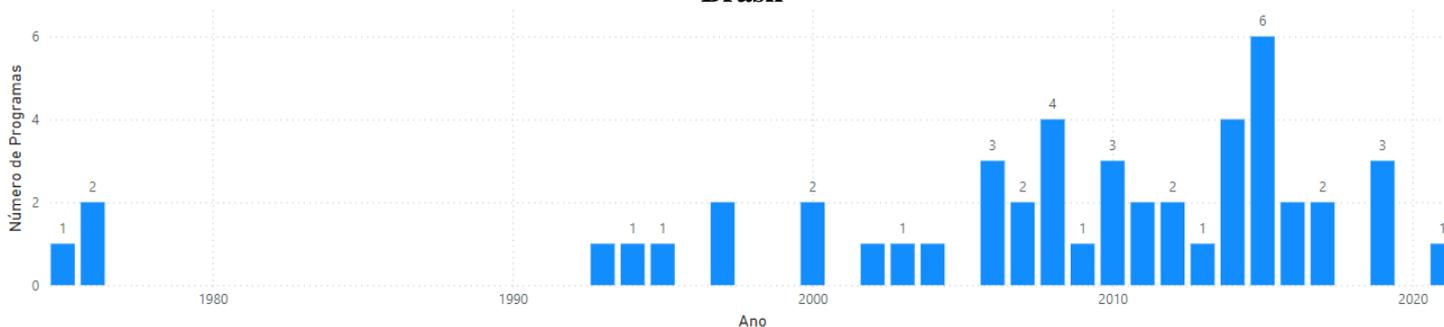
**Fonte:** Elaboração própria (2024).

Fica perceptível que não há uma linearidade em relação as datas de origem dos PPG's de Administração, mas entre os anos de 1970 e 1980 já havia sido criado um total de 12 programas no Brasil espalhados em quatro das cinco regiões do país – 7 no Sudeste, 2 no Nordeste, 2 no Sul e 1 no Centro-Oeste. Em relação ao contexto da pós-graduação em Administração, conforme mostra o gráfico, dos anos de 1980 até o final dos anos de 1990 não houve um quantitativo substancial em relação a abertura de programas desta área, sendo inclusive inferior ao recorte apontado anteriormente. A retomada acontece nos anos 2000 com o total de 27 programas fundados e, a partir de 2010 até 2022, repete-se o mesmo quantitativo de 27 programas.

Os dados referentes a abertura dos cursos de mestrado são reflexo da abertura dos programas – o que é o caminho mais natural – contando apenas com duas exceções: o programa da Universidade do Oeste de Santa Catarina – aberto em 2017 – e o da Universidade metodista de Piracicaba – aberto em 2011. Esses dados referem-se a abertura dos programas e, também, quando foi iniciado os cursos de Mestrado em cada um deles.

Em relação ao doutorado, há um total de 49 programas até o ano de 2022 e há uma semelhança em relação a abertura dos programas se comparado o gráfico anterior:

**Gráfico 2 – Ano de abertura dos cursos de Doutorado nos PPG's em Administração do Brasil**



**Fonte:** Elaboração própria (2024).

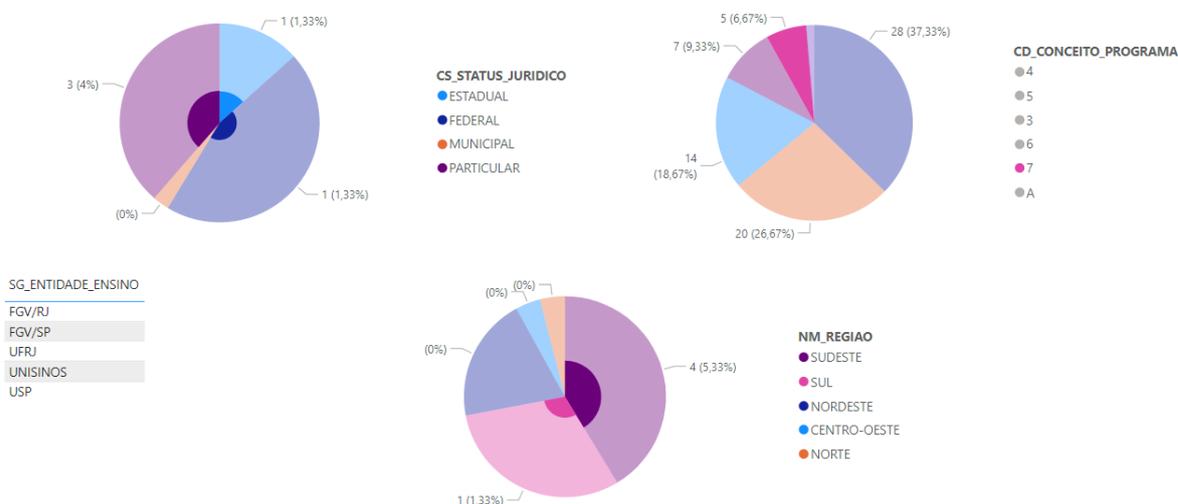
Assim como na fundação dos programas, o maior quantitativo de criação de cursos de doutorado em PPG's de Administração reflete-se a partir dos anos 2000, totalizando mais de 90% do quantitativo dos cursos de doutorado criados no Brasil.

No quantitativo regional, atualmente, os programas se dividem da seguinte forma: 31 programas na região Sudeste, 23 na região Sul, 15 no Nordeste, 3 na região Centro-Oeste e 3 na região Norte. Em relação ao status jurídico, a maioria dos programas (mais de 60% são de universidades públicas, subdividido da seguinte forma: 34 federais, 10 estaduais e 2 municipais. Já os PPG's de universidades particulares somam um total de 29 programas.

Em relação aos conceitos, há programas ancorados entre o conceito 3 e 5 (assim como os destaques no conceito 6 e 7). Não há nenhum programa avaliado em conceito 1 ou 2 e apenas um PPG está avaliando no conceito A (que está em processo de avaliação).

Em relação aos conceitos mais elevados (destaques conceito 6 e 7) há 5 programas com o conceito 7 que se encontram nas regiões sudeste e sul do país, conforme pode ser percebido no gráfico a seguir:

**Gráfico 3 – PPG's com conceito 7 em relação status jurídico e região**



Fonte: Elaboração própria (2024).

Os 5 programas conceito 7 no país são divididos da seguinte forma: 4 na região sudeste (FGV/RJ, FGV/SP, UFRJ e USP) e 1 na região sul (UNISINOS). Em relação ao status jurídico fica perceptível que há um maior número de programas da esfera particular em comparação com a pública. Os programas também são mais tradicionais, com exceção do PPG da UNISINOS (fundado em 2000), sendo todos os 4 outros programas criados até o ano de 1975, considerando o primeiro PPG do Brasil nessa lista.

#### 4.2 Disciplinas do eixo formativo docente em nível nacional

As disciplinas do eixo formativo docente se configuram, na formação dos alunos, como o momento – seja teórico ou prático – de desenvolver os saberes relacionados a formação docente. Ainda assim, não são todos os programas que possuem disciplinas voltadas para a formação.

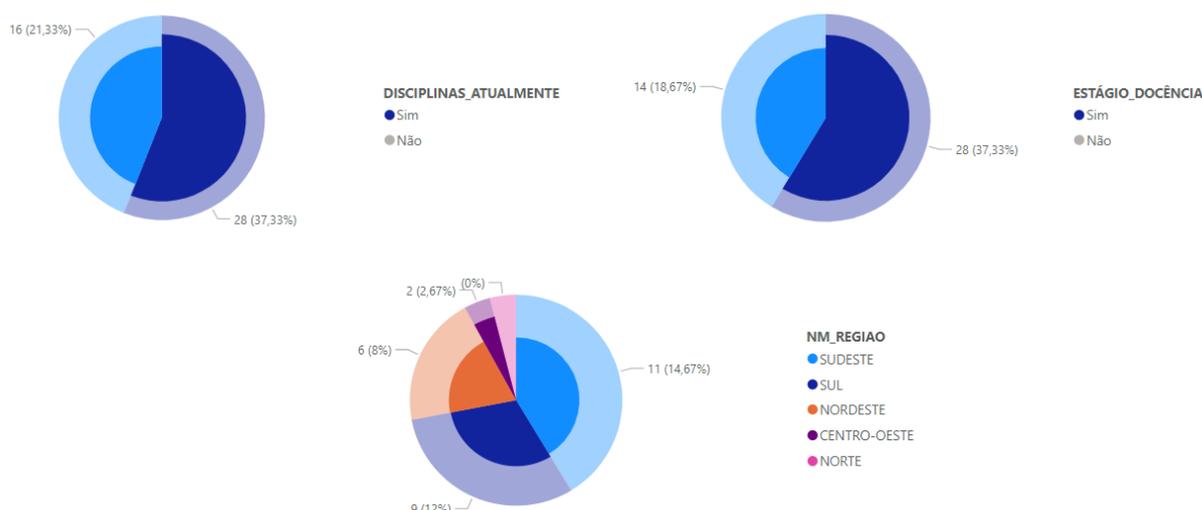
Dos 42 programas que possuem disciplinas teóricas voltadas para formação docente, 28 também ofertam o estágio docência<sup>v</sup> o que mostra um número positivo, pois mais de um terço dos programas tem disciplinas teóricas e práticas direcionadas para a prática docente. Esse aspecto corrobora com o que Veiga *et al.* (2008) explanam em relação a oferta dessa formação e os impactos positivos que resultam na construção de saberes para profissionais e a discussão do processo didático.

Há 16 programas que ofertam apenas o estágio docência o que resulta numa vivência sem ter a complementação entre teoria e prática e o estágio passa a se configurar ainda mais numa relação entre o professor o orientador e o estagiário docente (Araújo *et al.*, 2014), tornando o estagiário mais dependente o que pode dificultar essa vivência, visto que, em alguns casos, o estágio docência é o primeiro contato com a sala. Ao proporcionar apenas a vivência do estágio docência, esses programas delegam a formação apenas à prática docente reforçando a ideia de que o processo de aprender a ensinar é algo que acontece apenas advindo da vivência (Joaquim; Vilas Boas; Carrieri, 2013).

Por fim, foi verificado que 17 programas não ofertam nenhum componente curricular para a formação docente, trazendo uma lacuna para a formação dos alunos, pois estes não terão dentro do conjunto formativo os saberes referentes à docência que são aprendidos a partir das disciplinas desse eixo, como apontado no estudo de Silva e Costa (2014).

Partindo para os contextos regionais foram destacados os programas que possuem a formação para a prática docente “completa” – com disciplinas teóricas e o estágio docência, – divididos em cada região do país, conforme sinalizado no gráfico 6:

**Gráfico 6 – Programas que possuem disciplinas teóricas do eixo formativo docente e estágio docência divididos por região**

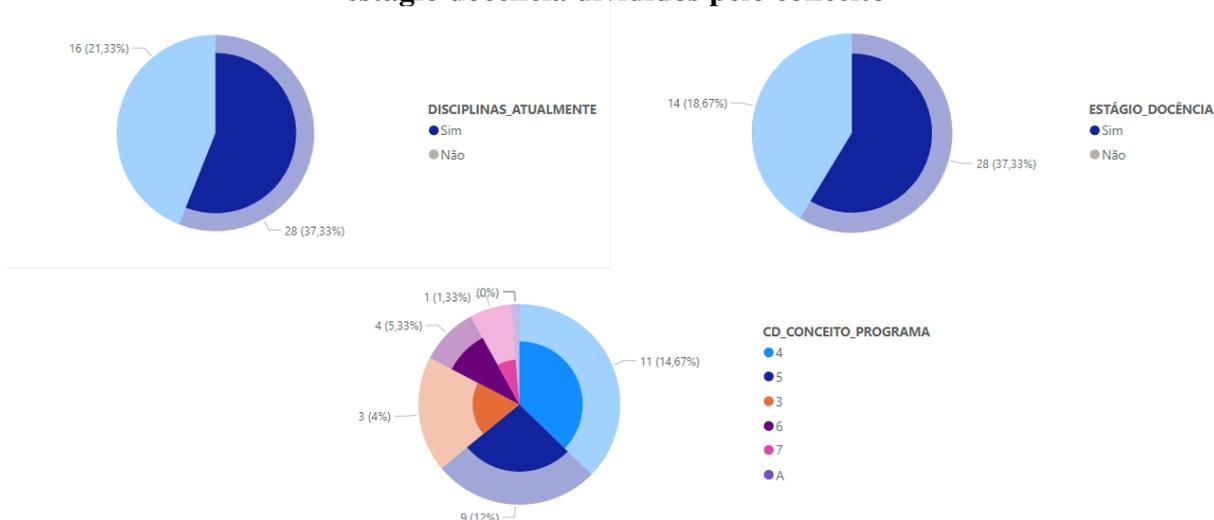


**Fonte:** Elaboração própria (2024).

Dos 28 programas selecionados, 11 são da região Sudeste, 9 da região Sul, 6 da região Nordeste e 2 da região Centro-Oeste. A região Norte não possui nenhum dos seus dois programas com a formação “completa” – disciplina teórica e estágio docência. Em relação ao valor total absoluto de cada região, tirando a região Centro-oeste que possui apenas 3 programas, as demais regiões trazem uma fatia bem semelhante, conforme fica perceptível na parte destacada do gráfico de pizza.

Outro aspecto observado foi a relação do conceito dos programas com a oferta de disciplinas da prática docente, como pode ser visto a seguir:

**Gráfico 7 – Programas que possuem disciplinas teóricas do eixo formativo docente e estágio docência divididos pelo conceito**



Fonte: Elaboração própria, 2024

Para o recorte, foram analisados os programas conceito 5 (incluindo o 6 e 7) totalizando 14 programas. Em relação a disciplinas teóricas, 4 não ofertam e 5 não ofertam o estágio docência. No conceito 5, dos 20 programas inclusos nesse conceito, apenas 9 ofertam a formação para o eixo docente completamente. Já no conceito 6, o número de PPG's que trazem essa formação totaliza em 4 de 7. E, por fim, no conceito 7, apenas 1, dos 5 programas contemplam essa formação. Em se tratando dos programas que foram mais bem avaliados pela Capes (conceito 7), a ausência das disciplinas e do estágio docência, ainda que seja menor se comparado com o total, corrobora o que Patrus e Lima (2014) apresentam em seu trabalho de que o programa mais bem avaliado nem sempre é o que forma melhores professores.

Ainda há o caso de programas 6 que tinham disciplinas teóricas referentes à docência e depois a tiraram da sua estrutura curricular<sup>vi</sup>. Fica perceptível, que no quantitativo geral, ainda é um número ínfimo, mas que pode, no futuro, vir a gerar preocupação se essa tendência se repetir em outros programas da área de Administração. É importante, frisar, no entanto, que cada PPG tem autonomia para montar sua estrutura curricular dentro dos saberes e competências que o programa enxerga para formar seus alunos.

Por fim, foi extraído da plataforma Sucupira os planos de ensino das disciplinas permitindo analisar características como: carga horária, se é obrigatória para mestrado e/ou doutorado, o período que ela esteve ativa no programa e se ainda está. Além disso, também foi possível extrair os conteúdos que são abordados nestas disciplinas.

Em relação ao nome das disciplinas, os que mais aparecem são em relação a metodologia e ensino, sendo as disciplinas mais repetidas com o mesmo título “Metodologia do Ensino Superior”. As demais se repetem entre 3 vezes e 1 vez. Mas há algumas variações que podem ser percebidas a partir da variação do nome, conforme quadro a seguir:

**Quadro 4 – Nomes das disciplinas em eixos de palavras**

Palavra-chave	Disciplinas
Metodologia e Didática	Metodologia do Ensino Superior Didática do Ensino Superior Didática no Ensino Superior Didática do Ensino em Administração Didática

	Metodologia do Ensino em Administração Metodologia de Ensino Metodologia do Ensino da Administração Metodologia e Didática do Ensino Superior
Ensino e Docência	Ensino em Administração Ensino Superior em Administração Ensino, Administração e Didática Ensino e Pesquisa em Administração Ensino, Pesquisa e Publicação em Administração Ensino-aprendizagem em Administração: das concepções teóricas às práticas docentes Processo Pedagógico no Ensino Superior Docência do Ensino Superior: uma primeira aproximação Docência no Ensino Superior
Prática <sup>vii</sup>	Teoria e Prática de Docência em Administração Práticas Didáticas em Ciências Sociais Aplicadas Prática de Ensino em Administração Prática de Ensino em Gestão Pública
Formação	Formação Docente em Administração Formação para o Ensino da Administração Pedagogia Universitária e Formação Docente em Administração
Estratégias e Técnicas	Estratégia de Ensino Técnicas de Ensino Desafios de aprendizagem – Metodologias Ativas de Ensino
Casos de Ensino	Casos de Ensino: Elaboração e aplicação Caso para Ensino em Administração Seminário de docência – Método do caso Método do caso: Seminário de docência para adoção e redação de casos para ensino

**Fonte:** Elaboração própria (2024).

Em relação aos nomes, foram divididas 6 categorias que englobam as nomenclaturas cujas participações mais expressivas são justamente as das palavras-chave “Metodologia e Didática” e “Ensino e Docência”. Os nomes sofrem algumas variações que refletem a percepção de cada programa sobre o que deve ser abordado nestas disciplinas. Apenas 5 programas ofertam mais de uma disciplina voltada para o eixo formativo docente, corroborando o que explana Conceição Neto e Moura (2019) sobre o fato de que, na realidade, a discussão sobre todos os aspectos relativos à docência se configura na oferta de uma disciplina de 60 horas e, que a partir dos dados encontrados, nem sempre são 60 horas. Apenas 9 disciplinas são de caráter obrigatório para a formação do pós-graduando, o que resulta na percepção de que, conforme a própria avaliação da CAPES e de como os programas direcionam a estrutura curricular para disciplinas que os alunos precisam cursar, pode haver uma preferência por disciplinas de métodos. Outro ponto relevante é a dedicação de alguns programas para abordar a disciplina de métodos de caso para ensino como parte da estrutura curricular resultando em até possíveis produções de casos para ensino e do conhecimento aprofundado de uma estratégia ativa de ensino.

Em relação a quantidade de créditos, 17 disciplinas são de 4 créditos, 18 são de 2, 4 disciplinas de 3 e há ainda uma disciplina com 1 crédito, 1 com 6 créditos e 1 que não informou a quantidade de créditos nem carga horário. Ainda que haja um número considerável de disciplinas com 4 créditos, esse resultado gerou a seguinte reflexão: se quando há a oferta está oferta é de, muitas vezes, uma disciplina e essa disciplina é a única responsável dentro de todo o programa para debater aspectos teóricos referentes à docência seriam essas 30 horas suficientes?

Conforme os conteúdos retirados a partir das ementas disponibilizadas pelos planos das disciplinas na Plataforma Sucupira, os conteúdos trazidos são refletidos em 7 tópicos: (i) fundamentos epistemológicos e pedagógicos; (ii) prática pedagógica e tecnologias; (iii) metodologias ativas de ensino; (iv) avaliação e relações socioeducacionais, (v) planejamento e currículo; (vi) docência e formação do professor e (vii) desafios e tendências no ensino superior. Nesses tópicos, fica perceptível a utilização de conteúdos mais voltados para planejamento e currículo, a formação docente o que pode corroborar com o apresentado por Lourenço, Lima e Narciso (2016) ao retratarem o caráter ainda prescritivo das disciplinas ofertadas para esse eixo formativo.

Ainda assim, há uma reflexão sobre fundamentos epistemológicos e pedagógicos abrangendo inclusive teorias de aprendizagem e também a presença inserção de tópicos nos conteúdos básicos que pode direcionar algumas disciplinas para um foco mais contemporâneo e reflexivo da prática docente que consiste no aparecimento da expressão metodologias ativas de ensino dentro dos conteúdos disponibilizados no em cada disciplina.

## **5 Conclusões**

Percebe-se que a trajetória da Pós-Graduação em Administração no Brasil ainda é relativamente recente e que a maioria dos programas surgiu após os anos de 2010, tendo os seus tempos áureos até 2015 e que, nos últimos 5 anos, não houve um número expressivo de criação de programas.

No que concerne a formação docente, há um cenário positivo em relação a oferta de algum componente para o eixo formativo docente. Quando se trata da relação entre teoria e prática promovida a partir de disciplinas teóricas e do estágio docência – ou laboratório como aparece em alguns programas – o número se torna mais reduzido, mas ainda assim, praticamente metade dos programas demonstram essa preocupação de ofertar os dois componentes curriculares.

Já em termos mais operacionais das disciplinas, há um quantitativo praticamente igual para a oferta com 60 horas e 30 horas semestrais, o que pode se configurar numa preocupação futura sobre se esse total de horas é realmente suficiente para abarcar aspectos formativos para a prática da docência.

Um aspecto positivo foi a oferta da disciplina de Casos para Ensino em 4 PPG's do cenário nacional. Isso permite uma reflexão de que não apenas há a preocupação de se aplicar casos para ensino no contexto da sala de aula, mas também de se fomentar a produção de casos para ensino que possam ser aplicados por outros docentes.

Por fim, o estudo tem como limitação utilizar apenas as informações da Plataforma Sucupira que, em nem todos os casos estava atualizada e foi necessário a verificação de cada site institucional da instituição de ensino para que as informações estivessem o mais atualizadas possíveis, além do fato de que todos os dados extraídos da plataforma são apenas referentes até o ano de 2022, o que resultou numa lacuna temporal.

Outro aspecto que pode ser explorado, abrindo agenda para novos estudos, é o contato com os PPG's para informações mais atualizadas e os planos de ensino mais completos que são disponibilizados para os alunos, assim como um questionário que pudesse ser respondido pelo docente sobre informações mais pertinentes da disciplina.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, H. S. V. R. de. **Prática docente enquanto itinerário formativo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB)**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa, 2023.
- ARAÚJO, H. S. V. R. de.; COELHO, A. L. de A. L. Itinerário formativo docente em Programas de Pós-graduação (PPG's) em Administração: uma revisão sistemática da literatura. *SemeAd*, XXV. **Anais...** p. 1-17, 2022.
- BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Nº 131 de 28 de junho de 2017. Considerando a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações das instituições de ensino e de pesquisa com os diferentes setores públicos e privados de atuação Profissional. **Diário Oficial da União**, seção 1, [Brasília], n. 124, p. 17. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/30062017-portaria-131-2017-pdf> . Acesso em: 10 jul. 2024.
- BISPO, M. de S. Professors, Teachers, or Researchers? Doctoral Management Education and the Researching-Teaching Tension in the US and Brazil. *ENANPAD*, 40. **Anais...** p.1-15, Costa do Sauípe, 2016.
- CIRANI, C. B. S.; SILVA, H. H. M. da; CAMPANARIO, M. de A. A Evolução do Ensino da Pós-graduação Estrito Senso em Administração no Brasil. **RAC**. v.16, n.6, p.765-783, 2012.
- CONCEIÇÃO NETO, V. L. da. MOURA, G. L. Práticas Andragógicas Criativas no Ensino Superior de Administração: efetividade à aprendizagem ou “mise en scène”? **Revista Gestão.org**. v.17, n.1, p.46-57, 2019.
- DENICOL JÚNIOR, S. *et al.* Formação docente e bacharelado em Administração: o que traz o ENEPQ na Anpad? **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canos, v.23, n.2, p. 265-276, 2018.
- FISCHER, T. Uma Luz Sobre as Práticas Docentes na Pós-Graduação: a Pesquisa Sobre Ensino e Aprendizagem em Administração. **RAC**. v.10, n.4, p.193-197, 2006.
- JOAQUIM, N. de F.; et al. Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **RAC**, v.15, n.6, p.1137-1151, 2011.
- JOAQUIM, N. de F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Revista Educação e Pesquisa**. v.39, n.2, p.351-365, 2013.
- LOURENÇO, C. D. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a Legislação e a literatura em educação e administração? **Revista Avaliação**. v. 21, n. 3, p. 691-717, 2016.
- KRUTA-BISPO, A.C.A. **Proposta de um sistema de aprendizagem à luz da abordagem experiencial**: um estudo em curso de mestrado profissional na área de Administração. 252 f.

Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa, 2015.

PATRUS, R.; LIMA, M. C. A formação de professores e de pesquisadores em Administração: contradições e alternativas. **Revista Economia e Gestão**. v.14, n.34, p.4-29, 2014.

PEREIRA, L. M. R.; LOIOLA, E.; GONDIM, S. M. G. Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 23, n. 78, p. 438-459, 2016.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S.; DELUCA, G. Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. **Cadernos EBAPE**. v.15, n.4, p.974-989, 2017.

SILVA, A. B.; COSTA, F. J. da. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em Administração. **Revista Economia e Gestão**. v.14, n.34, p.30-57, 2014.

SILVA, F. F.; RAMOS, K. M. da C. Pós-graduação stricto sensu em Administração: profissionalização para o magistério em questão. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**. v.extr., n.6, 2017.

VEIGA, I. P. A. *et al.* Docência Universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. **Linhas Críticas**. v.14, n.26, p.61-77, 2008.

WELTER, C. V. do N. *et al.* Como se forma um docente universitário para o ensino da administração? Uma discussão acerca das políticas de formação de professores para o ensino superior de administração no Brasil. **Revista Administração em Diálogo**. v.23, n.3, p.77-95, 2021.

---

<sup>i</sup> Foram excluídos, nesta aplicação de filtro, “Ciências Contábeis” e “Negócios Internacionais”.

<sup>ii</sup> Como havia um alto número diferente de programas que foram incluídos nos filtros, optou-se por deixar evidência os nomes excluídos

<sup>iii</sup> Esses dois filtros foram adicionados dividir os anos de início do mestrado e doutorado, dados que vem junto nos dados disponibilizados na plataforma Sucupira

<sup>iv</sup> Em relação as disciplinas teóricas, tanto a plataforma quanto alguns sites dos PPG's podem não estar atualizados, visto que são informações disponibilizadas pelos próprios programas, foi optado por utilizar, em caso de contradição, os dados do Sucupira. Quanto ao estágio docência, alguns programas não disponibilizam ele como disciplina e, por essa razão, não aparece na plataforma Sucupira.

<sup>v</sup> Mesmo tendo a obrigatoriedade para bolsistas, não foram encontradas informações sobre a existência do estágio docência nesses programas. Alguns não disponibilizavam a informação pela plataforma Sucupira o que resultou na necessidade de busca nos sites de cada programa – como já sinalizado – para confirmar especificamente se havia ou não a oferta do componente curricular. Alguns disponibilizaram a estrutura curricular completa e lá continha o estágio docência. Essas informações advindas dos sites foram consideradas e incluídas na análise.

<sup>vi</sup> Assim como foi feito com o componente do estágio docência, também foi buscado verificar no site de cada programa em relação a disciplinas que não apareciam como “ativas” se ela permanecia no programa ou se havia sido efetivamente retirada da estrutura curricular do PPG. Os dados obtidos no site foram também considerados nessa análise.

<sup>vii</sup> As disciplinas que tinham características de Estágio Docência, mas com nomenclaturas diferentes, não foram trazidas nessa análise das disciplinas teóricas do eixo formativo docente.