



Pós-graduação *stricto sensu* em Administração: profissionalização para o magistério superior em questão

***Stricto sensu* postgraduate course in Administration: professionalization for the higher teaching profession in question**

Fabiana Ferreira Silva, Kátia Maria da Cruz Ramos
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/Brasil

Resumo

O presente estudo tem como foco cursos de mestrado e doutorado acadêmicos na área de Administração em Pernambuco, com o propósito de tratar da profissionalização para o magistério superior, em termos de elementos voltados à construção da profissionalidade docente. Para tanto, congrega dados oriundos de uma pesquisa qualitativa que contemplou documentos de dois programas de pós-graduação, cuja análise de conteúdo foi o procedimento privilegiado. Os resultados revelaram uma limitada atenção a elementos constitutivos da profissionalidade docente no âmbito de uma ainda persistente ênfase no caráter da docência alicerçada no domínio do campo disciplinar.

Palavras-chave: profissionalidade docente, magistério superior, administração.

Abstract

The present study focuses on Master's and Doctor's Degrees academic courses on the area of Administration in Pernambuco, with the purpose of concerning professionalization for the higher teaching profession, in terms of elements aimed at the construction of teaching professionalism. Therefore, it congregates data obtained from a qualitative research which contemplated documents of two postgraduate programmes, whose content analysis was the privileged procedure. The results revealed a limited attention to constituent elements of teaching professionalism within the framework of a still persistent emphasis on the character of teaching based on the domain of the disciplinary field.

Keywords: Teaching professionalism, Higher teaching profession, Administration.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil constituem-se, legalmente, como espaços de profissionalização docente para o magistério superior, conforme consta no Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (Brasil, 1996), bem como em todas as edições do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) do país. Apesar do crescente reconhecimento da singularidade e da pertinência de tal profissionalização, atualmente esses cursos vêm sendo afetados devido à crise que se evidencia no Brasil a partir do ano de 2014, quando os governantes começaram a cortar “gastos” em vários setores. Um

exemplo de autorização desses cortes foi a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241) que atinge, principalmente, as áreas da Saúde e da Educação.

No âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, é de se ressaltar que tal crise provocou a diminuição de investimentos já previstos em políticas nacionais, notadamente em termos de redução da concessão de bolsas de pesquisa, dificultando o acesso e a permanência de estudantes em cursos de mestrado e doutorado no país. Para além dos impactos na pesquisa científica, um ponto a realçar diz respeito à formação docente nos programas de pós-graduação diante da crescente demanda por profissionais para atuar nas instituições de ensino superior brasileiras.

Tais fatores vêm exigindo adaptações nos programas de pós-graduação, inclusive, em suas políticas institucionais para que possam cumprir seu principal objetivo de formar pesquisadores e professores para atuar no magistério superior. Nesse quadro, a partir da compreensão da docência como uma profissão de interações humanas, o presente estudo tem como foco cursos de mestrado e doutorado acadêmicos na área de Administração no estado de Pernambuco, com o propósito de tratar da profissionalização para o magistério superior, em termos de elementos voltados à construção da profissionalidade docente.

Sobre profissionalidade, tomando por referência Barisi (1982) e Braem (2000), neste trabalho essa categoria é considerada no âmbito de noções em razão do ainda recente trato epistemológico do termo. Assim compreendemos profissionalidade como um processo contínuo de construção pessoal-profissional que, na dinâmica relação de interdependência competência-qualificação, requer atitudes profissionais fundamentadas em conhecimentos específicos, ética, partilha e compromisso com os membros da profissão e da sociedade. Dessa forma, profissionalidade constitui um movimento dinâmico, contextual, individual e coletivo, pautado em redes de relações mutáveis, que demanda reflexão e justificativa dos porquês de cada ação profissional, podendo influenciar na autonomia e no reconhecimento social da profissão.

Tal compreensão leva-nos a reiterar a pertinência de desencadear reflexões sobre profissionalidade docente em espaços institucionais de formação, preferencialmente, antes que os professores ingressem nas salas de aulas. Nesse quadro, chamamos atenção para a pós-graduação *stricto sensu* como um espaço privilegiado para desencadear reflexões sobre a formação de professores, especialmente no que se refere à construção da profissionalidade docente. Nomeadamente diante do que afirmam Barreto e Martínez (2007) bem como Cunha (2012), entre outros, em termos de que os programas de pós-graduação brasileiros priorizam a formação de pesquisadores em suas respectivas áreas de conhecimento em detrimento da formação para a docência.

Essa visão é corroborada por Pimenta e Anastasiou (2010) as quais salientam que “a formação, atualmente oferecida aos pós-graduandos, os separa de qualquer discussão sobre a dimensão didático-pedagógica da formação para a docência no ensino superior” (p. 190). Consequentemente, ao terminarem seus cursos de pós-graduação, bacharéis com mestrado e doutorado podem ingressar em salas de aulas, na maioria das vezes, sem uma aproximação com conhecimentos formativos sobre a docência, especialmente, na Educação Superior.

Esses fatores sinalizam uma lacuna formativa no que diz respeito ao conhecimento profissional em termos de contato com um corpo de conhecimento sistematizado relacionado ao exercício da docência, como: organização curricular; planejamento de aulas e atividades; metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação; relações institucionais internas e externas; perfil do corpo discente (geralmente mais adulto, conciliando estudo e trabalho), dentre outros aspectos específicos da docência em IES.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Soares e Cunha (2010) afirmam que cursos mestrado e doutorado configuram-se como responsáveis pela formação do professor do magistério superior. Todavia seus currículos enfatizam a formação do pesquisador como um elemento preponderante de uma formação nesse nível. Por sua vez, no magistério superior, é requerido que as atividades de pesquisa somem-se às atividades de ensino e de extensão, exigindo do corpo docente que as realizem de forma indissociável, sem contar com demandas para assumir cargos de gestão. Trata-se de alguns exemplos de fatores que constituem especificidades relacionadas à docência no magistério superior que requerem mais do que o “domínio” de determinado conteúdo.

Sob essa perspectiva, no que se refere à formação de professores, concordamos com estudos, a exemplo de Morosini (2000) e Veiga (2014), que apontam a limitada contribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na construção da profissionalidade docente para além do domínio disciplinar. Dentre essas contribuições destacam-se o Estágio de Docência e a existência de disciplinas de Didática ou Metodologia do Ensino Superior, sendo pertinente refletirmos sobre a forma como essas práticas são realizadas. Isto porque tais ações, a depender da orientação teórico-

metodológica, podem trazer implicações no processo de construção da profissionalidade docente.

Além disso, nem todos os pós-graduandos fazem o referido estágio (obrigatório apenas para quem é bolsista) e a disciplina voltada ao magistério superior. Mas, pelo fato de a docência ser uma atividade permeada por múltiplas relações (Tardif & Lessard, 2005; Souza, 2006; Tardif, 2008; Cunha, 2009; Veiga, 2014), esses estudantes são influenciados, tal e qual os demais, pelo o que é vivenciado na relação com os professores que tiveram tanto na Educação Básica como e, principalmente, na Educação Superior.

Dessa forma, os pós-graduandos têm referências sobre a docência a partir da relação com seus professores ao longo da trajetória escolar e tendem a reproduzir modelos que fizeram parte da sua formação (Cunha, 1989; Araújo, 2003; Pimenta & Anastasiou, 2010). No âmbito da pós-graduação *stricto sensu* consideramos que a relação, notadamente com os professores em geral e com o orientador em particular, é um elemento fundamental no processo de construção da profissionalidade docente no magistério superior. Isto porque nos cursos de mestrado e doutorado, os pós-graduandos relacionam-se com professores que também lecionam na graduação e é suposto que serão considerados referências para atuação nesse nível de ensino.

Sobre o aspecto relacional, Gauthier *et al.* (2006) salienta que se trata de um elemento importante na docência visto que o ensino constitui um trabalho interativo e tem natureza comunicacional. Além disso, o autor reconhece a importância de diferentes saberes (disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica e experienciais) para a construção da profissionalidade docente.

Diante do exposto, em nosso estudo compreendemos a complexidade da docência a partir de seu reconhecimento como uma atividade humana dinâmica, que envolve relações com diferentes atores e requer dos professores saberes teóricos e práticos que possibilitem a mediação da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, tendo em conta a atribuição formativa advinda da legislação bem como o caráter formativo-relacional, consideramos pertinente refletir sobre possíveis contributos de cursos de mestrado e doutorado acadêmicos para a formação de professores que atuam ou poderão atuar no magistério superior.

Método

Este trabalho congrega dados oriundos de uma pesquisa qualitativa realizada em dois programas de pós-graduação em Administração no Estado de Pernambuco, Brasil. Esses programas foram escolhidos como campo empírico tendo como base os seguintes critérios:

- ser programas reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- ter Administração como área de concentração principal;
- ser programas de modalidade acadêmica, uma vez que o Plano Nacional de Pós-Graduação

descreve que tais cursos têm por missão a formação de professores e pesquisadores, o que não é exigido na modalidade profissional (Brasil, 2010); e

- estar em funcionamento há pelo menos 5 anos. Este último critério justifica-se pelo fato de também pretendermos coletar informações de doutorandos matriculados nos últimos períodos do curso.

Nesse âmbito, constatamos que em Pernambuco há dois programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração que atendem aos critérios supracitados: o Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural (PADR) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); e o Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Para procedermos à obtenção do material de análise (documentos institucionais), consultamos os sites dos programas, onde foi possível coletar: regimentos e propostas dos programas, horários de aulas, planos de ensino de disciplinas do campo didático-pedagógico, dentre outras informações que se fizerem necessárias à identificação de possíveis elementos relacionados à profissionalidade docente.

Nesse sentido, a pesquisa documental constituiu o procedimento de coleta que buscou “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse” (Lüdke & André, 1986, p. 38). Após a coleta, foi realizada a pré-análise do material considerando as cinco dimensões propostas por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009):

1. O contexto: avalia o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado o material;
2. O(s) autor(es): busca a identidade da autoria dos documentos, seus interesses e os motivos que levaram a desenvolver tal produção;
3. A autenticidade e a confiabilidade do texto: verifica a procedência do documento, bem como estar atento à relação existente entre o autor e o que ele produziu;
4. A natureza do texto: entende o contexto de produção dos documentos para que este material possa fazer sentido;
5. Os conceitos-chave e a lógica interna do texto: dá atenção aos conceitos, sua importância, sentidos e o esquema do texto (contextualização e argumentação).

Em seguida, conforme sugerido por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), recorreremos à análise de conteúdo (BARDIN, 2002) para sistematizar as informações dos documentos, seus significados e fazer inferências voltadas à identificação de elementos voltados à construção da profissionalidade docente.

Resultados

Esta seção congrega resultados da pesquisa documental no sentido de identificar contributos da pós-graduação *stricto sensu* na construção da profissionalidade na área de Administração.

Considerando as cinco dimensões propostas por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), na pré-análise identificamos que o contexto histórico de produção dos documentos que constituíram o *corpus* da pesquisa foi marcado por movimentos de adaptações às exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse âmbito, sobressaem-se as atividades de pesquisa como determinantes da abertura, funcionamento e avaliação (conceitos) dos cursos de mestrado e doutorado. Quanto aos autores dos documentos institucionais, verificamos que eles foram elaborados por professores que fazem parte dos programas de pós-graduação analisados. A autenticidade e confiabilidade do texto são atestadas pelas fontes onde os mesmos estavam publicados e disponibilizados para o público acadêmico e geral. Por fim, a natureza dos textos e seus conceitos-chave foram analisados a partir de seus contextos e dos núcleos de sentidos relacionados ao objetivo do estudo.

Dentre os principais resultados, é de se ressaltar o explícito compromisso com a formação docente para o magistério superior que consta nos regimentos dos dois programas analisados:

- O Programa de Pós-graduação em Administração e Desenvolvimento Rural (PADR) iniciou suas atividades no ano de 2003 com o curso de mestrado acadêmico na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Este programa propõe-se, dentre outros objetivos, a formar docentes, visando à melhoria da qualidade do ensino universitário na área de concentração oferecida. (UFRPE, 2016);
- O Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD) iniciou suas atividades na Universidade Federal de Pernambuco em 1995 com o mestrado e no ano de 2000 passou a ofertar o curso de doutorado em Administração, ambos acadêmicos. Seus principais objetivos são a formação de pesquisadores para o desenvolvimento teórico-empírico no campo da Administração e a qualificação de docentes para atender à expansão do ensino na área e de profissionais para o aperfeiçoamento e melhoria da gestão das organizações (UFPE, 2016).

Essas evidências atendem ao que está previsto no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 2010), no qual a formação de professores constitui uma das atribuições dos cursos de mestrado e doutorado. Entretanto, identificamos nos documentos que essa promessa de formação, oficialmente registrada, limita-se à oferta de uma disciplina não obrigatória voltada à docência no magistério superior e à possibilidade de realização do Estágio de Docência.

No que se refere ao componente curricular relacionado à docência, no PADR/UFRPE, apesar de constar no currículo do programa a disciplina de Metodologia do Ensino Superior (45h), não identificamos a sua oferta nos horários dos últimos 3 anos. Já no PROPAD/UFPE é ofertada, anualmente, a disciplina de Didática do Ensino Superior (30h) no primeiro semestre. É pertinente salientar que as ementas de ambas disciplinas destacam o desenvolvimento de

competências docentes no âmbito da apresentação de técnicas que auxiliem no planejamento, na organização e na avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Consequentemente, por apresentarem uma carga-horária inferior às demais disciplinas dos programas, supomos que têm um tempo limitado para priorizarem elementos que possibilitem refletir sobre a complexidade da docência, bem como seu caráter relacional no magistério superior.

No que tange à possibilidade de realização do Estágio de Docência, constatamos que essa atividade só é exigida dos pós-graduandos que são bolsistas e não possuem experiência docente. Sobre essa prática, não identificamos nos documentos informações que sistematizassem a realização do Estágio de Docência. Desse modo, fica subentendido que os professores dos programas de pós-graduação podem definir como essa atividade será realizada com os seus orientandos.

De forma geral, verificamos que as atividades de pesquisa predominam nos documentos norteadores dos programas analisados, enquanto à formação em termos de elementos explicitamente de ordem didático-pedagógica restringe-se a duas ações (uma disciplina e o estágio de docência) que não são realizadas por todos os pós-graduandos.

Discussão

Apesar de a maioria dos documentos norteadores dos cursos de mestrado e doutorado na área analisada evidenciar a docência como um dos objetivos da formação, a pós-graduação *stricto sensu* ainda privilegia o desenvolvimento de pesquisadores (Barreto & Martínez, 2007).

É pertinente salientar que as ações formativas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* são condicionadas pelas exigências das diretrizes nacionais (Brasil, 2010). Estas, por sua vez, têm dado maior atenção à formação de pesquisadores e profissionais em áreas estratégicas para o desenvolvimento econômico do país.

Consequentemente, o ensino oferecido nas instituições cada vez mais distancia-se do ideal de formação para a cidadania e visa atender às demandas do mercado, representadas pelas empresas que sustentam o governo. Por sua vez, a educação laica acaba constituindo um dispositivo do Estado cuja meta de desenvolvimento econômico materializa-se no contexto educacional através da educação profissional, do produtivismo acadêmico, da inovação, da pesquisa em áreas estratégicas, dentre outros aspectos, com a finalidade de elevar a posição do Brasil em diferentes *rankings* mundiais.

Dessa forma, predomina uma concepção de docência enquanto apropriação de conhecimento funcional que, segundo Soares e Cunha (2010), preocupa-se mais em dominar do que compreender os fenômenos. Para elas, isso traz implicações para a Educação Superior na medida em que a concepção de docência universitária coloca o professor como porta-voz de um saber dogmatizado que será transferido nas salas de aulas. As autoras destacam que tal perspectiva baseia-se na

concepção de docência voltada ao domínio de conteúdos disciplinares que não possibilita uma aprendizagem significativa para os estudantes.

Nesse sentido, os dados da pesquisa evidenciaram que ainda persiste a ênfase no caráter da docência alicerçada no domínio do campo disciplinar, na qual subentende-se que quem domina determinado assunto, por conseguinte saberia ensiná-lo. Sob tal aspecto, os programas de pós-graduação são procurados como espaços de formação para aprofundar determinado conhecimento e ainda concedem uma titulação que possibilita mestres e doutores atuarem como professores na Educação Superior.

Todavia, a partir do entendimento da docência como uma profissão de interações humanas (Tardif & Lessard, 2005; Gauthier *et al.* 2006; Tardif, 2008; Cunha, 2009), compreendemos que a construção da profissionalidade docente vai além da obtenção da qualificação que habilita mestres e doutores a exercerem o magistério superior. Nesse âmbito, não identificamos nos documentos analisados elementos curriculares que possibilitem a construção da profissionalidade docente em termos de conhecimentos específicos do exercício profissional pautado em uma rede de relações dinâmicas, contextualizadas e coletivas.

Diante do exposto, em confronto com o explícito compromisso e reconhecimento da importância da formação para a docência no ensino superior, tanto local como nacional, os resultados obtidos revelaram uma limitada atenção a elementos constitutivos da profissionalidade docente. Trata-se de uma lacuna na profissionalização para o magistério superior que permanece há décadas conforme pesquisas já realizadas por Morosini (2000), Barreto e Martínez (2007) e Veiga (2014).

Espera-se que as reflexões aqui suscitadas sobre a relevância da construção da profissionalidade docente ampliem o debate sobre a formação de professores para o magistério superior em programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos.

Referências

- Araújo, S. M. D. (2003). Relação professor-aluno: espaço de edificação do homem. *Benjamin Constant*, 9(25), 3-8.
- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barisi, G. (1982). La notion de "professionnalité" pour les syndicats en Italie, *L'Emploi enjeux économiques & sociaux – Colloque de Dourdan*, 379-394.
- Barreto, M. O. & Martínez, A. M. (2007). Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. *Revista Estudos de Psicologia*, 24(4), 463-473.
- Braem, S. (2000). Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionnalité pour la Sociologie des Professions française. *Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52*, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.

- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado em 10 maio, 2017, de <https://goo.gl/a7FkLH>
- Brasil. (2010). *VI Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020*. Recuperado em 14 maio, 2017, de <http://goo.gl/6FIyA3>
- Brasil (2016). *PEC 241 - Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal*. Recuperado em 14 maio, 2017, de <https://goo.gl/B1RnRZ>
- Cunha, M. I. (1989). *A Prática Pedagógica do Bom Professor: influências na sua formação*. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Cunha, M. I. (2009). O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em Educação em questão. *Rev. Diálogo Educ.*, 9(26), 81-90.
- Cunha, M. I. (2012). *Docência no ensino superior: perguntas necessárias ao campo da pós-graduação*. Recuperado em 18 dezembro, 2016, de <https://goo.gl/vEvb7R>
- Galthier, C.; Martineau, S.; Desbiens, J.; Malo, A. & Simard, D. (2006). *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. (Francisco Lima, Trad.). Ijuí-RS: Unijuí.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Morosini, M. C. (2000). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In Morosini, M. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. (pp. 11-20). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. C. (2010). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 01-15.
- Soares, S. R. & Cunha, M. I. (2010). *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA.
- Souza, J. F. (2006). *E a filosofia da educação: quê? A reflexão filosófica na educação como um saber pedagógico*. Recife: NUPEP UFPE Edições Bagaço.
- Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (João Kreuch, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- UFPE, Universidade Federal de Pernambuco. *Informações sobre o Programa de Pós-Graduação em Administração*. Recuperado em 12 abril, 2017, de <https://www.ufpe.br/propad>
- UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco. *Informações sobre o Programa de Pós-Graduação em Administração Rural*. Recuperado em 12 abril, 2017, de <http://www.padr.ufrpe.br>
- Veiga, I. P. A. (2014). Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. *Rev. Diálogo Educ.*, 14(42), 327-342.

Agradecimentos

Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), através da concessão de bolsa de doutoramento.