

## **A PRÁTICA DOCENTE EM MESTRADOS PROFISSIONAIS: singularidades e desafios na área da Administração**

**MURILO GABRIEL DA COSTA SILVA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

**ANA CAROLINA KRUTA DE ARAUJO BISPO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradecemos à CAPES, pela bolsa concedida ao longo do mestrado; e, ao CNPq, pelo financiamento através de um projeto universal, que permite avançar nos estudos relacionados aos mestrados profissionais em Administração.

# A PRÁTICA DOCENTE EM MESTRADOS PROFISSIONAIS: singularidades e desafios na área da Administração

## 1 Introdução

A prática docente é uma atividade complexa, que exige dos professores um domínio aprofundado sobre o conteúdo que ensinam, além da compreensão das maneiras como os alunos aprendem e de seus diferentes estilos de aprendizagem. Além disso, é crucial que os professores saibam mobilizar recursos pedagógicos para atingir os objetivos esperados (Zabalza, 2004). Nesse sentido, o professor também precisa integrar outros saberes através de competências específicas para adaptar-se às necessidades de cada contexto (Santos & Silva, 2019).

A atuação do professor se caracteriza como uma construção coletiva, desenvolvida em colaboração com outros profissionais que possuem formação similar e atuam na mesma instituição (Santos, 2017). Esses profissionais constantemente negociam, com base em suas experiências, a construção de conhecimentos, o gerenciamento de emoções e a consciência das necessidades que surgem nas interações sociais (Santos, 2017; Tardif, 2014).

Tardif (2014) enfatiza que a prática docente requer quatro principais categorias de saber: (i) saberes profissionais, (ii) saberes disciplinares, (iii) saberes curriculares e (iv) saberes experienciais. Tais saberes são enriquecidos pela prática, quando o professor melhora o relacionamento com os envolvidos e domina o conteúdo ensinado (Zabalza, 2004).

Por sua vez, no contexto da pós-graduação em Administração, Silva e Costa (2014) propõem, com base em suas experiências, uma combinação de saberes docentes articulados por competências específicas. Eles argumentam que a prática docente deve incorporar (i) saberes epistemológicos e metodológicos, (ii) saberes teóricos, (iii) saberes sobre a prática de ensino, (iv) saberes sobre a produção de texto e (v) saberes sobre a prática da pesquisa. Esses elementos são considerados fundamentais e devem ser integrados aos trajetos formativos dos docentes e reforçados ao longo de suas carreiras (Silva & Costa, 2014).

Dada a complexidade da prática docente, os professores precisam mobilizar seus conhecimentos práticos e desenvolver competências que respondam às necessidades situacionais (Santos, 2017; Zabalza, 2004). Adicionalmente, a atuação docente ocorre em diferentes contextos e envolve a interação com diversas pessoas, incluindo alunos, famílias e colegas, cada um com suas próprias histórias, objetivos e necessidades. Isso exige dos professores uma capacidade de adaptação às várias condições sociais, temporais, espaciais e geográficas, além de gerenciar seus próprios aspectos profissionais e pessoais (Santos, 2017).

Essa prática está em constante transformação, influenciada por fatores como formação, identidade, regras e processos institucionais, estratégias pedagógicas e mudanças tecnológicas e sociais. Essas mudanças podem afetar tanto as condições dignas de trabalho quanto a precarização da profissão docente (Gemelli & Closs, 2023; Souza *et al.*, 2021).

Nessa perspectiva, como foco na Educação em Administração, têm-se os cursos de Mestrado Profissional (CMP), que são particularmente relevantes, pois focam na aplicação prática e nas demandas do mercado de trabalho (Fischer, 2003; Paixão & Bruni, 2013). Desenvolvidos para responder à necessidade de profissionais qualificados para o mercado empresarial (Takahashi *et al.*, 2010), esses cursos visam proporcionar aos alunos um desempenho de alto nível em suas áreas de atuação (Brasil, 2019).

O Mestrado Profissional, institucionalizado nos anos 1990, busca equilibrar os aspectos acadêmicos e profissionais, distinguindo-se de outras formas de pós-graduação, como o doutorado acadêmico, o mestrado acadêmico e as especializações tradicionais (Fischer, 2003). Segundo a CAPES, esses cursos devem ter uma estrutura curricular que combine conhecimento atualizado, domínio metodológico e aplicação prática. Geralmente, os alunos de CMPs já estão estabelecidos no mercado de trabalho e procuram aprimoramento teórico-prático, qualificação, valorização e crescimento profissional (Takahashi *et al.*, 2010; Ferreira *et al.*, 2016).

O trabalho de conclusão desses cursos deve ser aplicável e abordar problemas reais do campo de atuação do estudante-profissional (Brasil, 2019). No entanto, existe uma deficiência nos programas de pós-graduação no que diz respeito à formação de professores para o ensino superior, pois muitos não oferecem preparação formal para a docência (Fischer, 2006). A aprendizagem dos docentes muitas vezes se limita a iniciativas pessoais, observações durante suas experiências, cursos sobre didática no ensino superior, estágios docentes e capacitações institucionais, que são mais comuns em instituições privadas (Masetto, 2012). Nenhuma dessas atividades é especificamente direcionada à prática docente em mestrados profissionais, o que reforça a necessidade de transformações na atuação dos professores.

Dessa forma, este artigo busca elucidar a seguinte questão de pesquisa: como se caracteriza a prática docente na pós-graduação, em cursos de mestrado profissional? Assim, o objetivo geral é investigar a prática docente na pós-graduação, especificamente em cursos de mestrado profissional em Administração. Para a consecução deste objetivo, considera-se as singularidades, desafios enfrentados, perfil de atuação e a formação docente.

A compreensão da prática docente é essencial tanto para a teoria quanto para a prática, além da relevância social. Teoricamente, a investigação das práticas docentes nos cursos de mestrado profissional pode ampliar o entendimento sobre as dinâmicas educacionais contemporâneas e as exigências do mercado. Embora as práticas de ensino na pós-graduação, especialmente nos mestrados profissionais, ainda sejam pouco estudadas, a necessidade de novas pesquisas é evidente devido às particularidades e objetivos distintos desse público-alvo em comparação com os cursos acadêmicos. Com efeito, o estudo justifica-se pela carência de investigações teóricas e empíricas sobre os processos de aprendizagem na modalidade de cursos profissionais, reforçando a importância de explorar este campo ainda em desenvolvimento.

Praticamente, este estudo favorece a promoção e melhoria das condições de trabalho e a eficácia do ensino nesses cursos, promovendo um ambiente de trabalho eficiente para os docentes. Por fim, socialmente, esta pesquisa tem o potencial social de inovações na pós-graduação em Administração. A partir de estudos focados nos cursos de mestrado profissional, gestores e docentes de CMPs poderão identificar e implementar melhorias no ensino e na gestão, servindo de referência para outras instituições públicas e privadas.

## **2 Saberes e competências docentes na pós-graduação**

No ensino superior, os saberes docentes são delimitados pelo enfrentamento da sala de aula, estabelecimento das necessidades, utilização de tecnologias, consideração de características individuais e cumprimento de normas da instituição (Isaia, Maciel & Bolzan, 2011), além de envolver também relações de poder, gestão das emoções, tempo de atuação e desenvolvimento de competências docentes (Villardí, 2004; Santos & Silva, 2019).

Afunilando ainda mais, na pós-graduação em Administração, Silva e Costa (2014) partem do pressuposto que os mestres e doutores formados nesses cursos precisam desenvolver competências essenciais para exercerem atividades de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional. Assim, propõem que a formação de mestres e doutores deve ser baseada em cinco saberes que constituem a formação docente (Silva & Costa, 2014):

- (i) *saberes teóricos*, sobre o domínio de conteúdos fundamentais em Administração;
- (ii) *saberes epistemológicos e metodológicos*, referentes ao conhecimento do estado da arte e de métodos e alternativas de pesquisa em Administração;
- (iii) *saberes de ensino*, ou seja, na preparação para a docência;
- (iv) *saberes de produção escrita*, potencializando a redação de gêneros produzidos; e,
- (v) *saberes de prática de pesquisa*, para a produção de conhecimentos.

Esses saberes são compostos por uma série de competências, inseridos em uma sugestão de itinerário formativo docente, com disciplinas que contemplam os saberes para a formação do pós-graduando em nível de mestrado e doutorado. Por sua vez, numa perspectiva mais

abrangente que as competências propostas por Silva e Costa (2014), Kühl *et al.* (2013) apontam cinco competências docentes consideradas fundamentais para a prática docente, a saber:

- a) *Didática*: atividades ligadas à socialização do conhecimento pelo docente;
- b) *Conhecimento*: conjunto de informações adequadas e estruturadas, envolvendo sua visão acerca de ações, conceitos, relações entre indivíduos e realidade;
- c) *Experiência*: conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da prática profissional, a partir do contato com diversas áreas e situações;
- d) *Relacionamento*: composto pela busca do respeito mútuo, bem como o relacionamento interpessoal, mediando trocas entre alunos e professor;
- e) *Postura*: envolve o saber ético e comportamental, com aspectos sociais ou afetivos.

Essas cinco competências citadas por Kühl *et al.* (2013) convergem com aspectos relacionais apontados por Pereira (2007), Masetto (2012) e Bittencourt e Mercado (2014). Em consonância com as competências mencionadas, Maia (2018) aponta que a prática docente em cursos de Administração deve ser direcionada com foco na promoção da aprendizagem dos estudantes, preparando-os com conhecimentos fundamentais da ciência da Administração, mas indo além, formando indivíduos que interagem, integram e impactam a sociedade. Por isso, faz-se necessária no docente em sua atuação a preocupação ampla ao formar um profissional, e não apenas preocupado com a transmissão de conhecimentos. Destacam-se algumas iniciativas voltadas ao desenvolvimento de saberes docentes na pós-graduação envolvendo o futuro do professor na prática da profissão, por meio da gestão de processos de pesquisa, avaliação de trabalhos científicos, estágio docência, participação na elaboração de projetos pedagógicos e/ou curriculares, supervisão, mentoria, entre outras atividades que podem formar profissionais aptos a assumir responsabilidades como professor e pesquisador (Silva & Costa, 2014).

Nesse processo, cabe salientar a atuação do professor enquanto orientador, assessorando e direcionando o processo de aprendizagem do aluno, incentivando-o, sendo um exemplo na ação profissional e sendo uma fonte confiável para o estudante (Gardner & Barnes, 2014; Santos, 2017). Para isso, o docente deve possuir didática, conhecimento metodológico e científico, empatia, bem como manter bons relacionamentos, guiando o aluno em meio a prazos, disciplinas a cursar, bem como outros elementos que compõem a formação do pós-graduando (Dias, Patrus & Magalhães, 2011). Como resultado, o orientador deve favorecer a manutenção de um ambiente em que o estudante pode discutir sobre sentimentos, compreender suas expectativas e ser capaz de desenvolver seus trabalhos acadêmicos, através da escuta ativa, encorajamento, reflexão, *feedbacks* e diálogo constante (Gardner & Barnes, 2014).

Portanto, a prática docente na pós-graduação em Administração requer não apenas considerar os saberes fundamentais ou desenvolver competências técnicas e específicas da área de atuação, mas que, em suma, proporcionem o aprimoramento e desenvolvimento de habilidades como trabalhar em equipe, relacionar conhecimentos e experiências, fomentando atitudes e valores que englobem a cooperação, criticidade e a criatividade (Masetto, 2012).

No entanto, dentro do contexto da pós-graduação em Administração, encontram-se os cursos de mestrado profissional (CMPs), já mencionados anteriormente. Estes possuem particularidades e desafios, em razão da sua natureza direcionada ao mercado de trabalho, que envolvem tanto professores quanto alunos. Assim, como se dá a prática docente em CMPs?

### **3 Prática docente em Mestrados Profissionais (CMPs)**

O mestrado profissional foi formalizado pela Portaria Normativa nº 80, de 16/12/1998 (Brasil, 1998), e posteriormente regulamentado pela Portaria Normativa nº 17, de 28/12/2009, sob a responsabilidade da CAPES (Brasil, 2009). A regulamentação destacou a necessidade de formar profissionais capazes de desenvolver novos processos e técnicas, realizar pesquisas aplicadas e promover inovações nas empresas. Em 2017, a CAPES instituiu a modalidade de Doutorado Profissional através da Portaria Normativa nº 389, e em 2019, a Portaria Normativa

nº 60 estabeleceu novos objetivos, incluindo a capacitação de profissionais para atender demandas sociais, organizacionais e econômicas, além de promover a transferência de conhecimentos e aumentar a competitividade das organizações (Brasil, 2017; 2019).

Fischer (2003, 2005) destaca que os cursos de mestrado profissional (CMPs) devem: (i) alinhar a matriz curricular às demandas da sociedade, (ii) basear-se em problemas reais do setor acadêmico e organizacional, e (iii) promover um intercâmbio eficaz entre sociedade e organizações, contribuindo para o desenvolvimento de produtos e serviços e a qualificação dos estudantes-profissionais (Fischer, 2003; Mattos, 1997). Os mestrados profissionais enfrentam o desafio de levar suas competências além do ambiente acadêmico, formando indivíduos com pensamento inovador e crítico para o ambiente empresarial (Mello *et al.*, 2020). Espera-se que os alunos desenvolvam habilidades críticas, técnicas e interpessoais, além de integrar informações e planejamento de pesquisa (Paixão & Bruni, 2013; Rampazzo *et al.*, 2021).

Ao longo do tempo, os CMPs têm sido alvo de polêmicas sobre sua relevância e avaliação, distinguindo-se do mestrado acadêmico em termos de competências esperadas e trabalho final (Barros, Valentim & Melo, 2005; Mendonça-Neto *et al.*, 2019). A oferta de CMPs que não se caracterizem como meras variações dos mestrados acadêmicos é um desafio para universidades públicas e privadas (Mello *et al.*, 2020; Moura-Castro, 2005).

Takahashi *et al.* (2010) afirmam que os docentes dos CMPs devem ser doutores com experiência acadêmica e profissionais experientes do mercado, promovendo a integração entre ensino, pesquisa e prática profissional. Entretanto, os docentes desses programas são predominantemente doutores, em detrimento à presença necessária de profissionais experientes do mercado (Kruta-Bispo, 2015). Esse também é um aspecto polêmico, como enfatiza Fischer (2005), envolvendo riscos e possibilidades, visto que valoriza o saber prático dos professores oriundos de mercado que, independentemente da sua titulação, agregam valor aos CMPs.

A prática docente nos CMPs é desafiadora, exigindo dos professores a capacidade de mediar o processo de ensino-aprendizagem, integrando teoria e prática e promovendo o pensamento crítico e estratégico dos alunos (Aguiar, 2019; Silva *et al.*, 2022). Os docentes precisam dominar ferramentas pedagógicas adequadas e fomentar um ambiente de troca de experiências (Santiago & Coutinho, 2013). Nessa perspectiva, Kruta-Bispo (2015) sugere um sistema de aprendizagem baseado na teoria da abordagem experiencial, destacando a necessidade de programas de mestrado profissional com docentes preparados, que possuam conhecimento teórico, metodológico e experiência prática, utilizando estratégias ativas de ensino-aprendizagem. A pesquisadora propõe a institucionalização de um itinerário de formação docente pela CAPES, com o suporte da ANPAD e do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais, para preparar os professores para as particularidades dos CMPs.

De fato, faz-se necessária a criação de itinerários de formação que possam, inicialmente, conscientizar os professores acerca das singularidades dos CMPs e, na sequência, prepará-los para a socialização de saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos, mobilizando as experiências dos alunos, contemplando saberes vinculados ao ambiente de aprendizagem e à prática reflexiva (Kruta-Bispo, 2015). Dessa forma, pode o mestrado profissional cumprir com efetividade sua função de aproximar o mundo acadêmico e o mundo profissional, potencializando a construção, o aprimoramento e a ressignificação de conhecimentos científicos e profissionais, reduzindo os dilemas e tensões que permeiam esses dois mundos.

#### **4 Procedimentos metodológicos**

Buscando investigar a prática docente em mestrados profissionais na área da Administração, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa básica (Merriam, 2009). O estudo foi conduzido em cursos de mestrado profissional (CMPs) em Administração na região nordeste do Brasil. Conforme o Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES), a partir de sua última atualização em 2020, existem doze programas nesta área

na região nordeste. Não foi definido um número fixo de professores para entrevistar inicialmente; a coleta foi feita até que surgissem convergências suficientes. Através da saturação amostral, foram entrevistados 22 professores que atuam em CMPs, de cinco estados nordestinos – Bahia (quatro), Ceará (três), Paraíba (quatro), Pernambuco (cinco) e Rio Grande do Norte (seis). Os participantes tinham idades entre 33 e 59 anos, com uma distribuição equilibrada entre gêneros feminino e masculino. Dezesesseis atuam no setor público e seis no setor privado, com experiência em CMPs variando de um a dezesseis anos.

As entrevistas, destinadas a explorar as experiências e percepções dos professores sobre sua prática docente, seguiram um roteiro semiestruturado com quatorze perguntas e foram realizadas via *Google Meet* entre novembro de 2022 e janeiro de 2023. Com a permissão dos participantes, os dados foram coletados e simultaneamente transcritos, codificados e analisados (Schreier, 2014), até que se atingisse a saturação amostral (Nascimento *et al.*, 2018).

Os professores foram identificados por códigos, utilizando "*Pn*", onde '*P*' representa o professor entrevistado e '*n*' a numeração correspondente ao total de participantes. Na análise dos dados, adotou-se a técnica de análise compreensiva-interpretativa proposta por Silva (2005), identificando padrões e tendências na prática docente em CMPs. Esta técnica envolveu as seguintes etapas: (i) Leitura e releitura do protocolo de entrevistas com docentes para codificação dos discursos; (ii) Transformação do protocolo de entrevistas em um protocolo codificado com os relatos dos docentes; (iii) Leitura e releitura dos protocolos codificados para identificação dos temas; (iv) Agrupamento dos relatos dos docentes por temas em quadros temáticos; (v) Preenchimento dos quadros temáticos e categorização; (vi) Estruturação dos resultados sobre cada tema; (vii) Análise compreensiva-interpretativa dos resultados. As etapas subsequentes do processo de análise foram importantes para a estruturação de significados, utilizando categorias que surgiram de cada tema. As categorias principais emergentes dos dados foram (i) Singularidades dos mestrados profissionais; e, (ii) Formação docente e perfil de atuação. A partir delas, surgiram as subcategorias dispostas no Quadro 1.

### Quadro 1

#### Temas e categorias de análise dos dados

Categorias	Singularidades dos mestrados profissionais	Formação docente e perfil de atuação
Subcategorias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciação entre acadêmico e profissional</li> <li>• Características dos CMPs</li> <li>• Produção tecnológica e aplicabilidade prática</li> <li>• Aprofundamento teórico dos estudantes-profissionais</li> <li>• Perspectivas de carreira dos pós-graduandos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil dos docentes em CMPs</li> <li>• Formação docente específica para CMPs</li> <li>• Desafios e responsabilidades dos docentes</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria (2024).

## 5 Resultados da investigação

Este capítulo busca caracterizar a prática docente na pós-graduação, especialmente considerando a atuação em cursos de mestrado profissional (CMPs). O perfil dos docentes que devem compor os CMPs são doutores com experiência acadêmica e/ou profissionais experientes de mercado, facilitando o vínculo ensino-pesquisa-profissão (Brasil, 2017). O papel do docente de mestrados profissionais também envolve grandes responsabilidades na formação social e intelectual do estudante, em um processo de integração entre teoria e prática, vinculando a reflexão e a ação (Kruta-Bispo, 2015), especialmente ao considerar as facetas de professor, orientador, gestor, avaliador e pesquisador que recaem sobre o docente, além das características de produção tecnológica e aplicabilidade prática que são esperadas em um CMP.

Ademais, a atuação docente em mestrados profissionais é composta por especificidades e características próprias que se constituem como desafios para todos os agentes envolvidos, especialmente o professor. Nesse sentido, discute-se tais aspectos em dois eixos de análise: (i) Singularidades dos mestrados profissionais; e, (ii) Formação docente e perfil de atuação.

#### 4.1 Singularidades dos mestrados profissionais

A modalidade profissional na pós-graduação é caracterizada pela aproximação com o mercado de trabalho, trazendo praticantes da iniciativa privada, pública ou terceiro setor, com interesses e objetivos próprios, conforme destaca o entrevistado P14, em consonância com a Portaria Normativa nº 60, de 20/03/2019 (Brasil, 2019), quando se trata de um programa oriundo de universidade privada:

O mestrado profissional ele tem as características bem próprias, né? [...] então isso faz com que a gente tenha que estabelecer **parcerias com as instituições**, com empresas, com organizações e muitas vezes eles nos procuram. A gente os procura com interesses e objetivos bem próprios, que às vezes não são exatamente compartilhados e o programa tem certa **flexibilidade**, mas ele não é totalmente aberto, então a gente 'tá' com um conjunto de disciplinas, um conjunto de professores e um conjunto de projetos e assim a gente tem, tenta adaptar aquilo que a gente pode ofertar. (P14)

Espera-se que os cursos profissionais promovam “impactos esperados quanto à inovação e ao papel transformador da realidade na qual deseja atuar, incluindo aspectos locais, regionais, nacionais e/ou internacionais” (Brasil, 2019, p. 2). Nesse sentido, os professores atribuem tal vivência no CMP a um caminho desafiador e simultaneamente motivador. Além disso, destacam a necessidade de focalizar a aplicabilidade prática e o retorno à sociedade, em especial às organizações, aproximando a academia do mercado e relacionando de maneira mais clara a teoria e a prática, como apontado por P1, P4, P7, P11, P20 e P21 e ilustrado por P7.

Uma transformação que eu considero que foi bastante significativa foi a forma como a gente **lida com a relação entre teoria e prática**. [...] Então, hoje a forma como eu atuo e a forma que eu percebo como uma forma melhor de se atuar é exatamente usando a metodologia problematizadora. Então no mestrado profissional a gente se **preocupa muito com a aplicabilidade das coisas**. [...] Eu tenho dificuldade de pensar a academia sem essa coisa, um retorno prático. A gente tem que pensar no que está devolvendo para a sociedade. (P7)

Ainda sobre o **foco na aplicabilidade prática** e retorno às instituições, bem como o consequente retorno à sociedade (Fischer, 2003), P1 vai além e destaca a **interdisciplinaridade** que essa aproximação com a realidade do mercado proporciona:

[...] além desse viés aí bem **interdisciplinar** de percepção prática da realidade, é a questão de você trazer a experiência dos discentes para dentro da universidade, né? Isso é um ponto positivo porque você, a maioria do nosso público-alvo são alunos que já atuam, [...] tem uma bagagem prática, tem problemas organizacionais que precisam ser resolvidos. [...] a gente trabalha num contexto altamente interdisciplinar que é administração pública, né? Levar para ou trazer do contexto prático, né? Do mercado de trabalho, de dentro das organizações públicas, esse profissional, esse aluno, para poder se aperfeiçoar e levar esse *feedback* de volta a instituição, né? (P1)

Nessa perspectiva, os estudantes-profissionais possuem **características bem marcantes** que precisam ser consideradas tanto pela gestão dos CMPs quanto pelo corpo docente, com indivíduos que atuam em empresas e, muitas vezes, não dispõem de tempo, motivação e dedicação necessárias aos estudos, requerendo **flexibilidade** dos agentes envolvidos, mas que apresenta vantagens para a coleta de dados, em virtude de já estar inserido no *locus* da pesquisa (Mendonça-Neto *et al.*, 2019; Fischer, 2005; Giacomazzo & Leite, 2014), como pode ser percebido nas falas de P1, P2, P3, P8, P15 e P17, conforme ilustrado a seguir.

No profissional a gente visualiza a maior dificuldade, exatamente de enxergar como a gente vai atuar, porque a gente é professor e muitas vezes a gente não é capacitado para ser docente, né? E aí você termina enviesando para algumas questões de percepção própria, né? Vai tentando minimizar suas deficiências, mas eu acho que,

para mim, a maior dificuldade foi exatamente de **enxergar o perfil** de [se referia ao próprio nome, falando de si mesmo em terceira pessoa] em um mestrado profissional, né? Como enxergar? Como era que eu iria atuar, trazer essa prática, essa minha experiência, essa minha vivência para aquele contexto. Em razão do perfil, do que seja um programa, um profissional. (P1)

Um **primeiro desafio** está no perfil do aluno de mestrado profissional, que normalmente trabalha e não tem tanto tempo de dedicação quanto no mestrado acadêmico. Então a gente precisa ao mesmo tempo cobrar, para que os trabalhos e a qualidade têm uma certa flexibilidade, considerando o perfil profissional do aluno, então o próprio aluno é um desafio pelo perfil dele. E o **segundo desafio** também no mestrado profissional é ainda assim, conseguir orientar e fazer com que os trabalhos saiam com um nível de qualidade semelhante ao de um acadêmico. (P8)

Cabe destacar o discurso de P1 ao reconhecer a necessidade enquanto professor em enxergar o **perfil esperado em sua atuação**, entendendo qual o seu papel e suas responsabilidades para com os estudantes-profissionais. Além disso, P8 destaca que o professor necessita entender o **perfil do aluno**, com nuances que afetam o relacionamento, tais como o tempo de dedicação às atividades do mestrado, o que requer flexibilidade por parte do docente, especialmente quanto a produção tecnológica, reiterando que, em virtude do perfil profissional deles, muitos não possuem condições de se dedicar integralmente a produções acadêmicas.

Conforme já apontado, o trabalho de conclusão de cursos profissionais requer a produção de dissertações que possam “atender às demandas da sociedade, alinhadas com o objetivo do programa, utilizando-se o método científico e o estado da arte do conhecimento, seguindo-se os princípios da ética” (Brasil, 2019). Entretanto, tais determinações configuram-se como desafiadoras para o corpo docente, especialmente ao considerar o **tempo curto para aplicabilidade prática** (no espaço de dois anos em CMPs), bem como a **própria composição técnica ou tecnológica**, que não possui muitas diretrizes para nortear os professores-orientadores, que acabam direcionando uma **produção semelhante à dissertação acadêmica**.

[...] ainda hoje há uma discussão muito forte em cima disso do que é que de fato a gente tem que produzir, porque a gente é obrigado a produzir, né? Se é produto técnico, tecnológico, né? Fruto da dissertação, só que, se você observar nos programas, a grande maioria do que a gente faz é uma dissertação, como acadêmica. [...] E a questão da **produção do produto tecnológico em si, que a gente vai ter que produzir em um espaço de tempo** muito curto, em 2 anos, então você tem que realizar um diagnóstico, né? E propor já tentar implantar melhorias na gestão. (P1)

Eu percebo que até eu, muitas vezes quando me vejo, ‘tô’ (sic) orientando como se eles fossem do mestrado acadêmico. ‘Tô’ (sic) conduzindo ‘eles’ pra um trabalho que é mais acadêmico do que o profissional. Fico fazendo um **esforço enorme para que esse tal produto que saia do mestrado** não seja um anexo, eu bato muito com eles, disso, nisso e até na hora de elaborar os objetivos eu fico batendo muito nisso (P22)

Os trabalhos, né? E o processo de orientação, mais difícil, mas a gente tem menos tempo, então não dá para se aprofundar tanto. [...] Se for comparar o grupo, sim, vai ter trabalhos de mestrado profissional muito bons, mas em média, assim, **geralmente eles não conseguem se aprofundar tanto quanto os do mestrado acadêmico**. (P17)

A orientação de produções tecnológicas também implica na necessidade de **abertura do professor para novos formatos e possibilidades** (Silva *et al.*, 2022), conforme apontam P12, P14 e P16. Tais discursos reforçam a necessidade de adaptação do professor, o que pode ser positivo ou negativo a depender da sua vivência: enquanto alguns percebem vantagens nesse olhar mais flexível e aberto ao novo, outros apontam que tal adaptabilidade é complicada, implicando em dificuldades para a atuação do professor enquanto orientador.



Eu acho que o professor, ele tem que estar e ter esse olhar aberto, não é? Para novas possibilidades, que é o que a gente está colocando aqui porque **o mestrado profissional ele basicamente se diferencia do acadêmico pelo formato, pelas propostas, pela abertura, principalmente para novas possibilidades de trabalhos novos, pois ele pode ter vários formatos de conclusão de curso.** [...] Então imagina se você não tiver aberto para ver novas possibilidades no mundo de hoje? (P16)

O orientador, ele tinha um papel que ele, ele dizia um tema e o aluno trazia a realidade dele para aquele tema. O que eu sinto hoje, que acontece o contrário no profissional. O aluno me diz a realidade dele e eu tento chegar o mais próximo possível, sabe? [...] Então eu acabo navegando, **eu sou um coringa, então é o que eu mais faço, porque se precisar a gente adapta, né?** Conhecimento é inerentemente humano, né? Então ele vai ter ferramental para outras coisas, né? (P12)

Então adaptar isso é sempre um movimento de negociação, né? Por um lado, dificulta para o professor orientador, porque ele é forçado, né, para a sua história de vida, para o seu currículo, pela busca de produção, de construir sempre dentro daquela mesma temática, e de repente, ele **recebe um aluno que vem com a temática completamente nova e diferente, vai fugir daquilo que você está habituado ou do que é do seu interesse fazer, então isso é complicado.** É uma dificuldade. (P14)

Entretanto, a produção também é impactada por um aspecto destacado por P3, P4, P5, P7, P12, P17 e P19: a **necessidade de aprofundamento teórico por parte do estudante-profissional.** Em virtude da sua experiência prática, muitos mestrados acabam minimizando o embasamento e aprofundamento na literatura especializada, o que impacta na produção final do curso e, até mesmo, na atuação profissional futura, ao desconsiderar ferramentas específicas que podem ser utilizadas em determinados contextos e situações.

Outro desafio que a gente tem na vivência com o mestrado profissional é, muitas vezes, a **atualização do aluno em pesquisa.** [...] Ele até tem muito conhecimento empírico, mas não teórico e aí ele precisa se apropriar dessas ferramentas. (P7)

Porque muitas vezes quem está ali não está dando tanta importância para todo aquele arcabouço teórico que você tenta chamar a atenção, que deve embasar a tomada de decisão em relação ao campo profissional a qual ele está inserido. Então, se a pessoa não consegue **perceber que toda decisão tem que ter uma fundamentação** para tomar a decisão e não pode ser apenas uma x? (P3)

Cabe ao professor, portanto, suscitar nos estudantes a **capacidade de reflexão crítica,** pensar “fora da caixa”, fazendo **uso da literatura especializada** para a resolução de problemas complexos, potencializando a **tomada de decisão assertiva,** dentre outras competências (Rampazzo *et al.*, 2021; Brasil, 2019). Tais aspectos podem ser percebidos nas falas a seguir.

[...] **provocar o aluno a pensar,** ele tem que se obrigar a pensar do outro lado. Eu tenho que provocá-lo lá, pensar e esse pensamento tem que levar ele a responder problemas, dúvidas, suscitar questões. [...] (P5)

[...] então, ele tem muita vivência prática, mas ele não é acostumado nem é treinado a pensar. Numa perspectiva acadêmica, metodológica, científica, então fazer essa **transformação na forma de pensar, né? De pesquisar, de estruturar em uma problemática,** né? Dando respostas a questões organizacionais. Fazer com que o aluno entenda e entre nessa dinâmica que é a forma de pensar, de escrever, de estruturar, do trabalho acadêmico. (P14)

Outra particularidade dos mestrados profissionais reside nas **perspectivas de carreira dos pós-graduandos** que, muitas das vezes, passam a estudar focalizando especialmente progressão funcional e aumento na remuneração a partir da titulação de mestre profissional

(Rampazzo *et al.*, 2021). Tal aspecto implica na motivação e dedicação do estudante-profissional, como destacam P4, P6, P10 e P12 e ilustrado a partir de P12.

Eu tenho vários alunos que fazem mestrado somente e eles dizem isso somente para um **avanço de carreira** ou porque eles precisam, sabe, eu trabalho em uma empresa e a empresa só vai me dar uma promoção, aí eu preciso de um mestrado [...] (P12)

O papel do professor é, portanto, fomentar a aprendizagem discente de maneira sistemática e objetiva, fortalecendo e desenvolvendo o pensamento crítico e estratégico, em um ambiente que favoreça a troca de experiências no processo de ensino-aprendizagem (Silva *et al.*, 2022; Santiago & Coutinho, 2013; Aguiar, 2019). Tais configurações requerem constantes **transformações por parte do professor**, conforme destaca P13:

Todo o corpo de professores **não tinha referência nenhuma** de mestrado profissional, eles tinham referência de mestrado acadêmico, então, na verdade foi muito difícil no início. De fazer uma transformação plena e alcançar aqueles ideais, porque, na verdade, os parâmetros, experiência dos professores era orientar um TCC, uma dissertação, a pesquisa de caráter mais acadêmico. Então, a transformação principal que eu vejo é esse constante questionamento. **É fazer um profissional, mas na prática, o que estava sendo realizado eram pesquisas com caráter acadêmico.** [...] O desafio é como é que os professores entendem essa equação e conseguem realmente **modificar a sua forma de fazer pesquisa**. Se isso daí já é feito, aí todo o resto fica mais fácil, como ministrar as aulas, né? (P13)

Com efeito, a própria **composição do mestrado profissional** configura-se como um desafio em virtude de suas singularidades, bem como a falta de clareza que permeia seu escopo, o que leva a muitos indivíduos a não conseguirem diferenciá-lo de um mestrado acadêmico, como pode ser percebido na fala de P2: *“Eu ainda não sei qual é o sentido de existir de um mestrado profissional. Tem no que eu leio, mas na prática eu não consigo enxergar. Não consigo enxergar se for comparar com o mestrado acadêmico”*. Tal aspecto é endossado por P3, P8, P9, P11 e P18, enfatizando a necessidade de distinções mais claras entre os dois eixos:

Então eu vejo um descompasso aí, sabe? Entre as regras de avaliação, a prática e ainda as disciplinas, sabe por que, é como se fosse assim... Uma coisa meio esquizofrênica o (mestrado) profissional, porque se ele for realmente profissional, é para profissionalizar, né? O seu jeito, ele não, a gente não consegue, por isso que **a gente não sabe separar, tendem a ser mais acadêmicas.** [...] (P11)

Quando eu entrei no mestrado, **a sensação que eu tinha que era um mestrado acadêmico à noite.** [...] (P9)

Então eu penso o seguinte, que o mestrado profissional, do ponto de vista, é formal. A única diferença dele para o mestrado acadêmico é a questão de onde será realizada a pesquisa. Eu acho que dá pra funcionar, porque **do ponto de vista metodológico, não muda muito. Em pesquisa, orientação, do ponto de vista de consistência teórica, eu entendo que o mestrado profissional tem que ter a mesma de mestrado acadêmico.** Não deve ser mais leve, e ao mesmo tempo ter profundidade teórica. (P8)

Deveria ser mais claro essa questão da exigência em termos do profissional, sabe? É essa **diferença entre o acadêmico e o profissional**. Ela, de certa forma, ela fica um pouco é uma linha muito tênue. A diferença que eu vejo, na minha perspectiva, é a **questão tipo da flexibilidade em termos de relevância teórica do trabalho, não é?** Então, o mestrado profissional, percebo que é como o foco dele é a prática, não é? **É fazer com que o aluno, ele de fato ele pegue aquele conhecimento científico, aquele método científico e aplique ele dentro da realidade dele.** (P18)

Então isso é algo que é necessário para o mestrado profissional. Infelizmente, em boa parte das vezes isso não ocorre, então você tem os **professores essencialmente acadêmicos dando aula no profissional**. Então isso gera, de certa maneira, um. No meu ponto de vista, isso gera uma certa distorção para o que se espera de um mestrado profissional. Acaba dando uma cara muito parecida a um mestrado acadêmico. (P3)

Nesse sentido, entende-se o **mestrado profissional como um importante meio de contribuição ao desenvolvimento organizacional e da sociedade**. Entretanto, faz-se necessário aproximar o mundo acadêmico e o mundo profissional de forma mais clara, abraçando as distinções entre ambos e abrindo espaço para o desenvolvimento, o aprimoramento e a ressignificação de conhecimentos profissionais e técnico-científicos, de forma a reduzir dilemas e tensões que permeiam esses dois mundos e estabelecer uma identidade para os CMPs. Para tal, aspectos acerca do corpo docente que integram os mestrados profissionais precisam ser considerados, como a formação e o perfil de atuação docente.

#### 4.2 Formação docente e perfil de atuação

Diante do ambiente dinâmico e heterogêneo da sala de aula, o professor deve possuir competências para a transmissão do conhecimento aos estudantes, bem como o domínio de métodos de ensino-aprendizagem e, no caso específico de mestrados profissionais, domínio de ferramentas que possam ter aplicabilidade prática, de forma a sugerir e apresentar as mais adequadas ao cenário em evidência (Silva *et al.*, 2022), independentemente de serem profissionais reconhecidos do mercado que foram vinculados aos programas ou serem doutores com experiência acadêmica, conforme direciona a Portaria nº 60/2019 (Brasil, 2019).

Questionados sobre o perfil requerido ou esperado de um professor para atuar em um mestrado profissional, nove entrevistados destacaram a necessidade de **alinhamento entre o conhecimento teórico e prático do professor**, seja em organizações públicas, privadas ou no terceiro setor. Os entrevistados reforçaram também a necessidade de vinculação da literatura especializada (conhecimento teórico) às demandas reais da sociedade. Destacam-se as falas de P4, P6, P9, P10, P15, P17, P19, P20 e P21:

Um professor que tem alguma **vivência prática**. Ele tem que ter vivência prática, porque senão, ele não vai arranjar. Ele não vai conseguir ter conexão com o aluno. Quando é um professor 100% acadêmico, você perde essa vivência do mundo prático e o mestrado profissional tem essa demanda [...]. (P15)

Eu tenho grande dificuldade em ver um professor que não tem **experiência prática** indo trabalhar no mestrado profissional. [...] Eu acho que o professor de um mestrado profissional ele tem que ter esse **conhecimento prático**. (P21)

[...] é um professor que tenha **experiência de mercado**, de preferência, o que consiga fazer bem essa **ponte do conhecimento teórico para aplicação no mercado**. (P17)

Eu penso que é importante para que? Um professor de mestrado profissional, essa **experiência e vivência em organizações públicas, privados e de terceiro setor**. É para que tenha condição de compreender as necessidades que os alunos que vem fazer. Porém, eu entendo que no conjunto de professores que atuam em um mestrado profissional é importante, sim, a presença dos profissionais, dos professores que atuam exclusivamente como professores, né? Porque eles têm em relação a nós e temos essa característica, né? É a vantagem de **conhecer com maior profundidade os métodos e os rigores científicos que a pesquisa requer**. (P20)

[...] não sei se sou o professor ideal de um MP, mas eu não fui a minha vida todo acadêmico. Então eu tive a **atuação prática** na indústria. [...] Eu acho que é o professor do mestrado profissional tem que ter uma **real experiência prática**. (P4)

Entretanto, conforme P13 destaca, essa não é a realidade encontrada nesses programas, que são compostos, em sua grande maioria, por profissionais com maior experiência acadêmica, ao passo em que poucos docentes possuem vivência prática fora dos muros das universidades, apesar do discurso de alguns que se consideram ‘práticos’, mas agem de maneira diferente: *“Temos alguns, mas ainda restam professores que não conseguem entender e realmente mudar de chave. É, e tem alguns que acham que não mudaram e na verdade continuam discutindo que são super práticos, mas quando a gente vai ver de fato, não são”* (P13).

O relato de P3 também reforça esse aspecto ao afirmar sua própria **dificuldade em separar claramente os muros da atuação em mestrados profissionais e acadêmicos**.

Embora eu entenda que são coisas diferentes, se você se esforça para fazer de forma diferente, mas ainda inevitável, que você pense muito mais como acadêmico de que como profissional. [...], **é inevitável que você acabe incorporando o que você faz no acadêmico**. Então você não consegue separar claramente o profissional do acadêmico, você **sempre leva alguma coisa do acadêmico para o profissional**. (P3)

P22, por outro lado, entende que a vivência especialmente acadêmica de um professor não seja um impeditivo para sua atuação em CMPs, a depender da sua abertura ao novo: *“não acho que seja um impeditivo de que um professor que foi acadêmico a vida toda seja um professor de um MP. Eu acho que é possível. Depende muito mais, na minha opinião, do modelo mental desse professor, do quanto ele é aberto à inovação, né?”* (P22)

Os entrevistados P5, P8 e P14 destacam a necessidade de **flexibilidade** por parte do docente na orientação do trabalho de conclusão de um CMP, que não pode ser avaliada com os mesmos critérios que uma dissertação acadêmica, não significando renunciar ao **rigor teórico e metodológico**. Além disso, deve ser flexível – ou ter **humildade** – na condução do trabalho, de modo a permitir a **adequação aos interesses de pesquisa do estudante**.

[...] não podemos esperar produtos de qualidades iguais desses alunos. Isso é se isso é surreal, então precisa também até o professor ter um pouco de **humildade**, de perceber que o produto em que o aluno entrega numa dissertação final. (P5)

Esse professor que tenha **embasamento do ponto de vista metodológico**. Mas, fundamentalmente, tem a flexibilidade para poder permitir que o aluno ajuste a pesquisa, direcionando-a para o interesse profissional dele. (P8) [...] qualquer que seja a questão que você está tratando, olhar com viés científico, o que vai pressupor um **embasamento de literatura** e vai pressupor um suporte metodológico, né? [...]. (P14)

Ademais, outras **competências docentes** são destacadas pelos entrevistados, tais como conhecimento e prática de gestão (P7, P10, P19), habilidades de liderança (P7, P2), criatividade (P9, P7), visão global e sistêmica (P7, P14, P16), capacidade de argumentação e negociação (P2, P7), comunicação (P16, P19), adaptabilidade (P12, P21), empatia e paciência (P2, P12), além da capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão (P5, P6, P7), dentre outras.

Além disso, para que a prática docente seja efetiva, faz-se necessária a obtenção e **aprimoramento constante de saberes docentes**, a saber: (i) saberes epistemológicos e metodológicos, (ii) saberes teóricos, (iii) saberes da prática de ensino, (iv) saberes de produção de texto e, (v) saberes da prática da pesquisa, conforme destacam Silva e Costa (2014). Além disso, o professor mobiliza **saberes através da experiência prática**, por meio da reflexão *sobre e na ação* (Santos, 2017; Zabalza, 2004). Tais aspectos são ressaltados nas falas dos entrevistados, em especial com o saber desenvolvido na prática profissional, que vai se aperfeiçoando em meio ao caminho percorrido pelo professor, conforme reforçam P9 e P12:

Eu vou então por aquela frase que diz que **o caminho se faz caminhando**. [...] se a gente tiver a **sensibilidade de observar** o que é que a gente está proporcionando? O

que é que o aluno está retornando para a gente? A gente tem condições de ir aperfeiçoando esse processo. (P7)

Eu acho que eu fui **aprendendo ao longo do tempo**. Como eu te falei, no primeiro semestre, eu cheguei falando com o pessoal exatamente como se fosse um mestrado acadêmico, exatamente daquele jeito. Teve que eu tive que tomar um tapa. A gente tomou o tapa de realidade, sabe do que que a gente tem que ser, do que que a gente tem que fazer é, eu não sei dizer exatamente como é que você transforma. (P12)

Nesse contexto, evidencia-se a **formação docente incipiente em muitos programas acadêmicos** (Silva & Costa, 2014), bem como a **inexistência de capacitação docente com foco na atuação em mestrados profissionais** (Kruta-Bispo, 2015), o que resulta no desenvolvimento de saberes docentes exclusivamente pela prática, como se atesta a seguir:

A gente está dando a nossa disciplina, que dá há 15 anos da melhor forma. É, mas será que não está conseguindo surtir os efeitos e os impactos da formação desse estudante? Esse ‘não’ precisa ser repensado. O ‘não’ é pra (sic) ser repensado. Então eu acho que a gente precisa revisitar as técnicas, porque tem um detalhe também aí por trás, muitos mestrados e doutorados que a gente passa como estudante, não existe a disciplina de formação docente. **A prática docente não existe nas matrizes curriculares, então não é condição sine qua non para formação nesses programas.** (P5)

Não se aprende, né? Não existe aula pra você ensinar num mestrado profissional, **você tem algumas diretrizes e você tenta se virar com essas diretrizes.** Então não existe essa característica. Você não tem uma aula de como orientá-los, por exemplo (P3)

Na maioria das vezes, de fato, muitos de nós não fomos sequer treinados para sermos professores, né? Nós temos uma formação técnica, assim como economista, como administrador, como isso, como aquilo e de repente ele se tornou. Fez o gol, pô, se virou professor. Como um todo, acho que não é a nossa, né? Não se investe na formação do professor, na formação pedagógica. É até tem muita gente que acha que até uma bagagem muito grande, né? Está investindo, gastando tempo com essa coisa de **discutir metodologias e filosofias e paradigmas e pedagogia.** Então **a gente gasta pouco tempo nisso e vai aprendendo, fazendo na barra, no dia a dia.** (P14)

Nesse sentido, Kruta-Bispo (2015) propõe a **concepção e institucionalização de um itinerário para a formação docente nos CMPs** conscientizando os professores acerca das singularidades dos CMPs e, preparando-os para a transmissão de saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos, mobilizando as experiências dos alunos e contemplando saberes vinculados ao ambiente de aprendizagem e à prática reflexiva (Kruta-Bispo, 2015; Silva & Costa, 2014). Entretanto, alguns professores entendem não ser necessária uma formação docente específica para o contexto profissional (P7, P21), mas sugere-se a **oferta de oficinas, capacitações, congressos, capacitações, ou seja, momentos de trocas de experiência**, de forma a potencializar e qualificar os professores para sua atuação em CMPs (P21, P12).

[...] eu não vejo tanta diferença, né? Acho que tem as suas partes é particularidades, mas a meu ver, não tem assim, uma formação específica ou, ou preciso ter uma formação? Eu estudei no mestrado profissional e para lecionar em mestrado profissional **eu não vejo que necessite disso, não é? Uma formação específica.** [...] pelo menos na minha experiência, eu não vejo. (P17)

Sobre a falta de experiência prática, mas eu acho que vai além. Porque eu acho que envolve uma necessidade assim de você, inclusive usar essas peças diferenciadas de ensino. Você conseguir fazer com que o aluno perceba a aplicabilidade daqueles conhecimentos que estão trazidos. Bom, eu acho assim, **deveria realmente haver uma formação diferenciada? Não acho.** Não. Acho que um professor aprende a partir de processos acadêmicos, ele não possa virar, aprender, mas eu acho que ele poderia, ou melhor, deveria passar por um processo de adequação. Dado seu ensino,

formação poderia vir na forma de **oficinas, alguma especialização**, eu sei, mas algo assim direcionado para o que deve ser o ensino num curso profissionalizante. (P12)

Dessa forma, evidencia-se a atuação docente em mestrados profissionais como um ofício complexo, repleto de particularidades no que tange a formação do professor, desenvolvimento de saberes teóricos, metodológicos, tecnológicos, bem como saberes psicológicos e práticos, requerendo transformações e adequações constantes, atendendo aos propósitos e objetivos dos CMPs e aos anseios das organizações e sociedade em geral. Contudo, é evidente que as distintas relações, reflexos desse dilema, precisam ser mais bem compreendidas, de modo a conferir uma conformidade e formação de identidade, apesar da percepção de alguns entrevistados em não haver necessidade de mudanças nos CMPs. O Quadro 2 destaca os principais achados e significados de cada subcategoria analisada nesta pesquisa.

*Quadro 2*

**Síntese e significados encontrados**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Síntese</b>	<b>Significados</b>
<b>Singularidades dos mestrados profissionais</b>	Diferenciação entre mestrado acadêmico e profissional	É fundamental estabelecer distinções claras entre mestrados acadêmicos e profissionais para alinhar expectativas e objetivos de ambos os programas.	Há uma falta de clareza nas diferenças entre as duas modalidades, o que dificulta a compreensão e atuação prática dos docentes de CMPs, fazendo com que, muitas vezes, aparente ser um <i>“mestrado acadêmico camuflado como profissional”</i> .
	Características dos CMPs	Os CMPs são moldados pela demanda do mercado e requerem adaptação para integrar teoria e prática.	Os CMPs têm características próprias que os diferenciam, como a aproximação com o mercado de trabalho e a necessidade de aplicabilidade prática.
	Produção tecnológica e aplicabilidade prática	A produção técnica e tecnológica nos trabalhos de conclusão demanda orientação e adaptação dos docentes.	Há uma dificuldade em distinguir e implementar produtos tecnológicos nos trabalhos de conclusão dos CMPs, em virtude do teor prático a qual muitos docentes não estão familiarizados.
	Aprofundamento teórico dos estudantes-profissionais	Muitos estudantes de CMPs minimizam o embasamento teórico, priorizando a experiência prática, o que afeta a qualidade das produções.	É necessário estimular nos alunos a reflexão crítica e o aprofundamento teórico para uma formação mais completa.
	Perspectivas de carreira dos pós-graduandos	As motivações dos estudantes-profissionais podem variar entre avanço na carreira e busca por aprendizado, afetando seu engajamento no programa.	Muitos estudantes de CMPs buscam o mestrado profissional visando progressão funcional e aumento de remuneração, o que pode influenciar sua motivação e dedicação aos estudos.
<b>Formação docente e perfil de atuação</b>	Perfil dos docentes em CMPs	Os professores de CMPs são, em sua grande maioria, doutores com experiência acadêmica, com poucos oriundos do mercado.	A atuação docente em CMPs demanda um perfil que una experiência acadêmica e prática profissional.
	Formação docente específica para CMPs	A formação docente direcionada aos CMPs ainda é incipiente, demandando esforços para capacitar os professores e prepará-los para os desafios específicos desses programas.	A falta de formação docente específica para o contexto profissional dos CMPs é identificada como um desafio, sugerindo a necessidade de capacitação constante e trocas de experiências entre os professores.
	Desafios e responsabilidades dos docentes de CMPs	Os docentes de CMPs enfrentam desafios ao entender o perfil esperado no contexto dos mestrados profissionais.	Os docentes precisam compreender seu papel e responsabilidades para orientar estudantes-profissionais adequadamente.

Fonte: Elaboração própria (2024).

**5 Considerações finais**

De forma a investigar a prática docente na pós-graduação, especificamente em cursos de mestrado profissional em Administração, evidenciou-se que, diante da complexidade

associada à prática no mestrado profissional, inúmeras singularidades que compõem a atuação nesses cursos foram expostas pelos professores entrevistados. Tais especificidades apresentam-se, em sua maioria, como desafios a serem enfrentados pelos docentes que assumem esse formato. Dentre os desafios, o conhecido dilema teoria-prática ocupa um lugar central, tanto na própria estrutura do mestrado profissional quanto na formação e atuação dos docentes.

Se, por um lado, a aplicabilidade prática – e o conseqüente retorno a sociedade – é o cerne do mestrado profissional, a falta dessa experiência prática, por outro lado, pode ser vista como um obstáculo para a atuação de docentes com formação essencialmente acadêmicos, seja na sala de aula como na construção da dissertação aderentes ao perfil tecnológico requerido. A teoria, ou a falta dela, por sua vez, se mostra como um fator, muitas vezes, limitador do desempenho discente no mestrado profissional. As diversas justificativas – sejam elas tempo, motivação, dedicação, dentre outras – acabam por exigir maior flexibilidade dos docentes e, até mesmo, a adoção de ferramentas adaptadas para esse público, diferindo, mais uma vez, do formato acadêmico. Todavia, ressalta-se que o escopo de um curso profissional não pressupõe a aplicabilidade em detrimento da teoria. Ao contrário, propõe-se uma maior articulação entre elas, para que seus resultados sejam mais facilmente percebidos na sociedade.

O objetivo proposto pela pesquisa foi alcançado, destacando a relevância da renovação da prática docente em cursos de mestrado profissional. A pesquisa revelou que o contexto bastante singular, bem como as mudanças rápidas da sociedade intensificam a necessidade de ressignificação das relações professor-aluno e o desenvolvimento de competências pedagógicas, além de impactos psicológicos e mudanças comportamentais para o alcance do perfil necessário de atuação. Tal processo pode ser visto como um desafio, mas também como oportunidade de crescimento e renovação na prática docente, impulsionando os professores a repensar suas abordagens diante das necessidades dos estudantes-profissionais.

Esta pesquisa apresenta algumas limitações, como a restrição geográfica das entrevistas realizadas apenas na região nordeste do Brasil. Outra limitação a ser destacada foi a ausência de participantes pertencentes ao programa Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação – PROFNIT, do estado do Alagoas, que foram contactados por *e-mail*, sem respostas ao pesquisador. Recomenda-se a realização de estudos que envolvam outros atores, como os estudantes de CMPs, para compreender a percepção deles sobre as mudanças vivenciadas, bem como gestores desses cursos profissionais.

Ademais, ao reconhecer a renovação contínua como parte integrante do desenvolvimento profissional dos professores, é possível promover uma cultura de mudança e excelência na prática pedagógica. Nesse sentido, depreende-se que a prática docente e a própria configuração dos CMPs ainda precisam ser discutidas. A investigação científica e o rigor metodológico não podem deixar de existir nos CMPs, afinal, ele é um curso *stricto sensu*. O ponto de discussão é justamente essa dualidade, num equilíbrio entre a utilização dos procedimentos de investigação científica e aplicação metodológica adequadas para uma finalidade prática. Por fim, reitera-se a importância do mestrado profissional para o desenvolvimento organizacional e da sociedade como um todo.

## Referências

- Aguiar, A. O. (2019). Vivência em Gestão Ambiental como Atividade Pedagógica de Mestrado Profissional. *Revista de Administração Unimep*, 17(2), 252-275.
- Barros, E. C., Valentim, M. C., & Melo, M. A. A. (2005). O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2(4), 124-138.
- Bittencourt, I. M., & Mercado, L. P. L. (2014). Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 22, 465-504.

- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. (1998). Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998.
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). (2009). Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria n. 17, de 29 de dezembro de 2009.
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). (2017). Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da Pós-Graduação stricto sensu. Portaria n. 389, 23 de março de 2017.
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). (2019). Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Portaria Capes Nº 60, de 20 de março de 2019.
- Dias, S. M. R. C., Patrus, R., & Magalhães, Y. T. (2011). Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 12(4), 697-721.
- Ferreira, R., Tavares, C., Santos, G., Manhães, L., Marcondes, F., & Felipe, T. (2016). Perfil motivacional e demográfico dos alunos do mestrado acadêmico e profissional. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, Especial, 4, 77-84.
- Fischer, T. (2003). Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. *Revista de Administração de Empresas*, 43, 119-123.
- Fischer, T. (2005). Mestrado profissional como prática acadêmica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2(4), 24-29.
- Fischer, T. (2006). Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. *Revista de Administração Contemporânea*, 10, 193-197.
- Gemelli, C. E., & Closs, L. (2023). Precarização do Trabalho Docente de Ensino Superior em IES Privadas Brasileiras. *BBR. Brazilian Business Review*, 20, 339-361.
- Giacomazzo, G., & Leite, D. (2014). O mestrado profissional no âmbito das políticas públicas na educação: reflexões sobre a produção do conhecimento científico. *ETD Educação Temática Digital*, 16(3), 475-493.
- Isaia, S. M. A., Maciel, A. M. R., & Bolzan, D. P. V. (2011). Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. *Educação*, 36(3), 425-440.
- Kruta-Bispo, A. C. K. (2015). *Proposta de um sistema de aprendizagem à luz da abordagem experiencial: um estudo em cursos de mestrado profissional na área de Administração*. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa – PB.
- Kühl, M. R., Maçaneiro, M. B., Cunha, J. C., & Cunha, S. K. (2013). O valor das competências docentes no ensino da Administração. *Revista de Administração*, 48(4), 783-799.
- Maia, A. C. P. (2018). *Formação de Professores para o curso de Administração: contribuições teóricas*. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, Bahia, Brasil.
- Masetto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. ed. São Paulo: Summus.
- Mattos, P. L. (1997). Dissertações não-acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível? *Revista de Administração Contemporânea*, 1, 153-171.
- Mello, C. H. P., Trevisan, L. N., & Napole, A. (2020). Mestrado profissional em administração: contextos, interpretações e desafios. *International Journal of Business Marketing*, 5(2), 76-81.



- Mendonça-Neto, O. R., Vieira, A. M., & Oyadomari, J. C. T. (2019). Notas Sobre o Rigor-Relevance Gap no Contexto do Mestrado Profissional. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 20(1), 122-146.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and interpretation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moura-Castro, C. (2005). A hora do mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2(4), 16-23.
- Nascimento, L. C. N., Souza, T. V., Oliveira, I. C. S., Moraes, J. R. M. M., Aguiar, R. C. B., & Silva, L. F. (2018). Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(1), 228-233.
- Paixão, R. B., & Bruni, A. L. (2013). Mestrados profissionais: Características, especificidades, diferenças e relatos de sucesso. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 14, 279-310.
- Pereira, J. E. D. (2007). Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação & Linguagem*, 10(15), 82-98.
- Rampazzo, R. M. S., Moura, G. K., & Luna, I. N. (2021). Expectativas de carreira em acadêmicos do mestrado profissional em administração: estudo em uma instituição comunitária de ensino superior. *Ciencias da Administração*, 23(61), 64-79.
- Santiago, M., & Coutinho, O. (2013). *Debata sobre o papel do espaço de ensino do design no contexto contemporâneo*. Escola do Design-Universidade do Estado de Minas Gerais.
- Santos, G. T. (2017). *A aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Santos, G. T., & Silva, A. B. (2019). "Diving" into the meanings and revealing conceptions of being a professor in management. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 20(5), 1-19.
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. In: *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications.
- Silva, A. B., & Costa, F. J. (2014). Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação *stricto sensu* em administração. *Revista Economia & Gestão*, 14(34), 30-45.
- Silva, A. B. (2005). *A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Silva, M., Silva, L. C. A., & Brambilla, F. R. (2022). Cocriação de valor no ensino de pós-graduação: análise etnográfica em mestrado profissional no sul do Brasil. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT*, 16(2), 81-108.
- Souza, T., & Sgarbossa, M. (2021). O que se produziu em desaprendizagem organizacional nos últimos dez anos? Uma revisão bibliométrica da produção científica. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, 18(1), 194-221.
- Takahashi, A. R. W., Verchai, J. K., Montenegro, L. M., & Rese, N. (2010). Mestrado profissional e mestrado acadêmico em administração: convergências, divergências e desafios aos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 11(4), 551-578.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (16ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Villardi, Q. B. (2004). *Um estudo reflexivo sobre microprocessos de aprendizagem e mudança coletiva docente com a aprendizagem e mudança organizacional resultantes: para uma gestão sustentável do desenvolvimento de docentes em instituições educação superior privada em administração e marketing*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.