

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PPA - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

ELISÂNGELA CONCEIÇÃO VIEIRA PALONGAN

**“ADMINISTRADOR(A), COMO VOCÊ APRENDEU A SER DOCENTE?” OS SABERES E
COMPETÊNCIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO**

**MARINGÁ
2024**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PPA - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

ELISÂNGELA CONCEIÇÃO VIEIRA PALONGAN

**“ADMINISTRADOR(A), COMO VOCÊ APRENDEU A SER DOCENTE?” OS SABERES E
COMPETÊNCIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, na linha de Estudos Organizacionais e Sociedade, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Pascoal Cassandre

MARINGÁ
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

P778a	<p>Palongan, Elisângela Conceição Vieira</p> <p>"Administrador(a), como você aprendeu a ser docente?" : Os saberes e competências da formação docente em administração / Elisângela Conceição Vieira Palongan. – Maringá, PR, 2024.</p> <p>218 f. : il. color., figs.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Marcio Pascoal Cassandre.</p> <p>Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2024.</p> <p>1. Formação Docente - Administração. 2. Práticas Didáticas Pedagógicas. 3. Pós-Graduação stricto sensu - Administração. 4. Docência em Administração. 5. Saberes docentes - Competências docentes. I. Cassandre, Marcio Pascoal, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.</p>
CDD 23.ed. 658.07	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
Av. Colombo, 5790 - Zona 07 - 81201-900 - Maringá - PR
Home page: www.ueuem.br
Facebook: <https://www.facebook.com/programa.administracao@ueuem.br>
Twitter: <https://www.twitter.com/ppgaueuem>
E-mail: ppga@ueuem.br

ATA DE DEFESA PÚBLICA - DOUTORADO


Aos **vinte e cinco** dias do mês de **março** do ano de **dois mil e vinte e quatro**, às **oito horas e trinta minutos**, realizou-se, presencialmente e por videoconferência com os convidados externos, em conformidade com o Ato Executivo 004/2020-GRE e a Res. 003/2020-CEP, a apresentação do Trabalho de Conclusão, sob o título: **"Administrador, como você aprendeu a ser docente?" Os saberes e competências da formação docente em Administração**, de autoria de **ELISÂNGELA CONCEIÇÃO VIEIRA PALONGAN**, aluna(o) do Programa de Pós-Graduação em Administração – Área de Concentração: Organizações e Mercado. A Banca Examinadora esteve constituída pelos docentes: Dr. Marcio Pascoal Cassandre (presidente), Dr^a. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho (membro examinadora externa – PPGA/UFPB), Dr^a. Elsa Midori Shimazaki (membro examinadora externa – PPGE/UNOESTE), Dr^a. Priscilla Borgonhoni Chagas (membro examinadora do PPA) e Dr. José Paulo de Souza (membro examinador do PPA).

Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a banca examinadora faz constar a(o) candidata(o) a condição de APROVADA COM CORREÇÕES (Aprovado(a) / Aprovado(a) com correções / Reformulação do trabalho / Reprovado(a)) pela Banca Examinadora. E, para constar, foi lavrada a presente Ata, que vai assinada pelo coordenador e pelos membros da Banca Examinadora.

Esta ata não vale como certificado de conclusão do curso de pós-graduação em Administração. A obtenção da titulação de doutora em Administração está condicionada ao depósito da versão definitiva em PDF e não editável, com todas as correções feitas e atestadas pelo orientador, com a ficha catalográfica da BCE/UEM, no prazo máximo estabelecido no regimento do Programa, de acordo com a condição de aprovação.

EM TEMPO: Houve alteração no título da tese? Se sim, descrever aqui:
Sim. "ADMINISTRADORA, COMO VOCÊ APRENDEU A SER DOCENTE? OS SABERES E COMPETÊNCIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO"

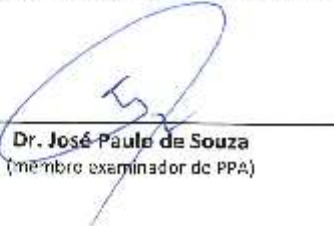
Maringá, 25 de março de 2024.


Dr. Marcio Pascoal Cassandre
(Presidente)


Dr^a. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho
(membro examinadora externa – PPGA/UFPB)


Dr^a. Elsa Midori Shimazaki
(membro examinadora externa – PPGE/UNOESTE)


Dr^a. Priscilla Borgonhoni Chagas
(membro examinadora do PPA)


Dr. José Paulo de Souza
(membro examinador do PPA)


Dr^a. Priscilla Borgonhoni Chagas
(coordenadora adjunta do PPA)

*Dedico esta tese àqueles que transformam
vidas por meio da Educação. O mundo é um
lugar melhor por conta do trabalho incansável
de professores e professoras.*

AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim desta tese não foi uma tarefa fácil. Na verdade, penso que não cheguei ao fim, mas encerro o ciclo da concepção deste estudo, que ainda há muito a ser explorado. Para tanto, diversas mãos me foram estendidas ao longo do caminho e é chegado o momento de publicamente externar meus agradecimentos.

Em primeiro lugar agradeço a Deus, meu mantenedor e apoio onipresente, Ele atendeu os meus sonhos e me deu condições de chegar até aqui.

Agradeço a minha família, meu esposo Silvio e filhos: Samuel, Miguel e Augusto (que chegou de surpresa durante a construção desta pesquisa), pelo suporte, apoio e compreensão durante as minhas intermináveis ausências. Vocês são meu lar e meu porto seguro.

Aos meus pais, Dourival e Maria, pelo auxílio de uma vida toda e incentivo para que eu concretizasse meus sonhos na Educação. Tê-los comigo fez toda a diferença.

Aos colegas de turma do Doutorado, e aquelas que se tornaram minhas amigas durante o percurso. Fernanda Coutinho e Fernanda Reis, a caminhada foi mais leve ao lado de vocês, espero tê-las sempre em minha vida.

Agradeço ao Everton Gomedes, por todo o incentivo, palavras de ânimo e ajuda na operacionalização da análise dos dados do questionário. Você foi essencial para que eu concluísse essa etapa.

Juliano Oliveira, meu amigo querido que foi suporte e “ouvidos” quando precisei trocar ideias e inquietações. Obrigada por ser e estar presente.

Os agradecimentos aos professores se iniciam com um agradecimento especial ao meu maior exemplo de docência, professor Marcio Pascoal Cassandre. É possível que eu não consiga transmitir em palavras toda a minha gratidão e admiração, pelo profissional, professor, orientador, amigo e parceiro que você é. A sua dedicação com seus alunos transcende o comum. Eu agradeço a Deus por proporcionar o nosso encontro nesta vida.

Agradeço à professora Liliane Canopf, por sua participação na banca de qualificação e por suas preciosas contribuições.

Professora Elsa Midori Shimazaki, tê-la por perto e aprender contigo durante a disciplina e na minha banca de defesa, foi uma honra. Obrigada professora.

Professora Priscilla Borgonhoni Chagas, obrigada por suas contribuições na banca de qualificação e defesa. Mas, acima de tudo, obrigada por sua gentileza e sensibilidade, tanto nas aulas quanto nos encontros fora de sala de aula. Suas palavras foram um alento quando precisava.

Professora Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho, obrigada por ter aceitado estar na banca de qualificação e defesa. Agradeço por sua dedicação e cuidado na avaliação da minha pesquisa. Embora distantes geograficamente, esteve presente na minha jornada. Espero ter a oportunidade de conhecê-la pessoalmente.

Professor José Paulo de Souza, obrigada por estar na banca de defesa e contribuir com suas recomendações. Ao longo dos anos de estudos na UEM, você tem sido um exemplo inspirador de professor.

Agradeço ao professor Juliano Domingues, pela contribuição na elaboração do questionário da pesquisa e na coleta dos dados. Você facilitou muito o meu trabalho, professor. Obrigada.

Agradeço aos professores que tive o prazer de conviver e ter conhecimento compartilhado durante os anos de mestrado e doutorado. O aprendizado foi valioso. Igualmente agradeço ao PPA, na pessoa do Bruhmer Canonice, que esteve sempre pronto a auxiliar e nos socorrer. Seu apoio e suporte são fundamentais para que nossas pesquisas aconteçam. Obrigada, Bruhmer.

Durante a pesquisa e o tempo da pandemia que vivenciamos, pude contar com o apoio na pesquisa e emocional dos colegas do grupo de pesquisa MEDIATA. Vocês me ajudaram muito. Obrigada, queridos!

Agradeço aos colegas, professores, mestres e doutores que participaram da minha pesquisa, tanto nas aulas da disciplina de Práticas Didáticas, quanto nas entrevistas, observações e anonimamente respondendo ao questionário. Vocês fizeram a diferença e me permitiram tratar de um tema tão caro para mim. Espero tê-los representado.

Por fim, agradeço à Universidade Estadual de Maringá (UEM), que foi o campo de toda a minha formação (Graduação, Mestrado e Doutorado), por ofertar ensino público e de qualidade, mesmo sem ter a valorização e os recursos necessários. Sigamos!

Obrigada a todos e todas que fizeram parte desta jornada!

E hoje eu sou quem eu sou
Pois Sua mão me acompanhava
Mas eu sei, não é o fim, é só o começo da jornada
Eu abro o meu coração pra minha nova história.
(Pedro Valença – Vocal Livre)

RESUMO

Há um crescimento exponencial do número de instituições de ensino superior nos últimos anos, sendo a área de Negócios, em que o curso de Administração está inserido, uma das que possui a maior parcela de crescimento em cursos de graduação no Brasil. Consequentemente, há uma maior demanda para docentes em Administração, o que nos faz questionar como têm sido o ambiente de formação docente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, já que boa parte dos mestres e doutores, que são titulados, atuarão na docência. Considerando os programas de pós-graduação em Administração listados na CAPES, foi possível identificar que somente 57% deles possui disciplina direcionada para a formação docente do estudante, o que representa a necessidade de se pensar tal temática, além de compreender a construção dos saberes e competências docentes esperados dos docentes em Administração. Já que os saberes não se resumem aos saberes técnicos da docência, mas também os saberes construídos ao longo da vivência do docente e, as competências denotam da capacidade desenvolvida a partir de determinado conhecimento. Desta forma, esta pesquisa busca compreender como ocorre a formação docente de estudantes de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração. Para tanto, a pesquisa qualitativa deste estudo está dividida em sete fases: 1) reconhecimento de campo; 2) organização de uma disciplina de prática docente; 3) acompanhamento da disciplina; 4) verificação de resultado; 5) observação não participante com docentes, que tenham participado de uma disciplina de prática docente e outros que não tenham participado; 6) organização de um encontro com estudantes que participaram da segunda turma da disciplina; 7) contato com egressos de um programa de pós-graduação em Administração e solicitar resposta a um questionário. Os dados coletados foram submetidos a uma análise interpretativa, à luz da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, seguindo o que propõe Bardin, com a identificação de categorias comuns que indicam os elementos que são necessários à formação docente. Verificamos a demanda para que a educação docente em Administração seja tema recorrente nos programas de pós-graduação e componente da formação do pós-graduando, com a compreensão de que a formação docente é também composta pelas experiências e vivências do indivíduo que vão se construindo ao longo de sua jornada acadêmica, profissional e vivencial.

Palavras-Chave: Formação Docente; Pós-Graduação *stricto sensu*; Saberes docentes; Competências docentes; Administração.

ABSTRACT

There has been an exponential growth in the number of higher education institutions in recent years, with the Business area, in which the Administration course is included, being one of those with the largest share of growth in undergraduate courses in Brazil. Consequently, there is a greater demand for Administration teachers, which makes us question what the teacher training environment has been like in stricto sensu postgraduate courses, since a good number of masters and doctors, who have degrees, will work in teaching. Considering the postgraduate programs in Administration listed in CAPES, it was possible to identify that only 57% of them have a discipline aimed at student teaching training, which represents the need to think about this topic, in addition to understanding the construction of knowledge and teaching skills expected of Administration teachers. Since knowledge is not limited to the technical knowledge of teaching, but also the knowledge built throughout the teacher's experience, competencies denote the capacity developed from certain knowledge. In this way, this research seeks to understand how the teaching training of students in a stricto sensu postgraduate program in Administration occurs. To this end, the qualitative research of this study is divided into seven phases: 1) field recognition; 2) organization of a teaching practice discipline; 3) discipline monitoring; 4) result verification; 5) non-participant observation with teachers, who have participated in a teaching practice discipline and others who have not participated; 6) organization of a meeting with students who participated in the second class of the subject; 7) contact graduates of a postgraduate program in Administration and request a response to a questionnaire. The collected data was subjected to an interpretative analysis, in light of the Historical-Cultural Activity Theory, following what Bardin proposes, with the identification of common categories that indicate the elements that are necessary for teacher training. We verified the demand for teaching education in Administration to be a recurring theme in postgraduate programs and a component of postgraduate training, with the understanding that teaching training is also made up of the individual's experiences that are constructed throughout throughout your academic, professional and experiential journey.

Keywords: Teacher training; Postgraduate studies, stricto sensu; Teaching knowledge; Teaching skills; Administration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de figuras

Figura 1: Ingressantes em cursos de graduação	26
Figura 2: Matrículas de graduação por área	27
Figura 3: 10 Maiores cursos de graduação	27
Figura 4: Docentes atuantes na educação superior	28
Figura 5: Conceito de Mediação de Vygotsky	53
Figura 6: Representação da Zona de Desenvolvimento Proximal	54
Figura 7: Fases da Pesquisa	57
Figura 8: Quantitativo de questionários enviados para egressos	62
Figura 9: Quantitativo de Programas e Cursos de Pós-Graduação	66
Figura 10: Quantitativo de Programas Acadêmicos e Profissionais em Administração	67
Figura 11: Registros da PDC – aula 1	88
Figura 12: Registros da PDC – aula 1	89
Figura 13: Registros da PDC – aula 2	90
Figura 14: Representação das fases e a relação das categorias de análise	158
Figura 15: Representação da construção da formação docente	169

Lista de Quadros

Quadro 1: Objetivos e etapas da pesquisa	59
Quadro 2: Material gerado pelos dados coletados	63
Quadro 3: Categorias de Análise	64
Quadro 4: Distribuição de Notas CAPES nos programas de Pós-graduação em Administração	68
Quadro 5: Quantidade programas de Pós-Graduação e disciplinas de formação docente	68
Quadro 6: Eixos temáticos das disciplinas	74
Quadro 7: Estudantes participantes da pesquisa	79
Quadro 8: Distribuição de Cor e Gênero	134
Quadro 9: Egressos de mestrado após doutorado	134
Quadro 10: Egressos X Atividade profissional	135
Quadro 11: Regime de Trabalho X Tipo de IES	136
Quadro 12: Modalidade de Ensino	136
Quadro 13: Disciplina de Prática Didática e Carga Horária	141
Quadro 14: Contribuição Acadêmica e Profissional do PPA	150
Quadro 15: Contribuição do PPA no Mercado de Trabalho	151

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição do gênero	133
Gráfico 2: Modalidade de Ensino	135

Gráfico 3: Modalidade de Ensino	136
Gráfico 4: Estágio docência no Mestrado	139
Gráfico 5: Estágio docência no Doutorado	139
Gráfico 6: Indicação de Estágio docência	140
Gráfico 7: Indicação de Disciplina	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EUA – Estados Unidos da América

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FGV - Fundação Getúlio Vargas

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PDC - Prática Didática Comunitária

PPA – Programa de Pós-Graduação em Administração

PROUNI - Programa Universidade para Todos

TAHC – Teoria da Atividade Histórico-Cultural

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UTFPR- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDPP – Zona de Desenvolvimento Proximal de Professores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
2 DOCÊNCIA	23
2.1. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	25
2.2 ENSINO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL	29
3 A FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO	32
3.1 A SALA DE AULA	37
3.2 SABERES DOCENTES	39
3.3 COMPETÊNCIAS DOCENTES	44
4 A TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CUTURAL E A ATIVIDADE DOCENTE	50
5 PERCURSO METODOLÓGICO	57
6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	66
6.1 RECONHECIMENTO DE CAMPO	66
6.2 A ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA	72
6.3 ACOMPANHAMENTO DA DISCIPLINA	77
6.4 OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE	102
6.5 GRUPO FOCAL	127
6.6 QUESTIONÁRIO COM EGRESSOS	133
7 SABERES E COMPETÊNCIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO.....	158
7.1 COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E A RELAÇÃO COM VYGOTSKY	162
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DA PESQUISA	171
9 A PESQUISADORA COMO ESTUDANTE E DOCENTE	182

REFERÊNCIAS	185
ANEXOS	192
APÊNDICES	207

INTRODUÇÃO

Permito-me escrever esta introdução em primeira pessoa, pois a compreendo como uma construção, e parte dela, dos questionamentos aqui expostos, se originam a partir de experiências que vivenciei, que constituíram a minha caminhada e que atravessaram a minha existência, como classifica Vygotsky, as *perezhivaniyes* pelas quais passei.

É possível ver nas crianças da educação infantil certo encantamento pela figura do/a professor/a e no meu imaginário infantil não era diferente. Dois dos meus brinquedos favoritos eram giz e lousa. Na adolescência, o passatempo favorito era ler, com a leitura eu viajava e a imaginação ia longe, cheguei inclusive a sonhar que um dia escreveria um livro. Logo mais, na juventude, é chegado o momento de escolher o caminho profissional a seguir. Pensei em Letras, em Engenharia Química, por fim, escolhi Administração, pois compreendi que havia com o curso uma gama de possibilidades de atuação. Durante o meu percurso profissional, sempre estive envolvida com atividades de formação, evidentemente que, no âmbito da área em que atuava, mas me sentia bem executando treinamentos¹ e auxiliando outras pessoas a conhecerem determinado conteúdo.

Após algum tempo, o retorno à sala de aula por meio de um treinamento corporativo reacendeu o brilho nos meus olhos com a docência. Observar um docente de nível superior em suas atividades me fez pensar na possibilidade de assim alterar a rota e reconduzir a minha vida. O sonho infantil ganhou força, decidi ser professora, e por que não na área que escolhi trabalhar e tanto gosto, a Administração.

Sempre tive a certeza de que a educação tem papel transformador, foi assim na minha vida e, nesse processo, há a figura essencial do docente. Nesse sentido, compreendo que a busca de formação e conhecimento na área de atuação é pré-requisito para ocupar tal função. Ao ingressar no Mestrado tive o entendimento da imensidão de possibilidades e demandas que cercam a vida docente. Além das minhas angústias, me deparei também com dúvidas de colegas sobre como atuar na carreira docente, o que fazer? Como preparar uma aula? Como elaborar avaliações? Como estabelecer a relação com o estudante? Eram muitos porquês, muitas dúvidas e desafios. O programa em que estava matriculada não ofertava disciplina de prática ou didática e o estágio docente era obrigatório somente para estudantes bolsistas, o que não era o meu caso. Solicitei ao meu orientador que participasse no estágio docente de sua

¹ O verbo treinar é utilizado aqui por se referir ao ambiente corporativo, em que é comum a utilização de tal termo.

disciplina na graduação, o que tenho certeza de que foi uma decisão acertada, afinal o acompanhei durante um semestre e pude visualizar a dimensão da docência no ensino superior em Administração.

Porém, em conversas com colegas, vi que há lacunas, pois não há um padrão, nem todos os orientadores guiam o processo de estágio docência de forma que o estudante participe de toda a condução da disciplina. Há aqueles que acompanham parte do semestre, outros vão para a sala de aula lecionar um tema sem a presença do orientador e, dessa forma, não recebem nenhuma devolutiva a respeito de sua atuação e de aspectos que podem ser trabalhados, o que gera angústia e insegurança nos pós-graduandos, pois não se sentem preparados para a sala de aula. Ao chegar ao doutorado, encontrei colegas ainda com essa angústia, porém a maioria já atuando na docência. Novo questionamento: como aprenderam a ser docentes? A resposta da maioria: na prática, fazendo e errando muitas vezes. Ao olhar para os cursos de mestrado e de doutorado que integram a lista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), identifiquei que a maioria dos programas não oferece disciplina de prática-didática docente, e quando o fazem não é obrigatória. Poucos são os programas que exigem a formação docente de seus mestres e doutores.

Narciso e Lourenço (2016) compreendem que o processo de formação na pós-graduação permite pouca reflexão a respeito do ser professor e da carreira docente, tendo em vista que o ambiente e a convivência entre estudantes e docentes são cercados por relações de poder e autonomia cerceada, o que reproduz a estrutura existente e pouco possibilita ao pós-graduando discutir e refletir sobre a prática docente. As autoras mencionam ainda que, na ótica de estudantes de pós-graduação, pouco se estimula a formação pedagógica e o refletir do educador profissional.

Segundo Fischer (2006), os programas de pós-graduação não estão voltados para a formação docente porque não sabem como fazê-lo. Pouco se discute sobre a formação pedagógica, que é traduzida em disciplinas de metodologia do ensino superior e estágio docência. A formação do docente em Administração ainda é um desafio, haja vista que a grande maioria não possui formação pedagógica (Oliveira, 2016), o que somente é possível de realizar a partir da alteração na estrutura dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A formação de mestres / mestras e doutores / doutoras ainda têm concentração e inclinação maior para a pesquisa, poucos esforços são direcionados para a formação docente, seja em questões práticas, operacionais ou didáticas e pedagógicas (Narciso; Lourenço, 2016).

Conceição Neto e Moura (2019) criticam o fato de que em muitos casos, os programas de pós-graduação, são regidos sob uma lógica produtivista acadêmica, em detrimento da formação de mestres e doutores que atuarão na docência de ensino superior, defendendo a ideia de se buscar um processo formativo em que se abordem aspectos da andragogia (aprendizagem de adultos), para futuros docentes. Os autores reforçam a necessidade de se estimular a criatividade, o senso crítico, a reflexão, a capacidade de escuta e o relacionamento interpessoal para a formação do docente, de forma que possam utilizar essas habilidades no ofício da docência.

Com a forte expansão do mercado universitário nos últimos anos, incentivada por programas de fomento ao ensino superior como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), vimos o surgimento de um número maior de faculdades particulares, o que, segundo Nunes *et al.* (2018), resultou em uma maior demanda de docentes, porém, na maioria das vezes, não há a exigência de formação pedagógica específica para lecionar, como no curso de Administração. A propagação do ensino superior em Administração proporcionou que mais pessoas tivessem acesso à educação superior, entretanto, considerando as possibilidades que a lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 concedeu, vemos a concepção de um ensino superior quase técnico, gerencialista, voltado para solução de problemas e inovação. É exigido do docente o desenvolvimento de competências que viabilizem estabelecer cooperações, criar redes, comunicar e divulgar o que fazem, apresentando a tão sonhada “inovação” para gerar melhores resultados, semelhante às organizações. Permite-se que profissionais das áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias atuem na docência, por conta dos conhecimentos práticos da profissão, no entanto, falta-lhes a formação pedagógica existente nos cursos de licenciatura.

Conforme estudo realizado por Pauli, Sirtulli e Maciel (2016), as instituições de ensino, cada vez mais, exigem profissionais que, além da capacidade de exercer a docência, tenham condições de enfrentar mudanças, assumir riscos, com perfil criativo, sensibilidade, sejam motivados e que possuam boa relação interpessoal, pois a liderança como uma competência da docência, colabora para o processo de aprendizagem do estudante. Dessa forma, com um mercado profissional que cada vez mais exige do profissional da educação, novos saberes e competências, é possível determinar quais competências e saberes são necessários à docência na área da administração? De que forma, tais competências e saberes são adquiridos ou estimulados?

Diante de tantas exigências, é possível identificar o que é essencial à formação de um docente na Administração e de que maneira são aprendidas? Sendo assim, defendo a tese de que “A construção de saberes e competências na formação docente em Administração é um processo inter-relacional entre formação teórica e experiência prática”.

A partir destas perguntas e da tese apresentada, surge o problema de pesquisa: Como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração têm atuado na construção da formação docente de seus estudantes?

Neste contexto, o objetivo desta pesquisa é “Compreender como ocorre a formação docente de estudantes de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração”. Como objetivos específicos, temos: a) Mapear como os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil atuam na formação docente; b) Identificar como estudantes e egressos de pós-graduação *stricto sensu* aprenderam a ser professores; c) Analisar como uma disciplina de prática docente potencializa a formação de mestres e doutores que atuarão na docência; d) Apresentar os elementos essenciais à formação docente em Administração.

Perrenoud (1999, p. 1) afirma que “não há competências sem saberes”. É preciso então conhecer esses saberes. Há distinção entre saberes e competências? Há uma diversidade de ideias e concepções acerca do tema, porém, na área da Administração, percebe-se que o foco é destinado a tratar das competências gerenciais, tanto para os estudantes quanto para os docentes, reforçando a prática centrada no “como” fazer, como se a expectativa fosse ensinar aos estudantes métodos, ferramentas, mecanismos de execução, nem sempre prezando pela discussão, pelo exercício da reflexão e construção coletiva de conhecimento, aprendizagem e novas formas de se relacionar com o conteúdo.

Na busca de compreensão do papel diverso e complexo do docente, procurei identificar como a produção acadêmica tem discutido tal tema. A investigação ocorreu no ano de 2021, quando do exame de qualificação desta tese, e se deteve nas publicações dos últimos cinco anos, tanto em periódicos quanto em eventos da área. Em uma primeira busca, 5.387 artigos foram encontrados, porém, ao se direcionar para a área de pesquisa (ensino superior em Administração), resultou em 1.206 artigos. O próximo passo foi efetuar a leitura flutuante dos artigos para verificar adesão ao tema da pesquisa, encontrando 51 artigos em periódicos e 65 em eventos, indicando a atualidade do assunto e relevância para as pesquisas acadêmicas, já que o processo de publicação em periódicos leva mais tempo para ser concluído do que a apresentação em eventos, dessa forma, há indicativos de que teremos diversas publicações e pesquisas que se relacionam com a formação docente nos próximos períodos.

Conceição e Nunes (2015, p. 11-12) afirmam que:

[...] diferentemente dos níveis de formação de professores da educação básica, não há um curso específico para a formação do professor universitário. [...] Os programas de pós-graduação *stricto sensu* acabam por se tornar o único espaço possível para a formação desses professores, ainda que de forma secundária, pois a ênfase desses programas continua sendo o desenvolvimento da competência na pesquisa científica, em detrimento da competência pedagógica.

Contudo, mesmo com titulações de mestrado e/ou doutorado, a maioria dos docentes que atua no ensino superior teve sua formação direcionada para a área de conhecimento específica, não contemplando a formação docente (Nunes *et al.*, 2018). É preciso então repensar o formato como os programas estão estabelecidos e de que forma eles abarcam as necessidades do pós-graduando que, na maioria das vezes, após sua formação, atuará na docência no ensino superior. Logo, é necessário que o pós-graduando tenha condições de refletir sobre a prática docente, sobre o exercício da profissão, as questões, os conflitos e os desdobramentos que envolvem a complexidade de ser docente. Torna-se imprescindível que os programas de pós-graduação direcionem esforços no preparo, na formação e no suporte ao estudante, o que nos indica um campo a ser explorado, apontando um caminho de pesquisa e um desafio na recomendação de possíveis rotas para a formação docente em Administração.

Além de identificar a necessidade de uma atenção especial, e porque não dizer um direcionamento, dos cursos de pós-graduação para a formação docente de seus estudantes, é necessário também compreendermos a importância da academia em produzir artigos que tratem da temática e exemplifiquem maneiras de conduzir o processo de ensino e aprendizagem do futuro docente, ainda mais quando os cursos de graduação possuem uma abordagem para a formação em bacharelado, assim, caberia aos cursos de pós-graduação a condução desse papel, e por que não proporcionar a experiência necessária para o estudante no exercício de sua futura profissão.

Assim, para que os objetivos sejam cumpridos esta pesquisa foi dividida em sete fases: 1) reconhecimento de campo: foram coletadas informações dos programas de pós-graduação na área de Administração no Brasil em relação à formação docente de mestres e doutores; 2) organização: organizar os dados e informações coletadas para a pesquisa e, sob a coordenação do professor, auxiliar na organização de uma disciplina de prática docente para estudantes de mestrado e doutorado em Ciências Sociais Aplicadas; 3) acompanhamento da disciplina: realizar observação participante, participando como estudante e pesquisadora de uma disciplina de prática docente em Ciências Sociais Aplicadas, acompanhando a condução das aulas, as práticas desenvolvidas e as atividades realizadas pelos estudantes; além de entrevistar os estudantes participantes da disciplina no início do semestre para identificar suas

expectativas com a disciplina; 4) verificação de resultado: contatar os estudantes que participaram da disciplina e promover um encontro, após o período de seis meses a fim de discutir os elementos trabalhados, obter *feedback* e identificar como ela contribuiu para a atuação na docência; 5) observação não participante com docentes, que tenham participado de uma disciplina de prática docente e outros que não tenham participado, com o objetivo de identificar os saberes dos docentes no exercício diário de suas profissões e quais elementos são essenciais à formação docente; 6) organização de um encontro com estudantes que participaram da segunda turma da disciplina, ofertada no primeiro semestre do ano de 2022; 7) contato com egressos de um programa de pós-graduação em Administração e solicitar resposta a um questionário em que buscamos identificar se os egressos estão atuando na docência e como consideram a formação docente para atuação como professor.

No percurso da pesquisa, pudemos considerar os saberes e competências que já são discutidos na literatura como inerentes ao docente. Porém, consoante aos dados coletados nas diversas fases da pesquisa e segundo as falas dos participantes, podemos considerar que os elementos essenciais da formação docente se relacionam aos saberes teóricos, técnicos, mas também experienciais relacionados à vivência e aos eventos experimentados por cada indivíduo.

Para tanto, utilizamos como base para a compreensão dos dados e dos achados da pesquisa, a Teoria da Atividade Histórico-Cultural (TAHC) e os elementos que a compõe, pois a Teoria da Atividade “propõe analisar o desenvolvimento dos sujeitos dentro das atividades sociais práticas, valorizando o pressuposto de que são nas atividades que os seres humanos desenvolvem suas habilidades, personalidades e consciências” (Cassandre e Godoi, 2013, p. 12). Embora Vygotsky esteja, na maioria das vezes, relacionado ao estudo do ensino e aprendizagem com crianças, buscamos aqui analisar o processo da aprendizagem de adultos sob a ótica de sua teoria, já que consideramos que o ser humano está em processo de aprendizagem durante toda a sua vivência e, a constituição dos seus saberes perpassa um processo social (vida em sociedade), histórico (experiência de vida, momentos experienciados pelo indivíduo) e cultural (meio em que está inserido) (Liberali; Fuga, 2018). É o que trataremos nas páginas a seguir.

Cabe aqui esclarecer ao leitor a organização desta pesquisa. Início com esta Introdução. A seção dois trata da docência e de como o ensino superior têm se desenvolvido no Brasil. A formação docente é tratada na seção três, contemplando a discussão da sala de aula como espaço de aprendizado do estudante de pós-graduação, seguida de saberes e competências docentes. Na seção quatro, apresentamos a Teoria da Atividade Histórico

Cultural. O percurso metodológico da pesquisa é apresentado na seção cinco. A seção seis traz a apresentação dos dados e análise dos resultados, a seção sete contém as considerações acerca da pesquisa e a seção oito contempla as reflexões da pesquisadora.

2 DOCÊNCIA

A docência muitas vezes é traduzida como a ação de ensinar, exercer o magistério e ministrar aulas, porém Nunes *et al.* (2018) defendem que a docência não deve ser simplificada a ensinar um conteúdo, mas que deve estar vinculada à transformação social e à oportunidade de ensino de qualidade para todas as pessoas. Para Paulo Freire (2002), não há docência sem discência, ou seja, o processo de aprender é uma constante na vida do ser humano, estamos a todo o tempo em um processo de aprendizagem, principalmente quando nos referimos à figura do docente. Atuar na carreira acadêmica (ensino, pesquisa e extensão) é estar em constante aprendizagem.

Quando pensamos na carreira acadêmica é comum fazermos relação direta com cursos de pós-graduação *stricto sensu* e, é inegável considerar que ingressar em um curso de mestrado ou doutorado permite ao estudante ampliar sua visão de mundo e seus conhecimentos, assim, novas perspectivas são vislumbradas e novos saberes são construídos, como diria Paulo Freire (2002), o senso crítico é estimulado, o exercício da reflexão é praticado e por que não dizer também da reflexividade.

Nunes (2001) menciona que é importante analisar o docente como aquele que está inserido em um processo de autoformação, à medida que vai aprendendo e vivenciando suas experiências, reelabora os seus saberes, a partir das suas práticas realizadas, ou seja, a partir de um processo reflexivo sobre a sua prática, o docente vai se desenvolvendo. A autora complementa que, nas últimas décadas, estudos têm demonstrado que o docente é um sujeito dotado de saberes, saber-ser e saber fazer, daí a importância de se compreender os saberes que fazem parte do repertório docente.

Buscar uma educação de ensino superior que forme cidadãos críticos, que tenham a capacidade de observar e trabalhar com temas diversos, em meio à multiculturalidade em que vivemos, tem sido um desafio para os docentes. Porém, como tem sido o ambiente de formação dos docentes que atuarão no ensino superior? Quais as práticas didático-pedagógicas vivenciadas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades brasileiras? O que cursos *stricto sensu* estimulam em termos de formação: docência e/ou pesquisa? Se pensarmos que no Brasil a pesquisa acadêmica, principalmente na área de Ciências Sociais Aplicadas, não é valorizada, é possível concluir que a maior parte dos mestres e doutores acaba atuando na docência.

Para a compreensão da docência, não cabe mais considerar a “formação” do docente como algo rígido ou formal para atuar eficazmente em sala de aula. É necessário compreender

o que os docentes fazem, como lecionam, quais saberes estão contemplados em sua prática profissional, considerando que as suas experiências produzem também saberes, que contemplam os saberes docentes (Nunes, 2001). Por intermédio de Zabalza (2004), Conceição e Nunes (2015) evidenciam que a seleção e a organização do conteúdo a ser ensinado, as estratégias de ensino e aprendizagem selecionadas pelo docente com intuito de auxiliar o estudante no desenvolvimento de pensamento crítico e reflexivo, não estão contidos na área de especialidade do docente. Assim, é importante que os docentes sejam reflexivos sobre a sua prática docente, que tenham a condição de avaliar criticamente o exercício da docência e os elementos que a envolvem, para que então sejam capazes de auxiliar no desenvolvimento de estudantes também reflexivos no ensino superior.

Deixando para trás a ideia de que a docência é o processo de transmitir conhecimento e, considerando que a docência é estar no movimento de aprender ao mesmo tempo em que ensina, a experiência, a vivência, o nosso movimento diário em sala de aula faz parte do processo de aprendizagem do docente. Rocha-de-Oliveira e Deluca (2017) evidenciam que a experiência e o exemplo são fatores preponderantes na formação de um docente, pois somos afetados e influenciados pelos que nos cercam. Por meio do relato dos autores identificamos que, da mesma forma que um deles teve uma orientadora que o conduziu no processo de aprender docência, ele assim conduziu o estágio docente da sua orientanda “A vivência principiante me permitiu observar, ler e aprender sobre docência, bem como criticar a negligência com o tema nas disciplinas do programa de pós” (Rocha-de-Oliveira; Deluca, 2017, p. 975). Nesse processo de ensinar docência, o futuro docente pode tanto ser espectador (quando apenas “assiste” à atuação de seu professor / orientador), quanto protagonista (quando executa as aulas sem acompanhamento ou direcionamento). Nenhuma das formas é a ideal ou a melhor, afinal o coloca em dois extremos (Rocha-de-Oliveira; Deluca, 2017). O que caberia é o aprendizado e a experiência partilhada e compartilhada, afinal, a aprendizagem é um processo que é melhor desenvolvida quando efetuada em parceria com alguém mais experiente na sala de aula.

Conceição e Nunes (2015) reforçam a ideia de que, é por meio da experiência que os docentes adquirem, reforçam e reformulam os seus saberes, por meio de sua prática profissional cotidiana, que se reconhecem docentes, experienciando e experimentando estratégias de ensino, formas de lidar e se relacionar com os estudantes e com o conteúdo, o que reforça a necessidade de se pensar o preparo do docente que atuará no ensino superior, já que muitos cursos não contemplam elementos da docência na pós-graduação.

Campelo (2015) considera que a formação do docente não é algo pontual, ou que possa ser realizada em um curto espaço de tempo, mas que se trata de um processo contínuo, pois envolve não somente os ambientes profissionais pelo quais percorreu, mas abarca sua história de vida, os espaços que ocupou, os acontecimentos que vivenciou e protagonizou durante sua trajetória. Esses espaços contemplam a sala de aula e a prática pedagógica experienciada, cuja atividade é mencionada por docentes como de extrema relevância para sua formação, o que é retratado na pesquisa de Souza e Souza (2018) como elemento carente na constituição do exercício do docente. Portanto, temos a necessidade de uma formação pedagógica de docentes que tenham senso crítico, com capacidade de reflexão e compreensão de processos e conhecimento em educação (Narciso; Lourenço, 2016).

Cunliffe (2020) considera que a reflexividade nos permite desenvolver abordagens mais críticas no mundo corporativo e acadêmico, que ainda recorre a uma pedagogia gerencialista na educação superior em gestão nos Estados Unidos. Por aqui, seguimos a mesma linha nos cursos de graduação, o que demonstra o quão colonizados ainda somos, tendo em vista que a formação dos precursores da área de Administração no Brasil ocorreu nos Estados Unidos, perpetuando a prática de uma pedagogia reprodutiva. Buscando compreender como a docência tem acontecido e como tem sido abordada no Brasil, trataremos deste assunto na próxima seção.

2.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

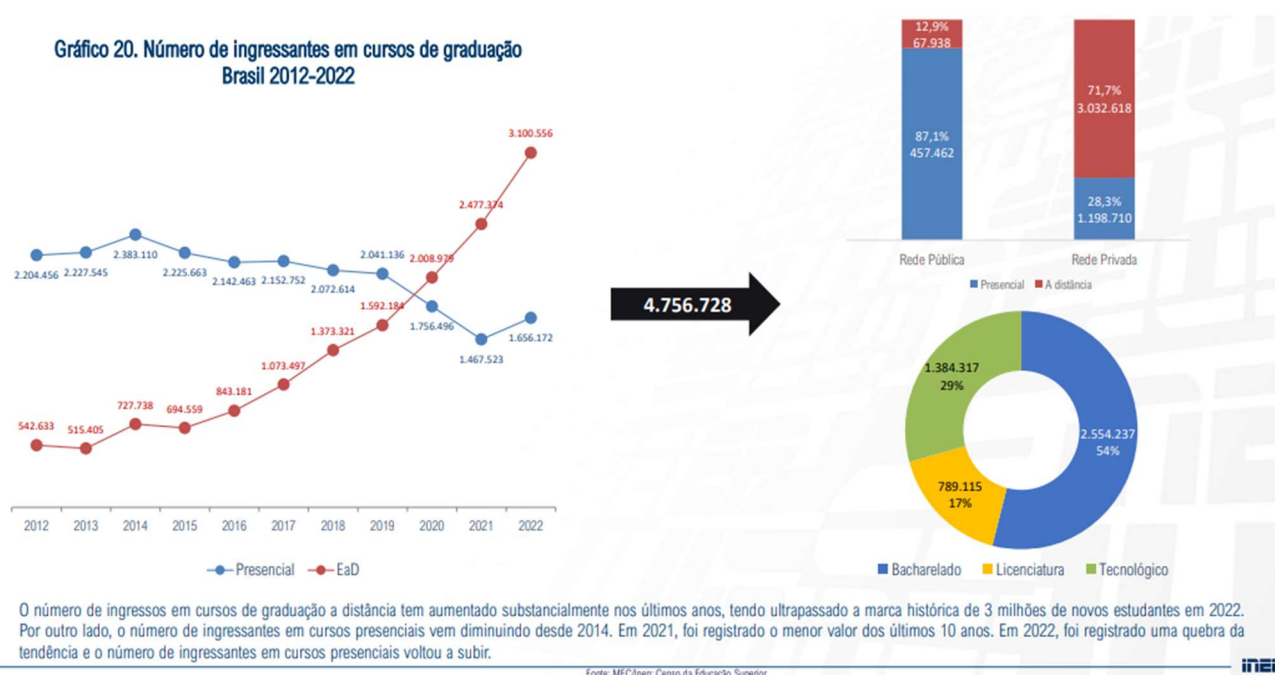
Para discutirmos sobre o ensino superior no Brasil, é importante observar os dados que refletem a situação atual e como tem sido a expansão do ensino. De acordo com o Censo do Ensino Superior 2022 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgado em 10/10/2023, registraram-se 2.595 instituições de ensino superior (IES) no Brasil, o que corresponde a um crescimento de 0,8% em relação ao ano anterior. Desse total de IES 312 são públicas e 2.283 são privadas, o que corresponde a 88% em instituições privadas em relação ao total, reforçando o que indicamos na introdução desta pesquisa, do crescimento do ensino privado, e do mercado educacional como um ramo em franca expansão.

Dessa forma, a profissão docente se apresenta como uma demanda do mercado educacional, pois somente 205 dessas 2.595 instituições são universidades, as demais se classificam como centro universitário (381), instituto federal (41) e faculdades (1968). O

censo indica ainda que, das IES públicas, 47% são faculdades e, nas IES privadas, esse percentual aumenta para 80%, o que representa uma menor parcela de profissionais da educação em pesquisa e maior concentração na atividade de ensino.

Em relação ao número de ingressantes em cursos de graduação, conforme figura 1, o Censo indica a existência de um total de 4.756.728 novos estudantes, estando 89% matriculados em IES privadas e 11% das vagas em IES públicas. É oportuno mencionar que, do total de matrículas, 35% (1.656.172) ocorreram na modalidade de ensino presencial e 65% (3.100.556) na modalidade à distância. Das matrículas na rede pública, 87,1% se concentram no ensino presencial e 12,9% no ensino à distância; já na rede privada as proporções se invertem, 28,3% das matrículas estão concentradas no ensino presencial e 71,7% no ensino à distância.

Figura 1: Ingressantes em cursos de graduação

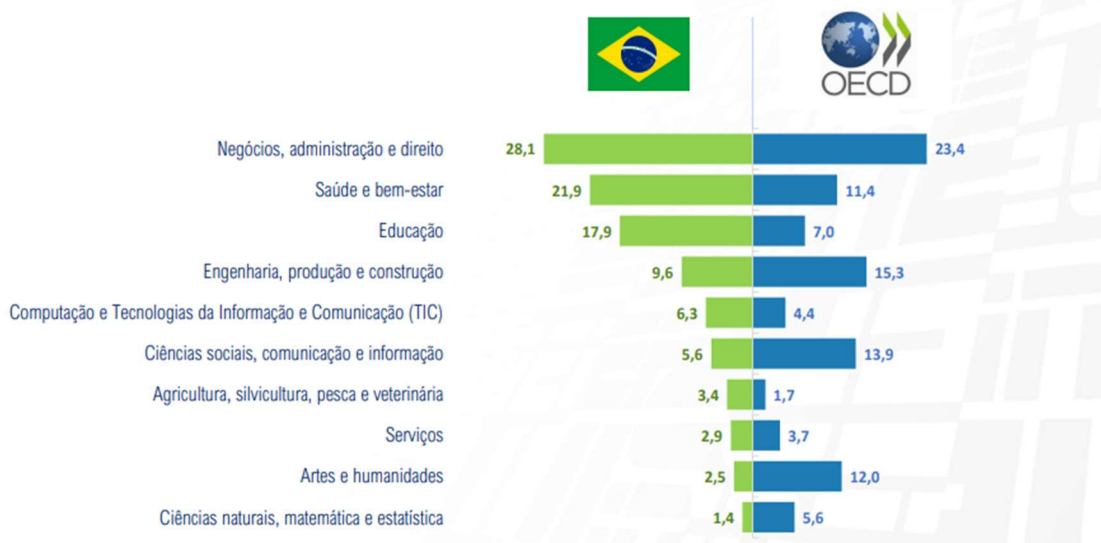


Fonte: Censo do Ensino Superior (2023, p. 30).

Ainda observando a figura 2, identificamos que 54% (2.554.237) de ingressantes em curso superior no ano de 2022 são de cursos de bacharelado, modalidade esta que se encontra o curso de Administração, ao qual direcionamos o olhar nesta pesquisa, estando inserido na área de formação de Negócios, Administração e Direito, com o maior percentual de número de matrículas em cursos de graduação, conforme figura 2, representando 28,1%, das matrículas no Brasil, em comparação à OCDE que registra 23,4%.

Figura 2: Matrículas de graduação por área

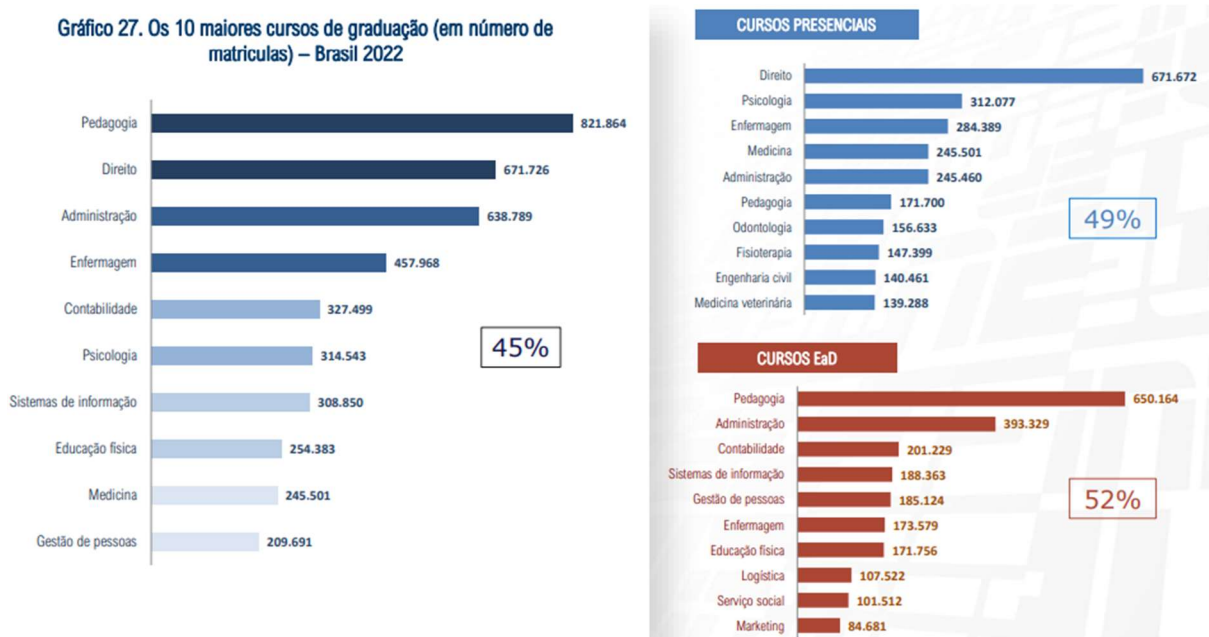
Gráfico 26. Distribuição percentual da matrícula de graduação, por área geral de formação – Brasil (2022) e Média dos Países da OCDE (2021)



Fonte: Censo do Ensino Superior (2023, p. 38).

Ao observarmos o curso de Administração, é notável a quantidade de estudantes ingressantes, ocupando a terceira posição entre os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas. Do total de 638.789 de ingressantes em Administração no ano de 2022, 38,43% matricularam-se em cursos presenciais e 61,57% em cursos EaD.

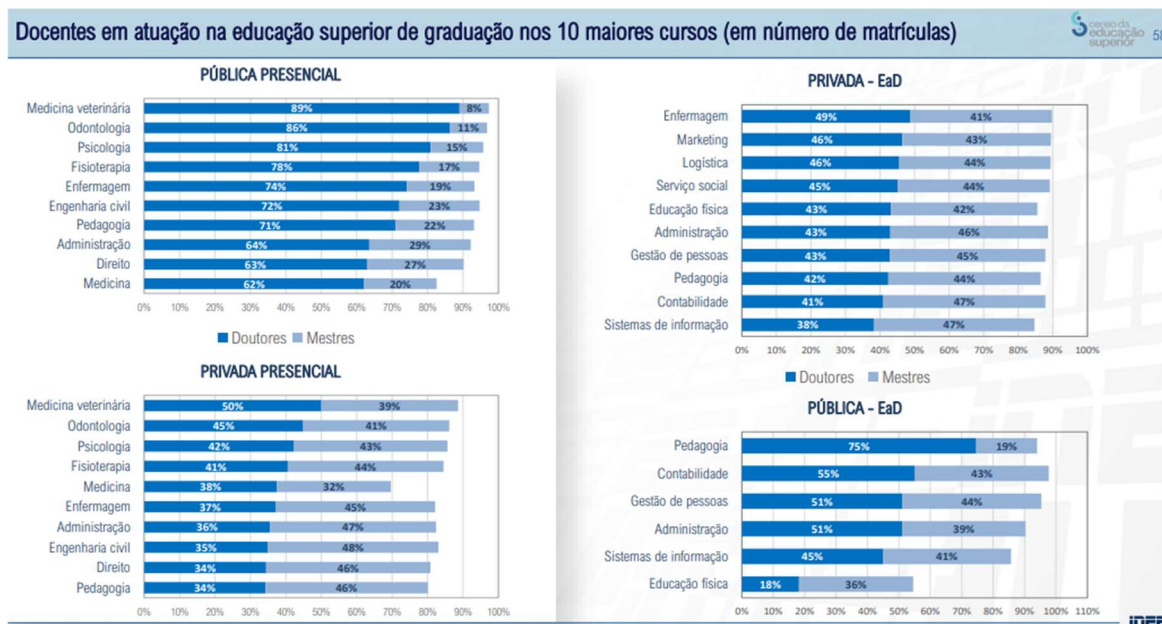
Figura 3: 10 Maiores cursos de graduação



Fonte: Censo do Ensino Superior (2023, p. 39).

Diante dos dados acima, e conforme a figura 4 (abaixo) é possível reconhecer a expansão do número de docentes em Administração, cujo direcionamento profissional é voltado para ensino em IES privadas, o que justifica os questionamentos apresentados nesta pesquisa sobre a formação docente dos professores em Administração.

Figura 4: Docentes atuantes na educação superior



Fonte: Censo do Ensino Superior (2023, p. 58).

Quando identifica os dados dos docentes, o Censo faz uma comparação da formação entre os 10 maiores cursos em número de matrículas. O curso de Administração na rede pública presencial apresenta 64% do quadro de docentes como doutores e 29% como mestres, já na rede privada o percentual maior de titulação dos docentes fica em mestrado (46%) e 43% como doutores. Na modalidade EaD há uma diferença relevante no percentual de formação dos profissionais da rede pública, temos 36% dos docentes doutores e 47% mestres, já na rede privada 51% dos docentes em Administração EaD são doutores e 39% são mestres.

Nassif, Hanashiro e Torres (2010), observam que no Brasil, há distinção entre as IES privadas e as públicas, tanto na gestão de recursos humanos (nas públicas há plano de carreira, regime de trabalho integral e parcial e titulação), bem como foco na produção do conhecimento por meio da pesquisa, dos avanços tecnológicos e dos serviços prestados à comunidade (extensão), o que ainda é incipiente nas IES privadas. Diante dos dados até aqui apresentados, é importante discutir como o ensino superior se estabeleceu no Brasil, mais especificamente a área de Administração, o que será abordado na seção seguinte.

2.2 ENSINO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

O ensino superior no Brasil, diferentemente de outros países latino-americanos de colonização espanhola, teve seu início no século XX, enquanto nos demais países ocorreram no século XVI. O que demonstra o objetivo dos colonizadores portugueses, que além da exploração econômica, decidiram manter sob seu domínio a educação superior, enviando alguns dos nativos para estudarem em Coimbra, o que revela que as universidades quando de sua criação, serviam aos interesses de uma parcela elitista² e dominadora da população, mas que ainda é considerada um espaço “perigoso” de produção do conhecimento, convivência de diferentes grupos e ideias (Misoczky; Flores; Goulart, 2015).

A partir da década de 1960 houve a expansão do ensino superior no Brasil, que durante muito tempo esteve restrito e vinculado ao ensino vindo da antiga colônia portuguesa. Porém, na área de Administração especificamente, estivemos vinculados à outra colonização, vinda agora não da Europa, mas dos Estados Unidos da América (EUA). Segundo Alcadipani e Bertero (2012, p. 285) o “tipo específico de administração, que surge nos EUA e preza eficácia, eficiência, maximização de resultados e se pretende politicamente neutro, chamamos de *management*”.

Diante da expansão da economia e do mercado dos EUA, do seu discurso contrário ao comunismo, do patriotismo defendido e da propagação desse formato de Administração, o Brasil foi fortemente influenciado, principalmente quando olhamos para o processo de formação e criação da área da Administração (Lima; Silva, 2020). As primeiras escolas de Administração no Brasil foram constituídas por meio de formação de docentes vindos dos EUA e dos aqui enviados para lá aprenderem. Esse formato de Administração gerencialista, focado em resultados, nos tornou dependentes dos EUA e exerceu, como ainda exerce, grande influência e controle sobre a gestão. O ensino de Administração de empresas foi fortemente difundido no Brasil por meio da Fundação Getúlio Vargas (FGV) na década de 1950, que serviu de modelo para outras escolas de Administração do Brasil e da América Latina (Alcadipani; Bertero, 2012).

Elementos específicos das nações chamadas de “terceiro mundo” foram deixados de lado e a busca foi centrada na reprodução do que deu certo nos EUA, no sentido de estabelecer uma gestão que prezasse pelo desenvolvimento, erradicação da pobreza e

² Compreendendo aqui a elite não necessariamente como o que há de melhor em um grupo social, mas como o grupo dominante economicamente.

melhores condições econômicas. Mas após décadas de gestão no estilo *management* importado dos EUA, é possível dizer quantos países saíram da categorização de “terceiro mundo”? Conseguimos erradicar ou diminuir consideravelmente a pobreza, ou fortalecemos o capitalismo que privilegia os que já possuíam recursos e continuam a acumular riqueza? Esse é o melhor formato para a gestão nos países de terceiro mundo? Muitas interrogações estão postas e muitas outras precisam ser respondidas e formuladas, porém é evidente que o caminho do desenvolvimento buscado foi traçado de forma a se construir um modelo que parecia ser o ideal (Cooke, 2004; Escobar, 2007; Alcadipani; Bertero, 2012).

Há uma lógica institucionalizada da formação elitista em Administração, quando na realidade a formação deveria ser voltada para impulsionar agentes de mudança. Ao administrador deveria caber o papel de conciliador, evitar que unicamente interesses econômicos se sobressaíssem, mas que a atenção às questões sociais e ecológicas fossem observadas, tais como ecologia, comunidades, sociedade, trabalhadores, ao invés de unicamente priorizar acumulação de capital, e reprodução desse ensino elitista (Aktouf, 2005; Baczinski, Comar, 2016; Oliveira, Freitas, Montenegro, 2018). Paro (1998), por sua vez, tece uma crítica à escola na totalidade, e considera que a escola tem o objetivo de preparar para o mercado de trabalho, ou seja, o objetivo ainda é servir ao outro, gerar a mão-de-obra necessária e capacitada para o exercício do ofício.

Paes de Paula e Rodrigues (2006) apresentam uma abordagem crítica em relação ao processo de educação em Administração no Brasil. Os autores utilizam termos como “mcdonalização” do ensino, “tecnologia *fast food*” de ensino, “universidade-lanchonete”, docentes que são “adestrados” e ensinam por meio de uma “receita” (Paes de Paula; Rodrigues, 2006, p. 11), porém a crítica faz, por intermédio da reflexão, considerar que a discussão sobre o ensino de gestão é importante e necessária. Os estudantes são como clientes que consomem a mercadoria “ensino”, a qual deve vir cada vez mais “mastigada” para facilitar a ingestão (Paes de Paula; Rodrigues, 2006).

Ao refletir sobre a crítica dos autores, assim como Cunliffe (2020) considera, ocorre um movimento de sair da reflexão para a reflexividade. A reflexão, como cita Perrenoud (2002) baseado em Schön (1990), é um processo de refletir na ação, sobre o que está se fazendo, o que se fez e como as coisas funcionam, já a reflexividade está relacionada à nossa capacidade de refletir sobre a ação, sobre o que desempenhamos e como alterar, mudar e melhorar (Cunliffe, 2020). Esse é um dos requisitos para o docente no processo de mudança no ensino superior, praticar a reflexividade e permitir que os estudantes também realizem esse movimento. A experiência de campo, a sala de aula, deve ser requisito para ensinar

Administração, ou seja, a prática docente no período de formação na pós-graduação são elementos que permitem a convivência no espaço do ensino superior e preparam o futuro docente (Rocha-de-Oliveira; Deluca, 2017), considerando também que em concursos públicos e processos seletivos para docentes o tempo de docência é contabilizado, sendo assim, supõe-se que quanto mais tempo em sala de aula, mais experiência o docente possui. Assim, os saberes construídos ao longo de sua vivência e de sua formação para a docência formarão o professor para exercer a profissão. E é sobre esses saberes que tratamos no capítulo seguinte.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO

Nunes (2001, 2018) e Conceição e Nunes (2015) defendem a ideia de que a docência é constituída pela articulação do conhecimento teórico-acadêmico do docente em conjunto com a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente. Dessa forma, os docentes necessitam conhecer os elementos que envolvem a docência e os programas de pós-graduação precisam alinhar teoria e prática, nesse processo de preparar o indivíduo para a docência.

É importante salientar que o mercado de trabalho tem sido influenciado fortemente pela globalização e, conseqüentemente, a formação de profissionais, inclusive na área da educação, que tem se expandido de maneira rápida. Quando nos referimos ao ensino superior privado, segundo os dados do Censo do Ensino Superior 2022 apresentados na seção 2.1, Santos e Tonon (2019) mencionam que a globalização aliada ao avanço tecnológico permite o fortalecimento do setor educacional, que passa a contar e a adotar, mesmo que sutilmente, mecanismos de gestão, que não diferem da visão gerencialista que já tratamos aqui e que, na área da Administração essa ideologia gerencialista é ainda mais presente, sendo, por vezes, defendida por muitos docentes da área.

Além da tendência para o exercício e desenvolvimento de competências gerenciais na formação docente, há ainda a carência acerca de conhecimentos, práticas e desenvolvimento de atividades relacionadas ao “ser” docente, a construir uma prática pedagógica voltada para a criatividade e novas possibilidades de atuação docente no ensino da Administração, enquanto prática, profissão, arte e ciência, compreendendo aqui a ciência no sentido de contemplar teorias e pesquisas administrativas. Para Mattos (2020, p. 13), “o divórcio epistemológico e institucional entre academia e mundo profissional só faz crescer e revelar estranheza e desentendimento profundo”. Compreendendo que o administrador foi formado para atuar de forma prática e não como docente, o ensino em Administração não foi pensado para a pesquisa e o desenvolvimento da Administração como uma ciência, mas para atuar no executivo, de forma a atender as demandas do mercado.

Aqui é importante mencionar as exigências regulatórias direcionadas à área acadêmica de atuação em Administração. A Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) 9394/96, no inciso II do artigo n.º 52 do capítulo IV, exige que ao menos um terço do corpo docente que atua no ensino superior possua formação em mestrado e/ou doutorado, porém a Resolução n.º 5 de 14 de outubro de 2021, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Administração, em seu § 1º, do artigo 12, capítulo VIII, menciona que:

O Curso de Graduação em Administração deve manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente, com vistas à valorização da atividade de ensino, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no Projeto Pedagógico, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino de aprendizagem ativa, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo a assumirem maior compromisso com o desenvolvimento das competências definidas no Projeto Pedagógico.

Vemos que há a demanda por formação pedagógica na DCN do Curso, que indica a responsabilidade do curso de graduação em Administração em manter o seu corpo docente em permanente formação, mas não indica em nenhum momento a necessidade de uma titulação ou de uma formação específica que vise contribuir, ou de certa forma, estabelecer mecanismos para que os docentes em Administração, cuja formação de base é bacharelado, supram a carência de uma formação prática/pedagógica a fim de atender o domínio de estratégias de ensino de aprendizagem ativa.

Essa formação docente, por um período foi incentivada e fomentada por meio de um edital da CAPES, o edital PRÓ-ADMINISTRAÇÃO n.º 09 / 2008, que foi publicado em 26 de novembro de 2008, cujo objetivo era financiar projetos de pesquisa voltados para a formação de professores, na graduação e na pós-graduação (Silva; Costa, 2014), bem como a concessão de bolsas de mestrado e doutorado e despesas advindas dos projetos de pesquisa.

Dentre as áreas temáticas contempladas pelo edital, destacavam-se temas como (CAPES, 2008):

- 1) Modelos de ensino inovadores e desenhos curriculares na Graduação e Pós-Graduação;
- 2) Desenvolvimento de ensino, recursos e tecnologias para uso didático;
- 3) Formação de professores na pós-graduação e estratégias de educação continuada;
- 4) Construção e Testagem de modelos de ensino de cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado utilizando recursos de pedagogias virtuais e tecnologias de informação e comunicação no ensino presencial e à distância.
- 5) Estudos configuracionais sobre alunos, professores e comunidades de aprendizagem em Administração e Gestão.
- 6) Criatividade e recursos estéticos em ensino.

De acordo com Silva e Costa (2014), o edital aprovou 22 projetos, cujos resultados foram divulgados em eventos e publicações científicas. O edital previa um prazo de execução

do projeto de no máximo cinco anos (CAPES, 2008), ou seja, sua vigência ocorreu até meados de 2014, não sendo renovado posteriormente. O edital representou um importante passo na construção de um caminho para a formação de docentes na área de Administração e Gestão, porém, sua descontinuidade não permitiu o avanço na prioridade do tema.

Já em relação às instituições/associações de pesquisa e pós-graduação em Administração no que se refere à formação docente, como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (ANPAD), notamos que embora haja a Divisão Acadêmica de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, que busca discutir as tendências, metodologias, teorias e experiências de ensino e pesquisa em Administração, quando se trata da formação docente dos estudantes de mestrado e doutorado, não há uma recomendação ou orientação oficial quanto a critérios, regras e componentes dessa formação nos programas *stricto sensu*. Recorremos ao “Relatório de Gestão 2022” da ANPAD, divulgado no site da associação, e fizemos uma busca com algumas palavras-chave, relacionadas ao objeto de pesquisa desta tese, a saber: Pedagógico – há uma menção quando se refere a capacitação da equipe de trabalho; Didática – não há menção; Estágio – está relacionado à oportunidade de estágio para graduandos em Administração; Docência – a palavra aparece somente uma vez, de acordo com o seguinte excerto “Para a sociedade, além de apoiar a coesão dos programas de pós-graduação na área, a ANPAD induz a reflexão sobre excelência em educação e pesquisa. A ANPAD inclui jovens talentos nas carreiras de docência e pesquisa...” (ANPAD, 2022, p. 25), fazendo referência a incluir jovens na carreira docente, porém não manifesta de que forma contribui especificamente para a formação didática e pedagógica, mas reforça a inclinação para a pesquisa; Docente – a palavra aparece mais relacionada aos associados docentes e aos que ocupam cargos representativos na diretoria; Formação – aparece em referência a formação da equipe que trabalha na ANPAD; Professor (a) – faz referência a qualidade no ensino e pesquisa em Administração, mas não menciona a necessidade de programas de pós-graduação direcionarem atenção para a formação didática e pedagógica dos seus discentes:

[...] fomentando o debate sobre novas formas de avaliar a qualidade dos programas de pós-graduação, ajudando a mudança cultural em curso, de foco na quantidade de produção acadêmica dos professores para o impacto dos programas na sociedade. Além disso, ampliando a noção de colocações de egressos em diversas funções na sociedade ou reforçando a integridade e as melhores práticas de pesquisa (ANPAD, 2022, p. 15).

Traz elementos importantes de “impacto na sociedade” e “colocação de egressos em diversas funções na sociedade”, porém parte desse impacto na sociedade e amparo efetivo sobre colocação dos egressos nessas funções seria indicar, orientar, formar, apoiar e incentivar a construção de carreiras acadêmicas e profissionais docentes com segurança e conhecimento nos desdobramentos pedagógicos e didáticos que o mercado educacional tem demandado.

Nesse sentido, Pereira *et al.* (2018, p. 56) relatam o surgimento da chamada pedagogia *fast food* na década de 90, cuja operacionalização é voltada para um aprendizado direcionado para sistemas de treinamento “de elevado poder disciplinador (manipulante e alienante) e prioritariamente voltados para seu planejamento e aplicação”. O que caracteriza um ensino com informações e métodos padronizados, em que o docente tem sua atuação semelhante a um empreendedor que oferece novas formas de prestação de serviço, de maneira a agradar seus clientes: os estudantes. Santos e Tonon (2019, p. 7) evidenciam que, além das atividades tradicionais do docente (ensino-pesquisa-extensão), estes devem ainda “desenvolver novas competências para estabelecer cooperações, formar redes, comunicar o que fazem e conseguir inovar, obtendo melhores resultados”, caracterizando-os como “professor empreendedor”.

Embora Oliveira, Freitas e Montenegro (2018, p. 753) defendam a necessidade de um ensino interdisciplinar que permita ao estudante desenvolver competências e habilidades distintas, que colaborem para a expansão de um pensamento crítico e sistêmico, é visível que o interesse no desenvolvimento dessas competências é baseado em suprir as necessidades do mundo corporativo, pois se pretende que as escolas sejam capazes de “fazer dele um explorador de soluções para os problemas empresariais complexos que o aguardam no exercício da profissão”, ou seja, a preocupação é na formação de um indivíduo que esteja apto a servir às empresas, e é nesse modelo de ensino que os docentes têm sido demandados a atuarem, se concentrando na preparação do estudante para o mercado de trabalho (Baczinski; Comar, 2016).

Nessa visão gerencialista, com mecanismos de gestão, acompanhamento e aferição de desempenho, está inserido inclusive o trabalho do docente, que, por muitas vezes, é avaliado com base no *feedback* efetuado pelos estudantes (Carneiro *et al.*, 2018). O docente deve se moldar a nova ordem estabelecida, priorizando desempenhar o que a organização demanda, com metas de correções, orientações e buscando apresentar resultados que colaborem com os números organizacionais (Santos; Tonon, 2019). Isso impactado pelo número crescente de instituições de ensino superior privadas, que passaram a competir de forma acirrada para se manterem no mercado, e utilizando do critério de avaliação da qualidade do ensino por meio de indicadores como ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), para

destacar o desempenho perante outras instituições de ensino. Assim, espera-se que o docente desenvolva, além das capacidades técnicas, a gestão, a liderança, o controle emocional e a formação didático-pedagógica.

Com base nas leituras identificamos que há a compreensão de que os profissionais da educação em Administração devem possuir, além da formação formal, diversas competências: Competências didáticas; Competências pedagógicas; Competências sócio emocionais; Competências gerenciais; Competências inter-relacionais; Competências de gestão; Competências de liderança; Competências tecnológicas, além de atuar e desenvolver a tríade Ensino-Pesquisa-Extensão.

Nesse emaranhado de habilidades do docente, Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018), reforçam o que outros autores já disseram, além do conhecimento científico, é necessária competência pedagógica e a capacidade de relacionar a sua disciplina com as demais constantes no currículo do curso. É mister ao docente estabelecer uma relação docente-discente e saber lidar com a relação estudante-estudante, identificando as melhores estratégias de ensino e avaliação a serem utilizadas. Porém, cabe aqui mais um questionamento: como o docente de Administração pode desenvolver tais competências e habilidades se não tiver uma formação que contemple todos esses elementos?

As habilidades sociais, emocionais, de relacionamento e de comunicação são requeridas (Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette, 2018), bem como conhecimento e manipulação de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como um conjunto de práticas pedagógicas inovadoras (Souza; Egídio, 2016; Evangelista *et al.*, 2019), atendendo ao público de estudantes, em sua maioria jovens que estão totalmente inseridos no ambiente virtual e tecnológico, que exige do docente constante aperfeiçoamento.

Pauli, Sirtulli e Maciel (2016) evidenciam que, diferentemente do ensino básico e fundamental, no ensino superior, os docentes raramente possuem formação específica para a docência, recorrendo à sua experiência adquirida como estudante e com base no *Know-how* de suas experiências. Isso nos leva a reforçar os questionamentos trazidos até aqui. Diante de exigências, necessidades e competências requeridas dos docentes, embora muito se tenha discutido nos últimos anos, ainda é possível sentir a necessidade de discussões que levem a novos caminhos, novas possibilidades de identificar e refletir a respeito da docência em Administração, pois como evidencia Medeiros (2019), nos falta uma formação pedagógica que esteja voltada para o exercício da docência em Administração. Há elementos importantes e essenciais para a educação docente, um deles é a sala de aula, que trataremos na seção seguinte.

3.1 A SALA DE AULA

A sala de aula não é a única, ou responsável exclusiva, no processo de aprendizagem e formação docente, mas é o principal. A sala de aula passa a ser um espaço importante da relação estudante-docente e do processo de ensino-aprendizagem, pois o aprendizado é um processo mediado pela interação do indivíduo com o mundo exterior, por meio dos artefatos, objetos, signos (Vygotsky, 1994). O conceito de “sala de aula” pode ser concebido como:

[...] não é apenas o cenário da docência, ou da discência. É o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação. [...] A sala de aula, entendida aqui na sua dimensão simbólica como o espaço e o território onde se materializam os processos de aprendizagem (Cunha, 2005, p. 77-80).

No caso do pós-graduando de curso *stricto sensu*, há chances de que se torne futuro docente. Nesse caso, é preciso permitir pensar e experimentar a sala de aula como espaço de possibilidades, de erros e acertos, para que quando ele ou ela ocupe a sala de aula como docente, tenha se experimentado e se posicionado no papel de docente. É no processo de aprendizagem do pós-graduando que ocorre a formação e, é na sala de aula que se experimenta e se vivencia o exercício docente. Já dizia Paulo Freire (2002), que não há docência sem discência, ou seja, o processo de aprender é uma constante na vida do ser humano, estamos a todo tempo em processo de aprendizagem, principalmente quando nos referimos à figura do docente. É inegável considerar que ingressar em um curso de mestrado ou doutorado permite ao estudante ampliar sua visão de mundo e seus conhecimentos, novas perspectivas são vislumbradas e novos saberes são construídos, ou seja, passamos a ter um título que nos fornece a “credencial” para atuar no ensino superior, mas surge a questão: estamos preparados para encarar uma sala de aula repleta de estudantes? Ocupamos a sala de aula em nosso processo de formação para nos sentirmos seguros quanto à atuação docente?

É evidente que não dá para considerar que aprenderemos tudo relacionado à docência no período de formação formal – já que esse aprendizado é reformulado e fundamentado a partir da experiência vivida, acumulada durante os anos (Tardif, 2014). Porém, se em nosso processo de formação docente tivermos exercido a prática da sala de aula ou vivenciado as experiências ali desenvolvidas, compreenderemos a sala de aula como um espaço de experimentação, aprendizagem e troca (Cunha, 2005). Pois como mencionam Rocha-de-

Oliveira e Deluca (2017), na docência aprendemos e ensinamos ao mesmo tempo, por intermédio da experiência vivenciada.

Os docentes reconhecem nos seus ex-professores a inspiração mais forte da sua configuração profissional. E esta condição se aguça, quando se trata de professores universitários, que usualmente não percorrem uma trajetória de profissionalização para o magistério (Cunha, 2005, p. 76).

Rocha-de-Oliveira e Deluca (2017) mencionam que a experiência da vivência da sala de aula por meio do estágio docente permite aprendizados significativos para o futuro docente, pois possibilita observar, ler e aprender sobre docência, ao mesmo tempo em que fica visível a negligência com o tema nas disciplinas em programas de pós-graduação. A experiência de campo, a sala de aula, deve ser requisito para ensinar Administração, ou seja, a prática docente no período de formação na pós-graduação é um elemento que permite a convivência no espaço do ensino superior e prepara o futuro docente.

Para Giolo (2008), é justamente na sala de aula, no processo de aprendizagem do mestre e do doutor, que a formação de docentes deve ser realizada, pois este é o *lócus* que representa a cultura do ensinar e do aprender, sendo constituído por relações humanas indispensáveis para a prática docente. O autor reforça ainda que não são somente conhecimentos técnicos que são exigidos do docente, mas “um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência etc.)” (Giolo, 2008, p. 1228).

É na sala de aula que as maiores vivências dos docentes acontecem, seja ela física ou virtual, com ensino presencial ou remoto. É no contato com os estudantes que os docentes se descobrem enquanto profissionais e experimentam a docência. Na sala de aula, a prática docente é realizada, contemplando os elementos da disciplina e os critérios curriculares, aliada à relação que se estabelece com os estudantes, no acompanhamento de seu desenvolvimento e das relações firmadas entre os estudantes (Tardif, 2014). Não se trata de mero “passar” ou “transferir” conhecimento, mas de instituir condições para que esse conhecimento seja construído, tanto para os estudantes quanto para os docentes.

Na sala de aula o docente se depara com incertezas, suas e dos estudantes, questionamentos que não estavam previstos em seu planejamento ou plano de aula e é nesse processo que vai construindo a sua prática docente, já que segue em constante aprendizado na sua carreira, principalmente quando se coloca na relação com o estudante. Aqui se encontra a beleza da profissão, o aprendizado como um ciclo contínuo e as relações construídas ao longo

do tempo, pois é difícil encontrar alguém que não tenha sido afetado pela presença de um professor / professora na vida.

É importante mencionar que o momento que vivenciamos da pandemia nos permitiu, e porque não dizer, nos forçou, a experimentar novas configurações e novos instrumentos no processo de ensino-aprendizagem; agora a sala de aula não é somente física, mas também – e por um longo período assim têm sido – virtual. Aos docentes coube a apropriação da palavra “reinventar”, descobrir e aprender novos processos, formatos e metodologias de ensino, bem como a utilização de tecnologias e ferramentas. Mais uma vez recorremos à Paulo Freire (2002), compreendendo que a docência não se dissocia da discência, nesse processo, o docente retoma o lugar de aprendiz, de estudante, para se apropriar de novos conhecimentos e habilidades. Ainda que de forma remota, essa vivência se configura em uma sala de aula, em outro espaço e dimensão, mas ainda assim sala de aula, com novos instrumentos e artefatos (câmera, microfone, luzes, aplicativos de reunião *on-line*) mediando o processo de ensino e aprendizagem e a relação estudante-professor.

A sala de aula não é a única responsável pelo processo de formação do docente, mas se torna um importante campo de aprendizagem, pois é um local planejado e preparado para que a aprendizagem aconteça. Nesse processo de estar em sala de aula e nas experiências vividas, os saberes dos docentes são também ali construídos, não como um monopólio do saber (Libâneo, 2015), mas com a devida importância que tem. Não cabe aqui encerrar o assunto ou determinar respostas definitivas, mas sim discutir e suscitar possibilidades de questionamento e reflexões. E é sobre esses saberes que trataremos na seção seguinte.

3.2 SABERES DOCENTES

Não temos o objetivo de determinar ou dissociar os saberes docentes, até porque os saberes são plurais (Tardif, 2014; Grillo, Mattei, 2005) e cada indivíduo possui experiências e vivências distintas, mas pretendemos apresentar categorias de saberes que são esperadas e até mesmo exigidas dos docentes que atuam no ensino de Administração.

Os saberes podem ser traduzidos em conhecimentos adquiridos ao longo da vida e acontecem, assim como a educação, em múltiplos e diversos locais (Libâneo, 2015). Tardif (2014) defende que os saberes são plurais e heterogêneos, ou seja, não vem de uma única fonte, mas de diversas, a cultura, a história de vida, os conhecimentos adquiridos e

acumulados ao longo da vida. O docente é um ator social, dotado de emoções, vivências e experiências que o atravessam e assim o constituem.

Há autores (Bocchese, 2008; Enricone, 2005; Lacerda, 2015) que categorizam os saberes em três eixos: científico, pedagógico e empírico, ou ainda em três categorias: saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes disciplinares e curriculares estão relacionados com a formação formal do docente (científico e pedagógico), com os conteúdos de suas disciplinas e com a base curricular do curso e da instituição em que leciona. Já os saberes experienciais (empírico) estão vinculados ao que o docente experimenta, participa, realiza, tanto com os estudantes, quanto com outros colegas, no compartilhamento de sua rotina, de suas angústias e alegrias. Para Lacerda (2015), os saberes são construídos, contemplando o percurso pessoal, acadêmico e profissional do indivíduo. Dessa forma, a relação com outros docentes e estudantes, e a experiência no exercício da função permitem que a profissionalidade seja lapidada, ao mesmo tempo em que os saberes que permeiam a profissão são reconstruídos.

Tardif (2014), porém, considera que há quatro saberes: os saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, que são tratados por autores (Bocchese, 2008; Enricone, 2005), como empíricos. Sendo assim, o saber docente é plural, constituído dos conhecimentos oriundos de sua formação profissional, aliados aos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições formadoras de docentes (escolas, faculdades, centros de educação, etc.), sendo o docente e o ensino componentes do objeto de saber das ciências humanas e da educação. Ocorre que, é no processo de formação que o docente entra em contato com as ciências da educação por meio de sua prática docente, não somente como um objeto do saber, mas também por meio das atividades que envolvem os diversos saberes e constituem os saberes pedagógicos:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (Tardif, 2014, p. 39).

Os saberes disciplinares são conceituados por Tardif (2014) como os saberes que correspondem aos mais diversos campos do conhecimento, disponíveis na sociedade que emergem da tradição cultural e são produzidos pelos produtores de saberes, sendo

transmitidos nas escolas, faculdades, cursos e constituem disciplinas como matemática, literatura, história, etc. Já os saberes curriculares, são representados pelos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos de ensino) pelos quais os docentes devem aprender, aplicar e ensinar.

O saber experiencial por sua vez, é viabilizado pelo próprio docente no exercício de seu trabalho cotidiano e de sua vivência no meio em que atua, incorporando-se ao exercício docente, no que tange, a saber-fazer e saber-ser. Os saberes experienciais não advêm de instituições formais de formação e nem de elementos disciplinares ou curriculares. São constituintes, de acordo com Tardif (2014), da cultura docente, se traduzem na ação, na atuação docente, no exercício diário da profissão, nas relações que são estabelecidas nesse processo de ser docente. Em relação à experiência Pimenta (1999) considera ainda que, além da experiência construída enquanto atua como docente, ao iniciar o processo de formação, o indivíduo já carrega consigo um saber em relação ao que é ser docente, oportunizado por suas experiências enquanto estudante e na convivência com diversos docentes, possuindo um ideal do que é ou não um bom docente, dessa forma vai construindo elementos no seu processo de ser docente. A autora considera que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (Pimenta, 1999, p. 18), mas sim um processo que permite ao docente a construção do saber-fazer, ao mesmo tempo em que viabiliza o saber-ser.

Tardif (2014) compara os saberes a estoques de informações, que são armazenados, renovados e produzidos pela comunidade científica e se tornam disponíveis nas diferentes práticas sociais, culturais, econômicas e técnicas. Dessa forma, nesse processo de construção e reconstrução do saber, além do aspecto de produção, deve-se levar em conta o elemento social dos saberes, que é produzido historicamente e vai sendo inserido em processos de formação institucionalizado. O autor considera ainda que, “formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis” (Tardif, 2014, p. 37). Nesse sentido, o docente “ideal” é aquele que conhece a disciplina que leciona, o programa da instituição de ensino que está inserido, além de ter conhecimento a respeito da educação e pedagogia e desenvolve um saber prático baseada em sua experiência de trabalho e convívio com os estudantes (Tardif, 2014).

Pimenta (1999), em contrapartida, argumenta que os saberes pedagógicos não devem estar atrelados somente a um conjunto de técnicas e métodos a serem aplicadas, mas que a pedagogia deve ser analisada e reestruturada a partir da prática social da educação, ou seja, permitir que os profissionais da educação, em contato com os saberes pedagógicos, possam se

questionar e refletir sobre as práticas. Na ação, produz então novos saberes pedagógicos, permitindo a reflexão – refletir na ação – e a reflexividade – refletir sobre a ação – (Schön, 1992), tornando os docentes críticos do trabalho e permitindo explorar novas formas de ensino. Em consonância com Tardif (2014), Souza e Souza (2018) por intermédio de Pivetta (2006) ressaltam que a construção da formação docente é um processo complexo, que se inicia na formação inicial e se estabelece por meio da experiência da prática docente, sendo assim, é um processo social e coletivo, na execução do trabalho, na relação com pares e estudantes.

Como visto até aqui o termo “saberes” está relacionado a uma gama de conhecimentos, mas no exercício da docência, está relacionado, sobretudo ao processo de experiência, de atuação de convívio, da relação do docente com seus pares e estudantes, ou seja, o saber docente é construído por meio de um processo social, como relata Medeiros (2019, p. 8) “o saber da docência perpassa uma infinidade de possibilidades que abrangem conhecimentos próprios de uma prática singular e de relações”.

Tratar dos saberes na educação é, sem dúvida nenhuma, recorrer a Paulo Freire (2002). Para Freire, os saberes necessários à prática docente, fazem parte de uma reflexão sobre a prática docente, tendo em vista a importância de uma reflexão crítica a respeito da relação entre a teoria e a prática na educação. É preciso assumir que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar, permitir, possibilitar e intermediar caminhos que viabilizem a construção do conhecimento, ou seja, o estudante é participante ativo no processo de aprendizagem, e tal qual o docente deve ser também sujeito ativo, sendo este um dos saberes indispensáveis à docência. Freire (2002, p. 12) defende que não há docência sem discência: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Freire (2002) considera ainda que devemos abandonar o ensino bancário, no sentido de transferência de conhecimentos e saberes, pois cada indivíduo parte de um lugar distinto e cada um carrega consigo saberes que lhe são únicos, advindos de suas experiências pessoais, de vida, culturais, o que cabe então ao docente é ensinar a pensar, viabilizando a aprendizagem do conhecimento já existente e proporcionando produção de novos conhecimentos. Também é necessário ter consciência de que nem todo o saber deve ser e/ou tenha sido aprendido na escola. Um saber que carece ao docente é respeito ao saber do estudante, saberes estes construídos em um arcabouço social e histórico, advindo das experiências e vivências de cada um, que diferem das experiências pelas quais o docente passou (Freire, 2002). O que permite e evidencia também a necessidade de refletir criticamente (Schön, 1992, Pimenta, 1999) sobre a prática docente, revisando não somente os

conteúdos das disciplinas, mas a forma, os meios de se ensinar, a prática pedagógica das quais se fazem uso (Freire, 2002).

Nesse processo de reflexão da prática pedagógica, Freire (2002) considera que devemos saber e reconhecer que somos seres inconclusos, estamos em processo de construção e constante mudança, aperfeiçoando, errando e corrigindo. Não é o docente o detentor de todo o conhecimento, a educação é um processo permanente, estamos a todo o momento aprendendo, é um ciclo contínuo. O que exige do docente outro saber, o respeito ao estudante, ao seu processo de aprendizado e à sua autonomia de questionar, de experimentar, à sua curiosidade: “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (Freire, 2002, p. 25). Essa prática coerente exige do docente que atue com bom senso, que suas ações não sejam distintas de seu discurso, que aja com humildade e tolerância às diferenças e diversidades: “Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?” (Freire, 2002, p. 27). É ter convicção de que a mudança é possível, que por meio da educação, realidades podem ser transformadas, bem como transmitir alegria e esperança nessa mudança.

A educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido (Paro, 1998, p. 2).

Com Freire (2002), partimos de saberes técnicos e formais para saberes que nos aproximam, que abrem caminho para uma relação entre docente e estudante que viabiliza um processo de experiência para ambos, por meio de uma educação reflexiva para estudante e docente. Saberes esses que contribuem para uma docência humanizada, uma docência que privilegia a individualidade e a singularidade de cada ser, daquilo que o constitui, de sua vivência e de sua história. Freire (2002) considera que os saberes, além de permitir ao docente ou educando (como ele menciona), o “saber-fazer” contemplam o “saber-ser” docente. Quando de sua relação com os pares e estudantes, abre-se caminho para novos aprendizados. Cada estudante possui uma história, características particulares que fazem parte dos saberes de cada indivíduo. Assim também é no caso de cada docente, cujos saberes não devem ser subtraídos ou menosprezados, mas compreendidos como aquilo que o constitui como ser humano. Portanto, docentes devem respeitar seus estudantes, compreendê-los, trabalhar com

autonomia e levá-los a um processo de reflexão (Cunliffe, 2020), ou ainda, como menciona Freire (2002), ensinar a pensar certo.

Compreendemos que os saberes traduzem a essência do ser docente. Ao longo de sua caminhada, experiências vividas e experimentadas, o saber-ser, é alicerçado. Não pretendemos aqui encerrar o assunto ou determinar respostas definitivas, mas sim discutir e suscitar possibilidades, questionamentos e reflexões e, a partir de então, pensar em caminhos e perspectivas para compreensão da complexidade que envolve a docência. É evidente que não dá para determinar, colocar em uma “caixinha” ou seguir instruções como em uma receita de bolo; muitos de nós, quando no processo de formação, ansiamos por aprender “o que” e “como” fazer. Porém, como visto até aqui, o saber é plural, é heterogêneo, provém das instituições formadoras, mas também da prática cotidiana, do “relacionamento dos jovens professores com os professores experientes” (Tardif, 2014, p. 52), tendo em vista que “os docentes reconhecem nos seus ex-professores a inspiração mais forte da sua configuração profissional” (Cunha, 2005, p. 76).

Portanto, se os saberes inerentes a cada docente (aqueles constituídos e construídos ao longo de sua vida pessoal e profissional, de sua relação com os pares e estudantes) contribuem para o “ser” docente, se a experiência, o saber experiencial, é tão importante para a formação docente, por que há programas de pós-graduação que não trabalham o processo de sala de aula com o pós-graduando? Por que o processo de experiência em sala de aula não começa então no período de formação, na pós-graduação, como mencionado por Rocha-de-Oliveira e Deluca (2017)? São perguntas para as quais ainda não temos respostas, mas que indicam uma necessidade de análise. É evidente, que no mundo atual em que vivemos, que os saberes sejam transformados em competências, pois, como considera Dugué (2004), as competências são saberes em ação, competências essas cada vez mais exigidas para os docentes, o que leva à seção seguinte.

3.3 COMPETÊNCIAS DOCENTES

As competências são “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7). A competência denota a capacidade desenvolvida a partir de determinado conhecimento, ou seja, para o desenvolvimento de uma competência, é necessário, antes, ter o saber. Como afirma Perrenoud (1999), não há competências sem saberes, ou seja, não há desenvolvimento

de competências sem antes termos construído saberes, pois as competências são consideradas como “saberes em ação” (Dugué, 2004, p. 24).

Ricardo (2010) defende que não é só pelo fazer que se aprende; mesmo as competências mais práticas estão estruturadas em saberes que foram incorporados no decorrer de um trabalho intelectual. Porém, o conhecimento sozinho não se torna competência, é necessário transformá-lo em prática, dessa forma, a competência se manifesta na ação. Gentile e Bencini (2000), nas palavras de Perrenoud (por meio de uma entrevista realizada na Universidade de Genebra), definem competência como a capacidade de “mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”, o que também é evidenciado em Perrenoud *et al.* (2002, p. 19):

Define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Campelo (2011) argumenta que ser competente no exercício da profissão (administrador, advogado, engenheiro, etc.) é que têm guiado a escolha de profissionais para atuarem na docência, aliada à pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, porém pouco se questiona quanto à formação relacionada ao ensinar, ao ato pedagógico, indicando que as formações técnicas e específicas seriam suficientes. A competência didático-pedagógica é primordial. O docente deve ter domínio não somente sobre os assuntos que cercam sua área de atuação ou disciplina, mas também sobre como melhor conduzir o processo de ensino-aprendizagem, assim é evidente que a competência pedagógica exige método, pesquisa, ética e criticidade:

O professor necessita conhecer teorias de aprendizagem e formas de organização do ensino que superem as práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na memorização e na reprodução de informações ou no treinamento para *saber fazer*, já que a demanda que hoje se coloca é pela formação de cidadãos pensantes e criativos (Nassif, Hanashiro; Torres, 2010, p. 367).

Para Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018), as competências pedagógicas contemplam a capacidade do docente em compreender o processo de ensino e aprendizagem, bem como efetuar relações entre sua disciplina e os demais elementos do currículo e a sua

prática profissional. Por meio de pesquisa efetuada com 282 respondentes, os autores indicam ainda que faz parte da competência didático-pedagógica, a organização e o planejamento das aulas e a liderança do docente em sala de aula, não sendo somente a correta utilização de teorias e métodos de ensino, mas a forma dinâmica como conduz sua prática docente.

Lourenço, Lima e Narciso (2016) mencionam ainda que há necessidade de se conhecer em profundidade o processo de ensino e aprendizagem, bem como os fatores que afetam e influenciam tal processo. Para estas autoras, faz parte da competência didático-pedagógica do docente estimular e estabelecer adequadas relações com os estudantes e entre os estudantes, o que pode ser considerado como competência inter-relacional. As competências inter-relacionais são outro grupo de competências requeridas, devendo o docente exercer a capacidade de escuta, pois o aproxima do estudante, lhe permite refletir sobre sua prática docente, ao mesmo tempo em que o torna mais acessível a *feedbacks*. A competência inter-relacional permite ainda, que os estudantes expressem sua opinião com mais liberdade e se sintam parte do processo de ensino e aprendizagem (Nassif; Hanashiro; Torres, 2010).

Com base em Oliveira e Silva (2012), Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018) argumentam que há uma valorização das competências científicas do docente no ambiente acadêmico, porém tem-se apresentado uma valorização de outras competências, tais como a de inter-relação com os estudantes, pois os que assim o fazem são considerados como promotores de aprendizagem, e também de transformação pessoal na vida dessas pessoas.

Nassif, Hanashiro e Torres (2010) destacam que além do papel pedagógico, o professor deve desenvolver competências gerenciais que incluem competências de gestão, social e técnica. Oliveira, Silveira e Lara (2019), descrevem que há, nos dias atuais, a exigência do desenvolvimento de competências gerenciais e de gestão para os docentes da área de Administração por estar vinculada aos processos gerenciais, levando em conta que muitos docentes não atuam exclusivamente na docência, mas também na gestão de IES e na coordenação de cursos, o que exige que, ao mesmo tempo em que trabalhem como docentes tenham conhecimentos e habilidades pedagógicas e de gestão. O docente deve ter habilidades de comunicação, relacionamento com colegas e pares, resolução de conflitos, liderança, flexibilidade, criatividade, inovação, além de estabelecer cooperações e formar redes (Santos; Tonon, 2019), o que não difere muito das habilidades requeridas para os profissionais que atuam no mercado de trabalho empresarial. Dentre as competências gerenciais, Nassif, Hanashiro e Torres (2010) destacam a capacidade de liderança como uma competência ao docente, pois pode gerar respeito e segurança nos estudantes e melhorar o processo de aprendizagem. No “pacote” da liderança estão envolvidas as habilidades e capacidades de

enfrentar mudanças, assumir riscos, ser criativo, ter bom relacionamento interpessoal, ser motivado e ter sensibilidade.

Frade *et al.* (2019) consideram que as competências gerenciais exigidas do docente o caracterizam como professor-gestor, pois necessita lidar com diversas atividades ao mesmo tempo, tais como ensino, pesquisa e extensão, além de ter suas capacidades avaliadas pela eficácia e eficiência de sua gestão, porém poucos recebem formação para tal. Ao mesmo tempo em que se exige do docente a atuação como gestor, é exigido também que direcione os ensinamentos aos estudantes com foco em processos de gestão, com vistas a atender a atuação desse estudante no mercado, ou seja, a formação tem que priorizar o que o mercado exige (Cezarino; Corrêa, 2015), ou como considera Tardif (2014), a escola passa a ser um mercado, em que são oferecidos aos consumidores (estudantes) saberes (capital de informação) que serão úteis para posicioná-los no mercado de trabalho futuro. Não se discute a importância da reflexão e do senso crítico, mas sim a demanda por profissionais que estejam aptos a desempenhar suas atividades a partir de uma visão puramente corporativa e técnica (Oliveira; Freitas; Montenegro, 2018).

Pauli, Sirtulli e Maciel (2016) fazem atenção às competências socioemocionais, também atreladas à liderança e consideram atualmente como uma competência necessária ao docente. Para Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018, p. 4), a competência socioemocional é considerada positiva quando permite que, no processo de relacionamento, as trocas entre as pessoas permitam melhorar a qualidade da relação, contribuindo para que haja respeito entre as pessoas e aos direitos de cada uma, dessa forma, “cidadania, cooperação, solidariedade, responsabilidade social e reciprocidade” fazem parte. Assim, professores que detêm tal competência contribuem para o aprendizado do estudante, para sua formação profissional e pessoal.

Dentre tantas competências, há ainda a competência tecnológica. Roble, Moraes e Augusto (2017) consideram que a utilização de tecnologias é um mecanismo que possibilita desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, que promovem o envolvimento e a motivação do estudante. Dessa forma, a utilização de novas tecnologias permite a atualização contínua do docente, que se faz necessária, pois, como indicam estes autores, uma vez que os estudantes estão habituados a utilizarem-se constantemente de aparatos tecnológicos, podem colocar o conhecimento do docente à prova. Porém, fazemos um contraponto, é evidente que a tecnologia proporcionou o acesso à informação, mas não garante que seja transformada em conhecimento, pois, mais do que nunca, é importante e

necessária a figura do docente, que atua como mediador no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando a desenvolver o senso crítico (Cunlife, 2020), e a pensar certo (Freire, 2002).

Lacerda (2015) demonstra que os docentes do ensino superior em Administração (de acordo com pesquisa realizada com docentes que atuam na área de Ciências Sociais Aplicadas) têm a percepção que muitas vezes as habilidades técnicas e profissionais são mais valorizadas do que o conhecimento pedagógico, que geralmente fica em segundo plano. Souza e Souza (2018), com base em Pivetta (2006), compreendem que o saber docente é um processo complexo, começando nas fases iniciais da educação e sendo constituído por intermédio da prática e da experiência profissional no exercício da docência. Esse mesmo processo de formação não é individual, mas coletivo, considerando os saberes dos docentes e dos estudantes e das relações de respeito e da confiança estabelecidas nesse processo.

Observando a literatura produzida e os dados apontados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi possível identificar uma lista de competências que são atualmente demandas para os docentes: competência didático-pedagógica; competência inter-relacional; competências gerenciais e de gestão; competência de liderança; competência socioemocional e competência tecnológica. Fica evidente que as competências requeridas (inter-relacional, gerencial e gestão, liderança, socioemocional, tecnológica) do administrador são exigidas também para o docente que leciona no curso de Administração. Deve ele, além de ensinar pedagogicamente os elementos curriculares do curso, ao mesmo tempo incentivar no estudante e demonstrar pela sua prática as competências que o futuro administrador deve possuir.

Dessa forma, compreendemos que dentre tantas competências citadas e exigidas, há uma tendência para que docentes de Administração atuem em sala de aula como gestores, comparados a executivos de grandes corporações, assim devem ter liderança, estabelecer cooperações e formar redes. Os docentes são comparados a professores empreendedores que devem buscar inovação e apresentar resultados positivos em seu campo de atuação (Santos; Tonon, 2019). Ou seja, apresentar resultados e fazer a gestão do “negócio” educação, ao mesmo tempo em que deve atingir metas e fazer a gestão de outros docentes. A produtividade é medida e os docentes são avaliados pelos estudantes, como prestadores de serviços, entregam um produto (ensino) e o cliente (estudante) avalia a qualidade.

Do docente é exigido um leque de competências. Sua atuação deve estar de acordo com a demanda do contratante. Porém, cabe salientar que a docência é construída, que faz parte do docente não somente o saber-fazer, mas o saber-ser, que saberes e competências permeiam o ambiente e a vivência educacional, mas é necessário também compreender que

ser docente está além de um número de competências a serem desenvolvidas, é preciso ter vontade, ter coragem e afetividade. Como diria Paulo Freire (2002), essa é a boniteza da docência.

Até aqui, buscamos identificar como a docência se constituiu no Brasil e como o ensino de Administração está alicerçado, bem como as competências e saberes que estão relacionados à educação em Administração. Entendemos, como Vygotsky (1989), que a aprendizagem é um processo social, histórico e cultural, assim utilizaremos da abordagem de Vygotsky para compreendermos o processo de aprendizagem do docente. Dessa forma, na próxima seção trataremos da Teoria da Atividade e dos conceitos de Vygotsky.

4 A TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CUTURAL E A ATIVIDADE DOCENTE

Na maioria das vezes Vygotsky é relacionado ao estudo do ensino e aprendizagem com crianças, porém podemos considerar também os processos de aprendizagem de adultos, já que consideramos que o ser humano está em processo de aprendizagem durante toda a sua vivência. Nesse momento é importante explicitar os conceitos de Vygotsky e estabelecer um diálogo da educação docente, que é nosso foco aqui, com a Teoria da Atividade Histórico-Cultural (TAHC), pois consideramos a constituição do ser humano e de seus saberes, construídos em um processo social (vida em sociedade), histórico (experiência de vida, momentos experienciados pelo indivíduo) e cultural (meio em que está inserido) (Liberali; Fuga, 2018).

É significativo destacar também que, para a TAHC “a educação e o ensino se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos” (Libâneo, 2004, p. 6). Ainda de acordo com Libâneo (2004), Vygotsky rejeitava a ideia da educação como mera transmissão de conteúdo, mas considerava docente e estudantes, sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, o que defendemos como primordial no processo de formação do estudante, mas também no processo de concepção do docente. É necessário romper com a educação tradicional e bancarizada e colocar o estudante como indivíduo ativo no processo de ensino e aprendizagem (Freire, 2002). Evidenciando que, enquanto estamos tratando da educação docente nos cursos de pós-graduação, os futuros docentes aqui estão no papel de estudantes também, desse modo, é importante nesse processo de educação docente trazer reflexões que contemplem a atividade docente e o papel que cabe ao futuro profissional de educação.

Deste modo, fazemos uma breve contextualização da TAHC, para depois nos concentrarmos nos conceitos de Vygotsky importantes para esta pesquisa. A Teoria da Atividade Histórico-Cultural é uma teoria de origem russa e tem sua gênese no trabalho de Vygotsky, considerado o condutor da chamada primeira geração da teoria, entre os anos 1910 até 1930. A partir de 1930 Leontiev, que era um dos discípulos de Vygotsky deu sequência aos estudos, sendo considerado o condutor da segunda geração, pois diante da morte prematura de Vygotsky (37 anos), o autor não chegou a desenvolver uma teoria que pôde ser denominada “vygotskyana”. Já a terceira geração da Teoria da Atividade resulta do trabalho de vários pesquisadores em diversos países, a partir de Leontiev até os dias atuais, sendo atribuído por muitos à Engeström a condução da terceira geração, porém há vários outros

autores e pesquisadores importantes atuando na Teoria da Atividade na geração atual, o que impede a atribuição de toda uma geração a apenas um pesquisador. Suas fontes de pesquisa iniciais foram na área da Psicologia e Educação, vindo a ser utilizada nas últimas décadas pelo campo de pesquisa dos Estudos Organizacionais, tendo em vista sua potencialidade para apoio e base das pesquisas que utilizam Metodologias Intervencionistas (Oliveira, 1993, 2004; Libâneo, Freitas, 2006; Cassandre, Pereira-Qquerol, 2014).

Para compreender os conceitos de Vygotsky é oportuno partir de sua concepção de plano genético de desenvolvimento. O autor considerava que o funcionamento psicológico do indivíduo não está completo ao nascer, mas também não é algo pronto que se recebe finalizado do meio ambiente. Dessa forma, Vygotsky é considerado um autor interacionista porque leva em conta questões internas do sujeito e questões externas, há a interação entre elementos internos e externos na constituição do sujeito (Oliveira, 1993).

Nessa concepção de plano genético do desenvolvimento, Vygotsky utiliza-se de quatro elementos que são considerados como “entradas” de desenvolvimento: filogênese; ontogênese; sóciogênese e microgênese. A filogênese (de fator biológico) se caracteriza como a história das espécies, no caso do ser humano, a história da espécie humana e, representa as atividades que podemos e não podemos fazer. A exemplo, podemos caminhar, porém, não podemos voar, mas, ao mesmo tempo, temos a capacidade de nos desenvolver e nos adaptarmos aos diferentes ambientes e situações. A ontogênese representa a história do indivíduo da espécie humana (também de fator biológico), está relacionada às etapas que passamos durante o percurso de nossas vidas, como por exemplo, a criança ao aprender a sentar, engatinhar, andar, falar e assim por diante, as diversas etapas que o ser humano passa de acordo com sua espécie. A sóciogênese (também chamada de história cultural) se refere à história da cultura do meio onde o indivíduo está inserido, ou seja, a cultura funciona como um dilatador das potencialidades de cada ser humano, como vimos na filogênese que as pessoas não são capazes de voar, mas o ser humano criou o avião para suprir essa carência, necessidade ou desejo de voar, assim a sóciogênese está relacionada à forma como cada cultura organiza o desenvolvimento de uma forma diferente, dependendo do meio, da cultura em que está inserido cada indivíduo percorrerá um caminho. Já a microgênese é um aspecto microscópico do desenvolvimento, entendendo que cada fenômeno psicológico tem sua própria história, cada atividade simples tem o seu processo de desenvolvimento, como, por exemplo, uma criança aprender a amarrar cadarços, entre não saber e aprender houve um processo de aprendizado (Oliveira, 1993; Cicarello Junior, Camargo, 2019).

A partir dos planos de desenvolvimento de Vygotsky, é possível compreender que para o autor a constituição do desenvolvimento no ser humano não é acabada e é construída ao longo da vida. O ser humano se desenvolve por conta da cultura onde está inserido, na sua relação com o mundo, nas experiências de aprendizagem pelas quais passa e de acordo com seus procedimentos de aprendizagem (microgênese). Vygotsky considera que o desenvolvimento ocorre de fora para dentro, tendo em vista que o ser humano está imerso em sua espécie e cultura, internalizando elementos dessa cultura. Dessa forma, a aprendizagem promove o desenvolvimento, ao passo que o indivíduo aprende, ele se desenvolve, ou seja, o desenvolvimento de uma pessoa acontece porque há a aprendizagem primeiro (Oliveira, 1993; Cicarello Junior, Camargo, 2019).

Além dos planos de desenvolvimento, Vygotsky estabeleceu ao longo de seu trabalho alguns conceitos-chave: Mediação, Interação Social, Zona de Desenvolvimento Proximal e *Perezhivanie*, que utilizaremos nesta pesquisa. No conceito de mediação, Vygotsky, entendia que o ser humano se comunica, se relaciona com o ambiente por meio de objetos, artefatos, até mesmo signos (símbolos, escrita, números), criados pela sociedade ao longo de sua existência humana. Assim há a internalização desses signos que foram e são produzidos culturalmente, tendo sua raiz na sociedade, por meio dessa internalização dos signos ocorre o aprendizado (Freitas, 2004).

A mediação, que pode ser compreendida também como intermediação, indica que a relação do ser humano com o mundo não é uma relação direta, mas sim mediada, por instrumentos (ferramentas) e signos (símbolos, imagens de identificação, placas de trânsito). Os instrumentos e signos, que possuímos e utilizamos nos auxiliam no processo de abstração, classificação, generalização, e isso é possível porque temos constituído um sistema de símbolos, organizado, articulado, compartilhado na sociedade e cultura que vivemos, organizado por regras, assim como a língua que nenhuma outra espécie animal tem, isso é o que nos diferencia dos animais (Oliveira, 1993).

Ela se refere ao processo pelo qual as pessoas aprendem e se desenvolvem por intermédio de suas relações com os outros e com o ambiente cultural em que estão inseridas. Segundo Oliveira (1993), Vygotsky acreditava que o aprendizado acontece primeiramente por meio dessas interações sociais e depois se internaliza no indivíduo. A interação social, portanto, não é apenas a troca de informações, mas um meio pelo qual os indivíduos são introduzidos a formas culturais de comportamento e pensamento. Isso inclui a aprendizagem de conceitos, habilidades e a aquisição da linguagem, que são transmitidos de uma geração para outra através da interação social.

Vygotsky defendia que o aprendizado, o desenvolvimento de cada ser humano e as atividades que desempenha são viabilizados por meio da ação e das relações com os outros. Para ele, a interação social é elemento importantíssimo para estimular o desenvolvimento cognitivo. A interação social está relacionada ao modo como as pessoas aprendem e se desenvolvem, por intermédio da interação com outras pessoas, com o ambiente e cultura na qual está inserida. Compreendendo que, primeiro acontece o aprendizado e depois o desenvolvimento por meio da internalização do que foi aprendido. A interação social não está limitada à mera troca de informações; é um elemento no qual as pessoas são inseridas às formas culturais de comportamento e pensamento, incluindo a apropriação de conceitos, habilidades e linguagem, que são propagados de uma geração para outra por meio da interação social (João, 2016).

Nesse sentido, é possível observar que o processo de aprendizagem acontece quando há interação social entre pessoas de diferentes níveis cognitivos, enriquecendo esse processo quando ocorre o compartilhamento de significado sobre o que se aprende e se ensina. Pois, na interação entre professor e estudante, como também defendido por Freire (2002), ambos aprendem. Assim, para Vygotsky, o aprendizado do indivíduo é um processo mediado pela interação do indivíduo com o mundo exterior, por meio dos artefatos, objetos e signos, conforme representado na figura 5.

Figura 5: Conceito de Mediação de Vygotsky



Fonte: elaborado pela autora, adaptado de *Center for Activity Theory and Developmental Work Research*, 2003.

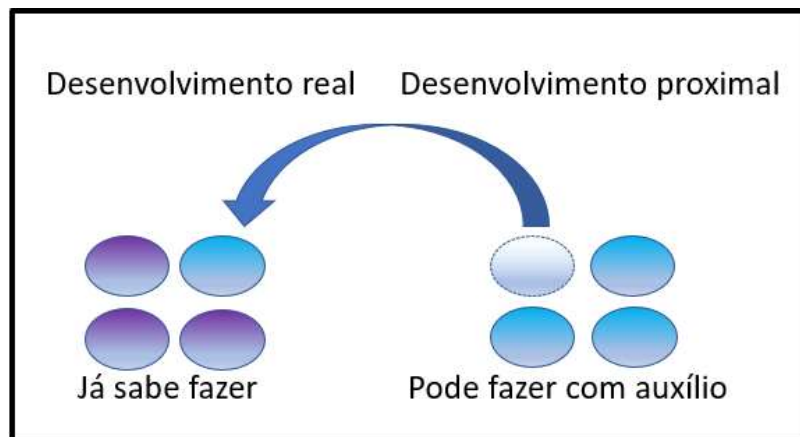
No processo da educação não é diferente; para Vygotsky, o docente é uma figura essencial do saber, pois representa um elo entre o estudante e o conhecimento (Libâneo; Freitas, 2006).

Ainda no que se refere ao processo de aprendizagem, Vygotsky, traz outro conceito denominado de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), que no entendimento de Freitas (2004), Vygotsky (1989, p. 97), assim definia:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por intermédio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A ideia da ZDP é de que no processo de aprendizado a criança pode iniciar a solução de problemas assistida por um adulto, porém tem a possibilidade de desenvolvimento até chegar à solução adequada sem necessitar da intervenção de um adulto, sendo assim o aprendizado vai sendo desenvolvido conforme as potencialidades da criança (Vygotsky, 1989). A ZDP pode ser traduzida como o que se pretende atingir ou aprender, nesse caminho, o docente representa o elo entre o que a pessoa já sabe (zona real) e o que será aprendido (proximal ou potencial). Dessa forma, conforme o indivíduo adquire autonomia e passa a desempenhar determinada atividade sem auxílio, esse aprendizado internalizado por ele deixa de ser potencial e passa a ser real, conforme representa a figura 2.

Figura 6: Representação da Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

A ZDP pode ser traduzida como a distância entre o desenvolvimento real e potencial, e é justamente nessa distância que ocorre a ação do docente, a intermediação no processo de aprendizagem. Para Oliveira (1993) o diferencial de Vygotsky é que ele observa o desenvolvimento prospectivo, aquele que ainda não aconteceu, mas que há condições de ser realizado em uma perspectiva de curto prazo, com a ajuda de outra pessoa, no caso da

educação, o docente. Esse auxílio é desempenhado pelo docente, que atua de maneira interventiva.

É importante evidenciar também que, essa intervenção de outras pessoas no desenvolvimento humano, não representa passividade, muito pelo contrário, Vygotsky considerava que as pessoas desempenham papel ativo ao se relacionarem com o mundo, considerando seus aprendizados e suas histórias e, que absorvem informações do ambiente que está estruturado pela cultura, de acordo com o que foi estabelecido (Oliveira, 1993; Libâneo, Freitas, 2006). De acordo com Oliveira (1993), a intervenção pedagógica é essencial na promoção do desenvolvimento humano, pois o indivíduo não percorreria determinados caminhos se não fosse a intervenção de outras pessoas na vida de cada um. Dessa forma, interferir intencionalmente, como é o caso do docente, é importante para o desenvolvimento dentro de determinada sociedade.

O processo de vivência por qual cada indivíduo passa pode representar um evento significativo em sua história de vida, em sua constituição enquanto ser humano. De acordo com Veresov (2015), Vygotsky considerava que um evento dramático (conflito, embate, uma experiência positiva ou negativa) entre as pessoas pode gerar uma experiência transformadora, que leva cada um a pensar, assimilar e apreender o que ocorreu e se poderia ter agido de forma diferente, ou seja, esse evento dramático produziu um tipo de experiência transformadora no indivíduo, por meio da experiência vivenciada ele refletiu, internalizou e transformou a experiência. No entanto, cada pessoa reage de maneira diferente aos eventos que vivencia (Liberali; Fuga, 2018).

Há os que consideram esse processo de vivência, como a definição de *perezhivanie*, porém Veresov (2015) esclarece que há muito mais a ser considerado. *Perezhivanie* não é algo tão simples de ser definido, mas há sim uma gama complexa de processos psicológicos: 1) experiência emocional; 2) interpretação; 3) percepção; 4) viver; 5) significado de fazer; 6) apropriação; 7) internalização; 8) compreensão; 9) cognição.

Para Veresov (2015), Vygotsky considera que o ambiente social em que a pessoa está inserida tem relação ou influência sobre a pessoa, porém cada indivíduo reagirá de uma forma. Assim Vygotsky caracteriza a *perezhivanie* como um prisma que refrata elementos do ambiente externo, ou seja, o ambiente influencia o desenvolvimento, mas não o determina, pois o indivíduo pode, de acordo com suas experiências e a forma como apreendeu cada uma delas, efetuar escolhas distintas (Liberali; Fuga, 2018).

Liberali e Fuga (2018) compreendem que a *perezhivanie* não é definida por uma única experiência, mas considera o passado (o que já foi vivenciado), o presente (como estou

vivendo) para então construir o futuro, o que o indivíduo pode ser, como um conjunto de possibilidades: “é fundamental compreender a *perezhivanie* como eventos dramáticos vividos e refratados pelos sujeitos, materializados por recursos que são evocados em novas configurações da vida, permitindo a eles novos modos de agir, ser, sentir e viver” (Liberali; Fuga, 2018, p. 340).

Para Liberali e Megale (2020), Vygotsky entendia o conceito de *perezhivanie* como a vida em transformação, ou seja, há movimento nesse processo, o próprio movimento de viver, de experimentar, de agir, da relação de uns com os outros e com o meio no qual estamos inseridos, por meio da relação com outro, a forma como somos afetados e os significados que atribuímos às experiências vividas. O que nos leva a considerar o conceito de *perezhivanie* como elemento para compreensão do desenvolvimento dos indivíduos também em contextos escolares, pois por meio das experiências vivenciadas e apreendidas há a potencialidade de transformação de cada um (Liberali; Fuga, 2018).

Como já mencionamos no início desta seção, Vygotsky não representa a educação bancária (assim nominada por Paulo Freire), de transmissão de conhecimento, em que o estudante é um indivíduo passivo que recebe os conhecimentos do docente. No processo de aprendizagem, tanto estudante quanto docente são indivíduos ativos; para ele o indivíduo deve ser olhado de maneira prospectiva, ou seja, daquilo que ele pode aprender e desenvolver, não do que ele já aprendeu. Assim podemos dizer que para Vygotsky o ser humano tem sempre condições de aprender e desenvolver (Oliveira, 1993).

Esse processo de aprendizagem envolve o processo de educação do docente (na pós-graduação), ou seja, é possível considerar que os elementos e os conceitos de Vygotsky (mediação, interação social, ZDP e *perezhivanie*) podem e devem fazer parte do processo de aprender a ensinar do docente, que, para os futuros docentes de Administração seria exatamente no momento do curso de pós-graduação - assim como *perezhivanie* para a compreensão da importância da vivência e da experiência no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Passamos de uma visão gerencialista e bancária, de passar conhecimento do docente para o estudante, tanto na graduação, como também no processo de educação docente na pós-graduação e partimos para uma aprendizagem ativa de estudantes e docentes.

Há componentes da disciplina de prática docente proposta nesta pesquisa que contemplam os elementos de Vygotsky, conforme trazemos e discutimos até aqui, a saber, a mediação, a interação social, a ZDP e a *perezhivanie*, o que é evidenciado na seção 6. Por ora, seguimos com a descrição do percurso metodológico da pesquisa, que pretende demonstrar os caminhos percorridos, as fases de coleta de dados e as análises a partir dos dados coletados.

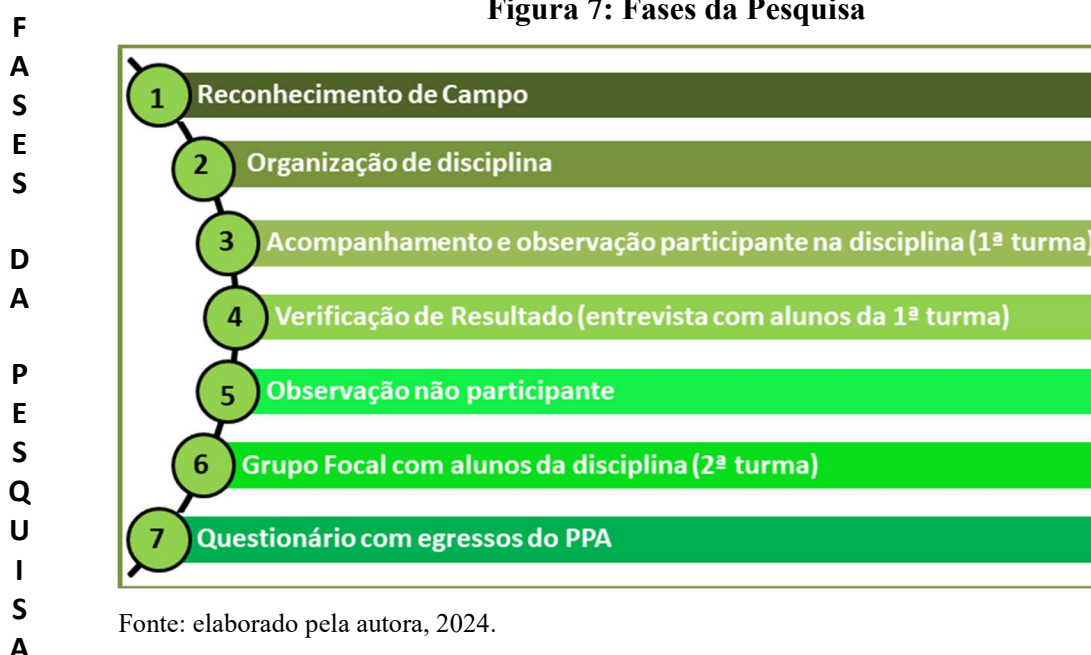
5 PERCURSO METODOLÓGICO

Para que um estudo seja realizado é necessário fazer escolhas, definir caminhos e estratégias que contribuirão para o alcance do que se pretende. Ao tratar da formação docente na área da Administração, é necessário identificar como ela tem sido conduzida nos programas de pós-graduação, assim como é importante compreender as expectativas dos mestrandos e doutorandos no que tange à sua formação e, analisar na prática como atuam os docentes de graduação em Administração, já que é na experiência e na vivência que a docência acontece (Tardif, 2014). Cabe mencionar que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UEM e teve aprovação conforme Parecer Consubstanciado do CEP sob o n.º 6.133.814.

Sabemos que o conhecimento é construído e legitimado na capacidade que o pesquisador tem de produzir, permanentemente, novos saberes quando da confrontação de seu pensamento com os múltiplos eventos empíricos existentes no processo investigativo (Gonzalez Rey, 2005). A cada construção de conhecimento do pesquisador, novas concepções emergem e novos significados são produzidos.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de diferentes métodos de coleta de dados empíricos (Entrevistas, Grupo Focal, Questionários, Observação Participante e não participante), pretendeu reunir um conjunto diverso de dados para compor elementos que caracterizam a formação docente em Administração. Para tanto, para que os objetivos fossem cumpridos, esta pesquisa foi realizada em sete etapas, conforme demonstrado na figura 7.

Figura 7: Fases da Pesquisa



A seguir, descrevemos as fases: 1) Reconhecimento de campo: foram coletadas informações dos programas de pós-graduação na área de Administração no Brasil em relação à formação docente de mestres e doutores; 2) Organização de dados e informações coletadas para a pesquisa e, sob a coordenação do professor, a pesquisadora auxiliou na organização de uma disciplina de prática docente para estudantes de mestrado e doutorado em Ciências Sociais Aplicadas, realizada no Programa de Pós-Graduação em Administração da UEM (PPA-UEM); 3) Acompanhamento da Disciplina: durante a primeira oferta da disciplina, no segundo semestre de 2020, a pesquisadora realizou observação participante, atuando como estudante e pesquisadora de uma disciplina de prática docente em Ciências Sociais Aplicadas, acompanhando a condução das aulas, as práticas realizadas e as atividades desenvolvidas pelos estudantes; além de entrevistar os estudantes participantes da disciplina no início do semestre para identificar suas expectativas com a disciplina; 4) Verificação de resultado: após o fim da disciplina foi realizado contato com os estudantes, a fim de discutir a disciplina, obter *feedback* e identificar como ela contribuiu para a atuação na docência; 5) Observação não participante: foi realizada observação não participante e entrevista com quatro docentes, egressos do PPA, sendo um deles egresso de mestrado, um egresso de mestrado e doutorado, e dois egressos de mestrado que estavam cursando doutorado no momento da pesquisa. Destes docentes, um deles cursou a disciplina de prática docente em sua segunda oferta, que ocorreu no ano de 2022, os demais não tiveram disciplina de prática didática docente durante o período que cursaram a pós-graduação. O objetivo do acompanhamento dos docentes foi identificar os saberes dos docentes no exercício diário de suas profissões e quais elementos são essenciais à formação docente; 6) Encontro com egressos: entrevista de grupo focal com egressos da segunda turma da disciplina de Práticas Didáticas do PPA, que aconteceu no primeiro semestre de 2022. O intuito foi ouvir suas percepções sobre a disciplina e o impacto em seus processos de aprendizagem e formação; 7) Contato com egressos por meio de um questionário: foi aplicado um questionário com egressos do programa em que buscamos identificar se o egresso está atuando na docência e como considera a formação docente para atuação no exercício da profissão. O contato com egressos do PPA se deu de maneira virtual, por e-mail, considerando todos os estudantes que concluíram Mestrado e/ou Doutorado no programa até meados de 2023. Para facilitar a visualização de como as etapas da pesquisa contribuíram para o alcance dos objetivos traçados, elaboramos um quadro (Quadro 1) que demonstra a relação das fases e os objetivos traçados na pesquisa.

Quadro 1: Objetivos e etapas da pesquisa

Objetivos Específicos	Método	Fase
a) Mapear como os programas de pós-graduação stricto sensu em Administração no Brasil atuam na formação docente.	Pesquisa nos sites dos programas, coleta das ementas e planos de ensino. Site da CAPES, INEP e Plataforma Sucupira.	1ª - Reconhecimento de Campo 2ª - Organização
b) Identificar como alunos e egressos de pós-graduação stricto sensu aprenderam a serem professores.	Observação participante, Entrevista com alunos e Questionário com egressos	3ª - Acompanhamento da disciplina (turma 1) 4ª - Verificação de Resultado (turma 1) 5ª - Observação não participante com professores egressos do programa 6ª Grupo Focal com alunos da disciplina (turma 2) 7ª - Questionário com egressos
c) Analisar como uma disciplina de prática docente potencializa a formação de mestres e doutores que atuarão na docência.	Entrevista com alunos da turma 1 e Grupo Focal com alunos da turma 2	3ª - Acompanhamento da disciplina (turma 1) 4ª - Verificação de Resultado (turma 1) 5ª - Grupo Focal com alunos da disciplina (turma 2)
d) Apresentar os elementos essenciais à formação docente em Administração.	A partir dos dados coletados (entrevistas, observação participante, questionários, etnografia)	3ª - Acompanhamento da disciplina (turma 1) 4ª - Verificação de Resultado (turma 1) 5ª - Observação não participante com professores egressos do programa 6ª Grupo Focal com alunos da disciplina (turma 2) 7ª - Questionário com egressos

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

As etapas 1 e 2 aconteceram previamente à implantação da disciplina, e estão descritas nas seções 6.1 e 6.2 respectivamente. Já na fase três, por meio da observação participante, esta pesquisadora participou como estudante matriculada em uma disciplina de Prática Didático-Pedagógica ofertada em um curso de Pós-Graduação em Administração em uma universidade pública no Paraná.

A etapa 3, que está descrita na seção 6.3, consistiu na observação participante durante o período de realização da disciplina, foi viabilizada por meio da utilização de elementos da Netnografia, que consiste em uma forma especializada de etnografia, adaptada às necessidades específicas dos mundos sociais permeados por computadores e pela tecnologia (Kozinets, 2010). A netnografia é um tipo de pesquisa observacional participante, com base em trabalho de campo on-line. Conforme o autor, “existem ao menos 100 milhões, e talvez até um bilhão de pessoas ao redor do mundo que participam de comunidades online como parte de sua experiência social regular e contínua” (Kozinets, 2010, p. 10). Considerando as mudanças sociais ocorridas por conta da pandemia que afetaram o mundo no final de 2019 durando até meados de 2023 (a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 05/05/2023, o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19), em que as pessoas passaram a estar ainda mais conectadas e

realizando suas atividades de estudo, trabalho e até mesmo lazer por intermédio de conexões via internet, esse número teve alteração relevante.

Cabe ressaltar que os elementos da Netnografia, utilizados para esta fase da pesquisa, evidenciam outro tipo de pesquisador, o *insider* (fonte interna) quando este está inserido no objetivo de estudo, o que é o caso desta pesquisadora, diferentemente do *lurker* (espectador), que observa ou testemunha algo de “fora” (Amaral, 2009). Dessa forma, é evidente que a pesquisadora não somente observa, mas vivencia, ao mesmo tempo em que tem a possibilidade de “discutir os múltiplos papéis do pesquisador e de suas proximidades, subjetividades e sensibilidades na medida em que se constitui como fator de interferência nos resultados e no próprio objeto pesquisado” (Amaral, 2009, p. 15). Sendo assim, durante a realização da disciplina e, conseqüentemente, da coleta dos dados, algumas análises foram sendo desenvolvidas, o que apresentamos também na seção 6.3.

Além da observação, Kozinets (2010) aconselha que, para compreensão do fenômeno e de forma complementar à observação participante, é importante recorrer às entrevistas, que podemos fazer de forma on-line, facilitada pelo uso do computador com os recursos de áudio e vídeo. Assim, parte do processo de coleta de dados da etapa 3 foi viabilizada pela observação participante e pelas entrevistas com os estudantes que contemplam a disciplina.

Elementos como postagens e mensagens de bate-papo durante a aula ou em grupos de Whatsapp e entrevistas serviram como dados para a pesquisa, o que são conhecidos como dados extraídos, já que foram gerados no processo de pesquisa (Kozinets, 2010). Há também os dados que foram construídos por meio das notas de campo, que se referem a anotações da pesquisadora durante as aulas e durante a interação com os membros da disciplina, gerados por meio de conversas, discussões acerca dos textos e temas da aula, além das próprias percepções da pesquisadora enquanto membro participante do grupo.

A etapa 4 ocorreu após o encerramento da disciplina, a partir do segundo semestre de 2021, durante o ano de 2022 e no primeiro semestre de 2023, e compreendeu na verificação de resultado, em que efetivamos entrevistas individuais para identificar como têm sido a caminhada profissional e a formação docente de cada um após a disciplina, bem como obter *feedback* e identificar como a disciplina contribuiu (ou não) para a atuação na docência.

O contato com os estudantes ocorreu por aplicativo de mensagens (Whatsapp) ou por e-mail, em que foi agendado dia e horário para a entrevista individual de acordo com a disponibilidade do participante. Por conta da pandemia COVID ainda em evidência, todas as entrevistas foram efetuadas de maneira virtual, por meio de aplicativo de vídeo (Google Meets e/ou Zoom), o que colaborou com a coleta de dados, considerando a distância

geográfica de alguns participantes que não residem na mesma cidade da pesquisadora. Ao iniciarmos a coleta de dados da pesquisa no ano de 2020, não imaginávamos que a pandemia perdurasse tanto tempo. Sendo assim, foi necessário recalcular a rota e rever as estratégias de pesquisa, de forma a atender os objetivos traçados de maneira satisfatória. Todas as entrevistas foram gravadas mediante a concordância do participante, após a leitura e ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Dos 15 estudantes participantes da primeira oferta da disciplina, 11 participaram da segunda rodada de entrevistas. Dois deles não retornaram o contato da pesquisadora e outros dois não conseguiram conciliar agenda, assim fechamos a etapa com 75% dos entrevistados inicialmente.

Na etapa 5 foi realizada entrevista com quatro egressos do PPA que atuam na docência e observação não participante nas aulas de três deles, sendo que um dos docentes foi estudante na disciplina de Prática Didática. Por conta da pandemia, a observação que seria no formato presencial aconteceu por meio de acompanhamento de aula remota, que acontecia por intermédio do aplicativo Google Meet. Cabe evidenciar que, as aulas remotas não caracterizaram aulas EaD, elas se apresentaram como uma alternativa adotada pelas instituições de ensino durante o período pandêmico para viabilizar o acesso de estudantes e professores à “sala de aula”, que aconteceu no ambiente virtual. Nesse sentido, estudantes e professores acessavam o ambiente virtual, por meio de computadores, *smartphones*, *tablets* e demais dispositivos eletrônicos e participavam do momento da aula que acontecia de maneira on-line. Outros dois momentos de observação não participante aconteceram com professores que atuam na educação à distância, porém não com aulas gravadas e disponibilizadas para os estudantes, mas por meio de transmissão on-line e ao vivo pela plataforma de vídeos Youtube, em que estudantes conseguem interagir com o professor por meio do chat. A etapa está detalhada na seção 6.4.

A etapa 6 representou a realização de um grupo Focal com estudantes que participaram da segunda oferta da disciplina de Práticas Didáticas do PPA. O encontro aconteceu de maneira virtual, no segundo semestre de 2022, por meio do aplicativo Google Meet e contou com a participação de quatro egressos da disciplina. A etapa está detalhada na seção 6.5.

A etapa 7 foi viabilizada por meio de respostas de egressos do PPA a um questionário enviado de maneira virtual, cujo objetivo foi identificar se os egressos estão exercendo a docência e o que consideram como elemento da formação docente para atuação profissional. O questionário esteve disponível para os egressos responderem entre o fim do primeiro

semestre e o início do segundo semestre de 2023. Dessa forma, utilizamos como base os egressos que defenderam suas pesquisas até junho/2023, que somavam no momento 201 defesas de mestrado e doutorado, com 181 egressos (20 estudantes fizeram mestrado e doutorado no PPA). Buscamos a listagem dos egressos junto à secretária do PPA e diante da ausência do contato de alguns estudantes fizemos a busca em redes sociais, solicitando que a pessoa fornecesse o e-mail para envio do questionário e participação na pesquisa. Assim, conseguimos o e-mail de 163 egressos.

O questionário foi submetido ao CEP da UEM e somente após aprovação, é que o enviamos aos egressos, o que foi efetuado por meio do *software* de pesquisa Survey Monkey, em que cadastramos as perguntas (Apêndice V) e enviamos um link por e-mail com um convite solicitando a participação na pesquisa, pedindo resposta ao questionário, indicando a confidencialidade e não identificação do respondente. O questionário ficou disponível para resposta por um período de dois meses e a obtenção da concordância do participante ocorreu por meio eletrônico (também pelo link do questionário), em que na página inicial do questionário, antes do início das perguntas, foi apresentado o TCLE e o participante deu sua concordância "clitando" em campo específico "De acordo". Caso não concordasse com a participação, ou desistisse de responder, o questionário poderia ser abandonado a qualquer momento.

Figura 8: Quantitativo de questionários enviados para egressos



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A figura 8 acima demonstra a quantidade de convites enviados para participação na pesquisa, com 50% recebidos pelos destinatários e cliques para resposta de 72 pessoas. Porém, com respostas completas, obtivemos 63 retornos, o que representa 35% dos egressos, 39% dos convites enviados e 77% dos que clicaram no recebimento do e-mail. A apresentação dos dados consta na seção 6.6.

É importante evidenciar que, embora como mencionado no início desta seção as etapas 1, 2 e 3 aconteceram em ordem cronológica, porém as demais etapas não estão restritas a ordem cronológica subsequente, mas em determinados momentos, a coleta de dados aconteceu de forma simultânea nos diversos métodos de coleta e gerou dados diversos, conforme demonstra o quadro 2.

Quadro 2: Material gerado pelos dados coletados

Entrevistas estudantes da disciplina - antes	15
Entrevistas estudantes da disciplina - depois	11
Entrevistas Docentes	4
Reunião de Grupo Focal	1
Horas de vídeo / áudio	24
Páginas de Transcrição	333
Respostas do questionário de egressos	63

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Para auxiliar na análise do material, houve uma organização dos dados que consistiu na transcrição de todas as entrevistas realizadas, inclusive na entrevista de grupo focal, gerando no total 333 páginas de texto. A tabulação das 63 respostas do questionário em planilha Excel, com a análise dos dados numéricos por meio de tabela dinâmica e análise descritiva. As perguntas que permitiam resposta textual tiveram sua análise por meio de análise qualitativa. Para tanto, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2015), que consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas destinadas à inferência de indicadores objetivos que descrevem o conteúdo de mensagens. . O processo de análise, de acordo com a proposta de Bardin, é composto por etapas distintas, como pré-análise, exploração do material, codificação, categorização e inferência, conforme descrito a seguir.

- Pré-Análise: Envolve a organização e preparação dos dados. Nesta etapa, são definidos objetivos da pesquisa, a seleção das unidades de análise e a identificação de categorias iniciais.
- Exploração do Material: Consiste na leitura atenta dos dados para identificar temas e padrões emergentes. Nesta etapa, não há categorização formal, mas sim uma compreensão global do material.
- Codificação: Durante esta fase, os dados são codificados, ou seja, são atribuídos rótulos ou códigos que representam conceitos ou temas recorrentes. A codificação pode ser aberta (quando os códigos emergem organicamente) ou fechada (quando categorias são pré-determinadas).

- Categorização e Contagem: Após a codificação, os dados são categorizados com base nos códigos estabelecidos. A contagem da frequência de ocorrência de cada categoria permite uma visão quantitativa do conteúdo.
- Interpretação e Inferência: Nesta etapa, o pesquisador realiza uma interpretação mais profunda dos resultados, buscando inferir significados mais amplos e compreender as relações entre as categorias identificadas.

Para auxiliar na fase de codificação e identificação de categorias foi utilizado o software Atlas ti 24, que é um *software* de análise de dados qualitativos, que auxilia com metodologias de pesquisa qualitativa através da análise de dados, codificações, formação de redes e nuvem de palavras. Os dados para este software devem ser originados de textos, imagens ou som, que podem ser anotações, transcrições, documentos copiados, observações, entrevistas, análise de documento. O *software* permite acrescentar, modificar, ligar e cruzar dados e também registrar ideias. A partir das entrevistas transcritas, assim como das respostas do questionário, foram selecionadas e codificadas categorias com o auxílio do Atlas ti 24.

Assim, chegamos as categorias de análise listadas no quadro 3, com a fase correspondente em que cada categoria emergiu. Há categorias que foram identificadas em diversas fases da pesquisa, assim discutiremos mais detalhadamente na seção 6.

Quadro 3: Categorias de Análise

Categoria	Fase
Motivação para a disciplina	3
Expectativas para a disciplina	3
Elementos essenciais da prática docente	3, 4, 5 e 6
Formação docente	3, 5 e 6
Como aprender a ser professor	4 e 5
Motivação para docência	4 e 5
Contribuição da Disciplina	4 e 6
Ser professor no futuro	4
Atuação profissional pós disciplina	4
Papel da Educação	6

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Ao considerar as etapas acima descritas, compreendemos que a pesquisa qualitativa (por meio dos métodos de coleta aqui utilizados) colabora na construção de novos

conhecimentos, permitindo a aproximação do teórico com o empírico e a construção de novos modelos para o que se estuda, transformando-o em um modelo compreensível.

Esperamos que a partir desta pesquisa, dos objetivos traçados por meio do caminho metodológico percorrido, tenhamos conseguido identificar como a formação docente contribui para a atuação profissional de futuros docentes e qual o papel dos programas de pós-graduação na condução e direcionamento de seus estudantes, tanto para a pesquisa quanto para a docência. É o que trataremos nas páginas seguintes, com a descrição das etapas e dos resultados obtidos.

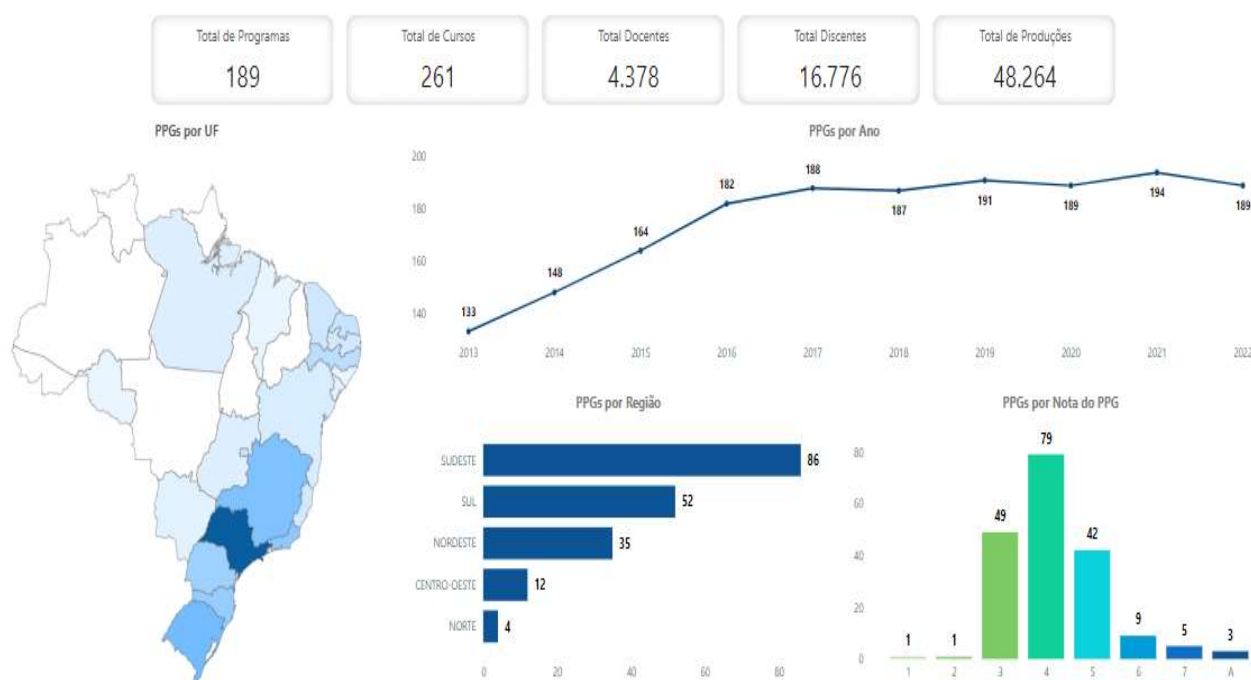
6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção apresentamos os dados coletados dentro de cada fase da pesquisa, bem como trazemos as análises efetuadas a partir de categorias de análise para as entrevistas e observações e, para o Questionário apresentamos os dados por meio de representações gráficas e síntese de categoria para as questões com respostas discursivas.

6.1 RECONHECIMENTO DE CAMPO

Para o reconhecimento de campo, e para atendimento do primeiro objetivo específico “mapear como programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil atuam na formação docente”, buscamos identificar os programas de pós-graduação em Administração existentes no Brasil, qual a sua classificação, se possuem ou não disciplina relacionada à formação docente em Administração. Dessa forma foi efetuada uma consulta junto à Plataforma Sucupira (2024), na base de dados da área de avaliação Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. Foram identificados 189 programas de pós-graduação *stricto sensu*, compondo 261 cursos conforme demonstra a figura 9, desses 112 são acadêmicos e 77 profissionais.

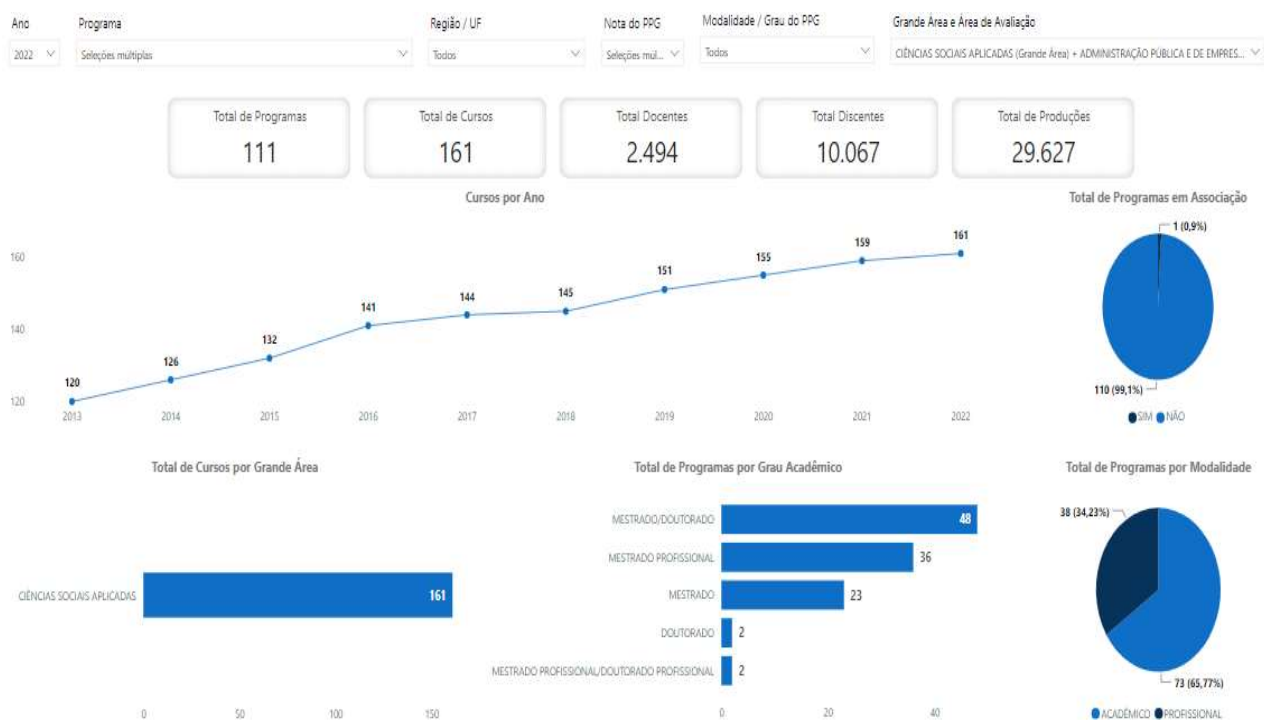
Figura 9: Quantitativo de Programas e Cursos de Pós-Graduação



Fonte: Plataforma Sucupira, 2024.

Ao observar especificamente os programas de Administração, temos 111 programas, distribuídos em 73 programas acadêmicos e 38 profissionais. Dos programas profissionais, 17 são de IES públicas e 21 de IES privadas. Dos programas acadêmicos, 43 são de IES públicas e 30 de IES privadas.

Figura 10: Quantitativo de Programas Acadêmicos e Profissionais em Administração



Fonte: Plataforma Sucupira, 2024.

A distribuição de programas por região geográfica demonstra sete programas na região Centro Oeste, 18 na região Nordeste, três na região Norte, 51 no Sudeste e 32 no Sul do Brasil. Em termos de notas CAPES por categoria de programa (acadêmico ou profissional) e por tipo de IES (pública ou privada), temos a distribuição descrita na tabela (a seguir). Observa-se que há um programa de mestrado e doutorado com nota CAPES 3, para este houve a recomendação de desativação do programa, pois a nota mínima para que uma IES possua doutorado é 4. O conceito “A” é equivalente à nota 5.

Quadro 4: Distribuição de Notas CAPES nos programas de Pós-graduação em Administração

Conceito CAPES		Acadêmico			Profissional	
Conceito	Quantidade	Mestrado	Doutorado	ME/DO	Mestrado	Doutorado
7	5			5		
6	8			8		
5	26			20	5	1
4	46	11	1	15	18	1
3	22	11	1		10	
2	1				1	
1	1				1	
A	2	1			1	
Total	111	23	2	48	36	2

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A partir desses dados foi efetuada uma busca no site de cada programa para identificar a existência ou não de disciplina que trata da formação docente para os estudantes de pós-graduação. Dos programas profissionais, nenhum possui disciplina relacionada à didática docente, já em relação aos programas acadêmicos, 40 deles indicam possuir, conforme demonstra o quadro 5.

Quadro 5: Quantidade programas de Pós-Graduação e disciplinas de formação docente

Conceito CAPES	PRIVADA			PÚBLICA		
	Oferta disciplina			Oferta disciplina		
	TOTAL	SIM	NÃO	TOTAL	SIM	NÃO
7	3	1	2	2	1	1
6	5	2	3	3	3	
5	7	1	6	8	7	1
4	11	6	5	20	14	6
3	4	2	2	10	3	7
Total	30	12	18	43	28	15

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Ao analisar o quadro 5, há uma maior concentração de programas em universidades públicas (43), bem como disciplinas relacionadas à formação docente (65% dos programas de universidades públicas possuem disciplina de formação docente, enquanto em relação aos programas de universidades particulares encontramos um percentual de 40%). Ainda foi possível identificar que boa parte das disciplinas são eletivas, ou seja, fica a critério do estudante cursar ou não, além de que alguns programas consideram Estágio docente e Monitorias como disciplina de formação docente. Embora em termos quantitativos exista um maior número de programas em IES públicas, os programas de pós-graduação com melhor conceito CAPES são de IES privadas (8). Outra observação que podemos fazer é que, desses

programas com melhor classificação, 80% que são de IES públicas possuem disciplina voltada para a prática didática, já em programas de IES privadas 37,5% possuem disciplina.

Dessa forma, buscamos identificar os critérios de avaliação pela CAPES, dos programas inseridos na área 27: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. O item 2 da ficha de avaliação, utilizada no último período de avaliação (2017-2020), trata da “Formação”, sendo os itens a seguir destinados a avaliar a formação de egressos 2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa; 2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos; 2.3 Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida. Verificamos que não há uma exigência da CAPES para direcionar a formação de estudantes para a docência, embora haja um item que avalia a atuação dos egressos, como inserção no mercado de trabalho e em quais áreas e tipos de organização, não se identifica uma preocupação com a docência, mas sim com a pesquisa e as publicações do programa, contando pontos para a avaliação do programa:

Serão considerados os seguintes indicadores: 2.2.1. Proporção da produção qualificada do NDP com participação de discentes ou de egressos (Peso: 25%); 2.2.2. Proporções de discentes de doutorado e egressos de mestrado ou doutorado com produção bibliográfica nos estratos A1 a A4 do Qualis Periódicos (Peso: 50%); 2.2.3. Proporções de discentes de doutorado e egressos de mestrado ou doutorado com produção bibliográfica nos estratos B1 a B4 do Qualis Periódicos (Peso: 20%); 2.2.4. Proporção de discentes de mestrado e doutorado que tiveram produção em evento científico (Peso: 5%) (Ficha de Avaliação CAPES, 2020, p. 8).

Com a pesquisa e os dados apresentados, foi possível traçar um panorama de como os programas de pós-graduação em Administração atuam na formação docente de mestres e doutores. Considerando o total de programas acadêmicos na área de Administração (73), apenas 55% deles possuem disciplinas voltadas para a formação docente em Administração. Considerando o mercado educacional brasileiro, pois de acordo com o Censo 2022 do INEP, temos tido uma forte expansão do ensino superior em Administração e, a necessidade dos estudantes de pós-graduação, compreende-se a necessidade de direcionar esforços para a formação docente. Já ao fazermos uma relação dos itens de avaliação da CAPES, as notas dos programas com melhor conceito e a existência ou não de disciplina, é possível inferir que a maioria dos programas direciona esforços para itens que contribuem com melhores indicadores de pontuação, como produção bibliográfica de professores, discentes e egressos, em detrimento de preparo do estudante para atuação docente. Ou seja, nem sempre há um

direcionamento comum, ou que indique condições de abarcar a necessidade de formação prática de futuros docentes desses programas.

Dos programas que possuem disciplinas de formação docente (muitas vezes também nomeada de prática ou didática docente / pedagógica), procuramos as ementas de cada uma delas, com o intuito de identificar os principais conteúdos e assuntos discutidos nas disciplinas, forma de condução e avaliação, bem como a bibliografia que serviu de base para o plano de ensino de cada uma delas.

Dessa forma, passamos a observar os programas de pós-graduação em Administração do estado do Paraná, por ser o estado em que estamos inseridos e onde a pesquisa foi realizada, para assim, identificarmos como as instituições de ensino mais próximas atuam. Dentre as universidades localizadas no estado (Universidade Federal do Paraná - UFPR; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Universidade Estadual de Londrina - UEL; Universidade Estadual de Maringá – UEM), somente a UTFPR não oferta disciplina voltada à formação docente. Quando do início da pesquisa e da coleta de dados no ano 2021, somente a UFPR possuía disciplina de prática didática, o que traz um indicador de mudança positiva. Das universidades do Paraná somente a UEM e a UFPR possuem programa com mestrado e doutorado. UEL e UTFPR possuem conceito CAPES 3, o que não lhes permite pleitear a implantação do doutorado. A UEM possui conceito CAPES 4 e passou a ofertar disciplina regular de formação docente para seus estudantes no ano de 2020, com a segunda oferta ocorrida em 2022.

É importante apresentar alguns dados do programa de pós-graduação em Administração da UEM (PPA-UEM), que é o campo em que esta pesquisa se desenvolveu. No ano de 2000, por meio de um consórcio entre UEM e UEL, deu-se início ao programa de pós-graduação em Administração com cursos de Mestrado. O consórcio esteve ativo até o ano de 2010 e, durante esse período 196 estudantes foram diplomados. Já em Agosto de 2010, após o encerramento do consórcio e com a autorização da CAPES, a UEM inicia o seu programa de pós-graduação, ofertando o curso de mestrado com uma turma inicial de 13 estudantes. No ano de 2013 a CAPES autorizou a abertura do curso de Doutorado. O programa conta com a área de concentração “Organizações e Mercado” e possui duas linhas de pesquisa: a) Estudos organizacionais e Sociedade e b) Marketing e Cadeias Produtivas. A partir de 2012 tiveram as primeiras defesas de dissertação de Mestrado, que contam entre 2012 até 2023, com 162 estudantes diplomados. As primeiras defesas de Doutorado iniciaram em 2017 e somam até 2023, a titulação de 49 doutores (Site PPA-UEM, 2024).

Desde a sua aprovação pela CAPES o programa têm contribuído para a formação de mestres e doutores, e incentivado pesquisas e publicações na área de Administração. As disciplinas buscam despertar no estudante o senso crítico e a reflexão acerca das áreas de estudo que envolvem a Administração. Porém, desde 2017, ano em que esta pesquisadora iniciou seus estudos no PPA, sentiu-se a necessidade de uma disciplina que auxiliasse os estudantes no seu processo de construção e constituição da formação profissional como docente, carência essa percebida também pelos colegas de mestrado e doutorado. O programa desenvolve o estágio docente de 30 horas de forma obrigatória somente com estudantes bolsistas, aos demais é facultativa a participação. Ainda assim, não há um padrão de como o estágio é desenvolvido e como ocorre a participação do pós-graduando, o que varia de acordo com o professor orientador.

Assim, compreendemos a importância de direcionarmos o olhar para o programa e buscar alternativas que venham ao encontro de uma formação completa para os estudantes que, em sua grande maioria, atuarão na docência quando de sua titulação.

Ao observarmos os dados levantados conforme descritos nesta seção, podemos tecer algumas interpretações. Dos treze programas de pós-graduação melhor classificados pela CAPES (níveis 6 e 7), oito são de universidades privadas e somente três deles possuem disciplina que seja direcionada para a formação docente, outros cinco são de universidades públicas e quatro possuem disciplina que discute a temática. Temos aqui um primeiro indicativo, é necessário e urgente reavaliar os currículos dos programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil, contemplando a necessidade formativa de seus estudantes. Se compreendemos que é importante que estudantes de graduação sejam estimulados a desenvolverem o senso crítico, a pensar certo (Freire, 2002), é equivalente considerar que os estudantes de pós-graduação também devem receber tais estímulos, que sejam incentivados ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, inclusive sobre a atuação docente.

Aqueles programas que possuem disciplina de prática ou formação didática, ao estruturar a disciplina, têm levado em conta o desenvolvimento de Estratégias de ensino e aprendizagem, que estão relacionadas às competências técnicas; Utilização de tecnologia e metodologias, estando estas vinculadas ao domínio de ferramentas e inovação; Prática pedagógica, relacionada ao conhecimento de metodologias de ensino (metodologias ativas, sala de aula invertida) e; Elementos que compõem a relação ensino-aprendizagem, assim, configurando-se no docente que cria conexão e estabelece relações com os discentes, estando relacionado ao saber ser.

Nesse sentido, podemos dizer que as metodologias ativas, salas de aula invertida e demais ferramentas técnicas e tecnológicas, são mecanismos que podem auxiliar o professor a tornar a sala de aula mais atrativa e o processo de aprendizagem mais participativo. Porém, sem descartar um elemento fundamental em todo esse processo, que é a relação professor-estudante e vice-versa. É por meio dessa relação que a experiência de ensino e aprendizagem é viabilizada. As metodologias auxiliam, mas não substituem esse processo de construção do conhecimento, que é coletivo, tanto para o estudante quanto para o docente.

No cenário em que vivemos e diante da expansão do ensino à distância, a internet não é mais novidade e passa a ser uma realidade, dessa forma o ensino on-line, têm se configurado como alternativa que possibilita o acesso de estudantes de distintas regiões geográficas (Carrilho; Porfírio, 2014), mas que cabe ao estudante organização e foco no processo de aprendizagem, pois a responsabilidade do ensino passa a estar centrada no estudante e não no professor, o que é defendido também por Araújo e Oliveira Neto (2014). Dessa forma, uma metodologia de ensino construcionista é importante, ao considerar o contexto sociocultural do estudante e no qual o processo de aprendizagem está inserido. Os autores mencionam ainda a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desenvolvida por Vygotsky, que pode ser considerada como o formato em que professores e tutores trabalham no desenvolvimento do estudante, o que pode ser potencializado com metodologias que explorem a capacidade de aprendizagem, por meio de uma abordagem dialógica, a exemplo da aprendizagem baseada em problemas, comunidades de prática, aprendizagem investigativa que incentiva a utilização de pesquisa, dentre tantas outras.

Nesse sentido, como construção para a tese de doutorado, de posse dos dados coletados sobre os programas e as disciplinas, o mercado de trabalho para futuros docentes em Administração e com base na demanda de estudantes por uma disciplina de prática didática-pedagógica, é que buscamos contribuir com elementos de pesquisa para a realização de uma disciplina de prática didática-pedagógica no PPA. Na seção seguinte apresentamos a organização da disciplina.

6.2 A ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA

A segunda etapa da pesquisa foi a organização da disciplina, o que proporcionou observar como alguns programas (aqueles que possuem disciplina voltada para a prática docente) têm trabalhado o tema da educação docente. No processo de organização, pudemos

pensar em elementos que seriam importantes para os pós-graduandos, contemplando não somente discussões teóricas acerca da docência, mas também projetarmos atividades práticas e reais, permitir o processo de experimentação do estudante, já que as maiores queixas, os anseios e o motivador de insegurança dos estudantes de pós-graduação estão relacionados a questões práticas e reais da rotina de trabalho do docente, conforme fala dos participantes da pesquisa:

E o que eu espero é que eu consiga me organizar em questão de dar aula sabe? Montar um plano de ensino, porque eu vi que a gente vai fazer, e eu acho que o principal, se fosse definir uma palavra seria planejamento e organização, para eu conseguir me organizar, porque eu sou muito perdida nessas questões de conteúdo, eu acho que tudo é importante, tudo tem que passar (Bruna, 2020).

Eu acho que tem dois lados que eu gostaria de ver na disciplina, né? Um é em relação ao ponto da própria reflexão em relação à atividade docente, né? Não apenas ao que é ser docente, mas ao que é ser um docente em sala de aula, com o papel que ele desenvolve, né? Eu acho que isso é um pouco. E eu acho que também é um pouco da parte técnica, assim, se eu posso dizer, sabe? Operacional. De como que eu posso utilizar melhor os instrumentos de avaliação em sala de aula. Como que eu posso utilizar melhor recursos tecnológicos? Quais que existem que é interessante, sabe? (Salvador, 2020).

Criar um projeto de uma disciplina que tratasse da formação docente na área de Ciências Sociais Aplicadas a ser realizada no PPA foi um passo importante na contribuição da formação dos futuros docentes. Pudemos observar e aprender na prática, com dois docentes (um docente do programa e uma docente convidada da área da Educação) que pensaram e discutiram a disciplina, denominada de Práticas Didáticas em Ciências Sociais Aplicadas. A disciplina foi ofertada pela primeira vez no segundo semestre do ano de 2020 (de maneira remota) e pela segunda vez no primeiro semestre de 2022 (de maneira presencial), para estudantes de mestrado e doutorado, cuja proposta está baseada em permitir aos estudantes a análise e discussões de aspectos relacionados à prática docente.

Assim, o primeiro passo foi identificar previamente o que deveria ser tratado / discutido na disciplina, quais conteúdos e bibliografias seriam adotados como base. Dessa forma, tomamos como base a análise das ementas das disciplinas, que não estavam enquadradas como estágio ou monitoria, ofertadas pelos 40 programas de pós-graduação em Administração, conforme Quadro 5. O critério de seleção foi buscar as disciplinas cujos programas possuíssem no mínimo nota 4 na avaliação da CAPES e as quais dispunham o plano de ensino para consulta, assim chegamos à análise do plano de ensino de 12 disciplinas.

Observando os planos de ensino, identificamos que as disciplinas possuem propósitos / assuntos em comum. Para facilitar a análise, organizamos os assuntos em eixos temáticos:

Quadro 6: Eixos temáticos das disciplinas

Assunto	Discussão
Estratégias de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Formas de condução do processo de ensino-aprendizagem e avaliação. - Orientação (TCC, monografia). - Planejamento do ensino. - Profissionalização docente. - Currículo, estratégias e práticas pedagógicas.
Os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e suas relações	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos da relação ensino-aprendizagem. - Os papéis: docente, pesquisador, gestor, avaliador e a carreira em seus diferentes estágios. - Os valores inerentes (ética docente).
A prática pedagógica na educação superior	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de metodologias ativas. - Tecnologias de ensino e sala de aula invertida. - Novas tecnologias e recursos instrucionais em Administração.
Utilização das tecnologias de informação e comunicação no Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino aprendizagem no Ensino Superior. - Compreensão das possibilidades de inovação no processo para criação, gestão e regulação de situações de aprendizagem. - Ensino a Distância (EaD).

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Algumas disciplinas apresentavam a forma de condução das aulas com debates reflexivos acerca do assunto/tema da aula com leitura prévia dos materiais, por meio de aulas expositivas interativas, debates, análise e discussão de textos, com uso de recursos audiovisuais, se necessário, bem como a demanda de atividades em sala e extraclasse. Outro recurso utilizado era a Memória da Aula, que deveria ser enviada ao docente até o dia anterior à realização do próximo encontro. Nela deveriam ser feitos os registros do conhecimento

construído a cada encontro, as impressões a partir das discussões realizadas, assim como as inquietações, dúvidas e anseios gerados. A aprendizagem vivencial propiciada por práticas laboratoriais (atuação como docente por determinados períodos), também é listada como um dos recursos utilizados para o processo de ensino e aprendizagem do estudante de pós-graduação.

Em relação à avaliação dos estudantes, os pontos que mais se destacaram foram: participação dos estudantes; escrita das Memórias da Aula; elaboração de uma reflexão crítica acerca dos textos discutidos a cada aula; seminário, em que pares ou grupos de estudantes conduziam uma apresentação e pontos de discussão com os tópicos principais da aula; desenvolvimento e aplicação de estratégias de ensino mediante uma aula simulada, com a elaboração do Plano de Aula e de uma rubrica de avaliação da estratégia de ensino; realização de trabalho individual final com um relato reflexivo ou vídeo-relato, contendo a narrativa do estudante sobre a sua participação na disciplina, o seu aprendizado e as experiências vividas; trabalho final, representando um rascunho avançado de artigo para eventual submissão a congressos e/ou periódicos.

Com base nos artigos pesquisados, nas referências utilizadas pelas disciplinas descritas acima, nas experiências de formação e vivência em sala de aula dos docentes responsáveis pela condução da disciplina, foram estabelecidos quatro objetivos norteadores: a) refletir o papel da universidade na formação de recursos humanos e na produção de conhecimento para área de Ciências Sociais Aplicadas; b) conhecer diferentes pressupostos teórico-metodológicos da Educação para o ensino superior e refletir sobre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem e suas relações (docente, pesquisador, gestor e avaliador); c) planejar e aplicar atividades, ações e operações de ensino e aprendizagem voltados à docência no ensino da graduação e pós-graduação lato-sensu; d) incentivar a reflexão crítica sobre as atuais tecnologias da informação e comunicação (TICs), bem com o seu uso no processo de ensino-aprendizagem.

A disciplina elaborada e ofertada no segundo semestre de 2020 contou com sessenta horas-aula, compondo quatro créditos, divididos em quinze encontros semanais, distribuídos com o primeiro encontro destinado para apresentação da disciplina, textos a serem estudados, formato de condução das aulas e processo de avaliação da disciplina. As aulas de número dois a número oito estiveram concentradas na discussão dos textos relacionados aos objetivos traçados para a disciplina, com condução dos estudantes. As aulas nove e dez foram utilizadas para atividades práticas em que os estudantes executaram a elaboração de plano de aulas e

processo avaliativo. A aula onze foi reservada para que os estudantes apresentassem o plano de aula que construíram.

No plano de ensino da disciplina foram desenhadas atividades para desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas e metodologias de ensino e aprendizagem, com o intuito de simular situações vivenciadas por docentes em sala de aula, e estimular a experimentação, como processo de aprendizagem do pós-graduando como futuro docente. Assim, as aulas doze a quatorze foram direcionadas para que os estudantes tivessem a experiência de desempenhar de forma prática a docência por meio de uma Prática Didática Comunitária (PDC), e assim conduzirem uma aula / palestra / minicurso, cujo plano deveria ser elaborado nas aulas nove e dez, para um curso técnico ou de graduação em uma instituição de ensino da região, ONGs ou coletivos organizados. A aula quinze foi destinada para avaliar a PDC e efetuar o encerramento da disciplina.

A proposta da disciplina, com seu Plano de Ensino (Anexo I) foi submetida para apreciação do Conselho Acadêmico em Julho/2020 e foi aprovada para início no segundo semestre letivo de 2020. Após a divulgação do calendário acadêmico do semestre e abertura das matrículas, a disciplina recebeu dezesseis estudantes, sendo oito estudantes regulares do PPA (incluindo esta pesquisadora) e oito externos ao programa.

Ainda no processo de organização da disciplina, foi efetuada a avaliação da ficha dos candidatos externos (oito, sendo que sete deles já atuavam na docência e um não tinha nenhuma experiência docente). Para o candidato que não tinha experiência docente, a expectativa era que a disciplina lhe trouxesse conhecimento sobre a docência em termos teóricos, metodológicos e técnicos (como efetuar um plano de ensino e de aula, por exemplo). Em relação aos candidatos que já possuíam experiência docente, as respostas foram semelhantes, o interesse estava centrado em se aproximar do programa para um futuro processo seletivo de doutoramento, bem como aprofundar os conhecimentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes e docentes, práticas pedagógicas e metodologias de ensino, considerando que as universidades nas quais efetuaram o mestrado não possuíam disciplina de prática didática e que sentiram falta quando foram atuar na docência. Os oito candidatos foram aprovados para cursar a disciplina no programa, que em conjunto com os oito estudantes regulares do programa (mestrado e doutorado), somaram os dezesseis.

Para a pesquisadora, o processo de auxiliar na organização da disciplina representou um momento relevante de aprendizado, já que acompanhou e participou de toda a discussão para a concepção da disciplina, além de perceber que nesse processo os docentes da disciplina

atuaram como Freire recomenda, com respeito ao estudante (no caso a pesquisadora) e os saberes que faziam parte de sua constituição, como teve a oportunidade de ser ouvida, de ter suas demandas e inquietações, enquanto estudante, observadas.

A organização dessa disciplina foi além de selecionar os textos que melhor embasariam a discussão de cada assunto a ser discutido, mas pensar em que tipo de atividade poderia ser realizada para revelar o potencial de cada estudante, estimular suas possibilidades e, propiciar que a ZDP desses indivíduos fosse explorada, tornando o desenvolvimento proximal em real (Vygotsky, 1989). Havia ainda a expectativa de realizar pela primeira vez uma disciplina como essa em um ambiente totalmente virtual, nossa sala de aula estava sendo transferida para um novo local, havia o receio de como as relações entre docentes e estudantes seriam estabelecidas e também a relação entre os estudantes, que deveriam organizar os seus trabalhos e parcerias com colegas de forma virtual também. Nesse quesito compreendemos a tecnologia como parceira essencial para que os objetivos da disciplina pudessem ser alcançados.

Nesse cenário, podemos compreender a tecnologia com uma ferramenta mediadora entre os estudantes, os professores e o conhecimento, considerando que Vygotsky argumentava que a mediação ocorre por meio de ferramentas, símbolos e signos. A tecnologia, nesse contexto, é um signo que facilita a interação entre os participantes do processo educacional (Silva, Porto e Medeiros, 2017).

Segundo Vygotsky (1989), as relações sociais são mediadas por interações sociais e ferramentas. A tecnologia virtual, como ambiente de comunicação e colaboração, pode ser vista como uma ferramenta que medeia essas relações, bem como facilita a organização entre os estudantes, estabelecendo as parcerias que seriam presenciais por virtuais. Nesse caso, a tecnologia (plataforma de reunião on-line, computadores, celulares, grupos de Whatsapp, e-mails, etc.) atua como um instrumento mediador para coordenar essas atividades. A seção 6.3 detalha o acompanhamento da disciplina efetuado pela pesquisadora.

6.3 ACOMPANHAMENTO DA DISCIPLINA E VERIFICAÇÃO DE RESULTADO

Após efetuada a etapa de organização da disciplina e seleção dos estudantes, chegamos à terceira etapa definida como “Acompanhamento da disciplina”. Além de estar inscrita como estudante regular da disciplina, cumprindo todas as atividades demandadas pela

disciplina, a estudante atuou também como pesquisadora e realizou observação participante nas aulas da turma de 2020.

Por conta da pandemia Covid-19, muitas adaptações tiveram que ser feitas nas instituições de ensino e, nos programas de pós-graduação, não foi diferente. No PPA as aulas passaram a ser realizadas totalmente de forma remota. E o processo de acompanhamento da disciplina, que contava até então com observação participante, passou a ser também observação remota, o que acrescentou um novo desafio à disciplina que estava debutando.

Previamente ao primeiro dia de aula, o professor responsável pela disciplina enviou um e-mail aos estudantes dando as boas-vindas e explicando que a plataforma de vídeo utilizada para as aulas seria o Zoom, por conta de possuir mais recursos para interação virtual. Esclareceu também que no primeiro dia seriam discutidas questões logísticas da disciplina e apresentada a proposta de aprendizagem das aulas. Informou que uma professora do Departamento de Educação estaria presente em alguns encontros para ajudar nas discussões, que por ser uma pessoa experiente na área, contribuiria muito para pensarmos a educação no ensino superior.

Na semana seguinte se iniciaram as aulas, e já no primeiro dia foram tratados alguns assuntos importantes para a condução da disciplina e da pesquisa: apresentação dos docentes e da disciplina; apresentação do plano de ensino e do cronograma das aulas; apresentação dos estudantes; apresentação da pesquisa e da pesquisadora, indicando que haveria contato individual com cada estudante da disciplina e autorização da pesquisa com leitura do TCLE. Os estudantes participantes da disciplina concordaram em participar da pesquisa (por meio da observação da pesquisadora) e aceitaram conceder as entrevistas.

Dessa forma, nas duas primeiras semanas de início da disciplina foram realizadas quinze entrevistas com duração entre 30 e 90 minutos cada, cujo objetivo era identificar o perfil dos estudantes e as expectativas em relação à disciplina, porém é importante salientar que as entrevistas não fizeram parte da disciplina, mas sim compuseram uma das etapas da pesquisa. As quinze entrevistas foram gravadas via aplicativo de vídeo. Dos estudantes participantes, nove já atuaram ou atuam na docência e seis ainda não tinham tido experiência em sala de aula. A tabela 2 apresenta o perfil dos participantes, que tiveram seus nomes alterados, fazendo referência à docentes que passaram pela vida escolar e acadêmica da pesquisadora, para preservar a identidade.

Quadro 7: Estudantes participantes da pesquisa

Participante	Entrevistado	Área de Formação	Atividade	Docência
1	Mércia	Administração	educação	sim
2	Marlene	Administração	estudante	não
3	Salvador	Administração	educação	não
4	Marcos	Administração	educação	sim
5	Safira	Ciências Contábeis	estudante	não
6	João	Administração	educação	sim
7	Marciano	Economia	educação	sim
8	Josiane	Administração	estudante	sim
9	Elisa	Administração	educação	sim
10	Hilka	Administração	estudante	não
11	Wânia	Administração	educação	sim
12	Iolanda	Administração	educação	sim
13	Márcia	Administração	estudante	não
14	Bruna	Administração	estudante	não
15	Nathalie	Administração	educação	sim
Total	15		15	

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Para análise das entrevistas, utilizamos o software Atlas.ti 24 que auxiliou na identificação de categorias que compõem o corpus de análise desta etapa. As categorias que emergiram das falas dos participantes são: Expectativas para a disciplina; Motivação para a disciplina; Importância da formação de professores; Elementos essenciais da prática docente.

Para a categoria **Expectativas para a disciplina**, destacamos as seguintes falas:

A minha expectativa é que essa disciplina me dê um pouco mais de condição de eu entrar na sala de aula preparado, saber o que fazer, de estar atento à questão dos alunos, às necessidades dos alunos e assim por diante. E eu também quero que ela me ajude a pensar no que eu vejo como educação e o que eu posso fazer nesse processo (Marcos, 2020).

Conhecer, entender, compreender melhor o que é didática, Quais são as práticas didáticas, quais abordagens didáticas existem, entender também a relação do ser professor, O que é ser professor e quais papéis esse professor precisa desempenhar dentro de uma sala de aula, que não é só o papel de ensinar, e de tentar passar conhecimento né, e também adentrar nesse mundo do processo de ensino-aprendizagem, O que é esse processo, como ele acontece, o que acontece e de quais lentes a gente consegue olhar esse processo né, que são lentes diferentes, muitos objetivos (Wânia, 2020).

Conhecer, debater as tendências da educação, as dificuldades, os desafios. As expectativas são boas. Não só para cumprir os créditos, né? Mas também para a aprendizagem. Para levar para a carreira (Marciano 2020).

Os estudantes esperavam que a disciplina os ajudasse a se prepararem melhor para a sala de aula, a terem um senso crítico maior em relação à educação e a refletirem sobre suas práticas como professores. Além disso, eles também estavam em busca de referências e abordagens que pudessem capacitá-los a serem melhores profissionais na área de ensino. A disciplina foi vista como uma oportunidade de autorreflexão e de aprendizado, além de permitir o debate de diferentes visões e ampliar perspectivas. Para Vygotsky (1989), o aprendizado ocorre por meio da interação com outras pessoas e com o ambiente. Sendo assim, a sala de aula é um contexto rico para que essa interação aconteça, onde os futuros professores podem aprender com seus pares e com os estudantes.

No mesmo sentido, tinha-se a percepção de que a discussão de diferentes visões na disciplina poderia estimular o pensamento crítico, permitindo que os futuros professores analisassem e questionassem práticas educacionais. O que podemos observar é que Vygotsky via o pensamento crítico como uma função psicológica superior que se desenvolve por meio do diálogo e da reflexão. Nesse sentido, refletir sobre o exercício docente é fundamental para o desenvolvimento do profissional, já que Vygotsky (1989) acreditava que a internalização de conhecimento ocorre quando os indivíduos refletem sobre suas próprias ações e experiências. Compreendemos então que, a disciplina oferece uma oportunidade para os estudantes refletirem sobre a docência e o seu papel no exercício da profissão.

Outra categoria presente foi **Motivação para a disciplina**, em que pudemos identificar que os participantes estavam em busca de aprimorar suas habilidades e conhecimentos na área da educação em Administração, visando melhorar suas práticas de ensino e implementar metodologias ativas. Alguns compartilharam experiências de transição de carreiras e destacaram a importância da prática e da experiência. A busca por mestrado e doutorado é vista como um passo para adquirir habilidades práticas e aprimorar a docência. Os excertos a seguir trazem falas de estudantes da disciplina que refletem essa motivação:

Primeiro eu escolhi porque eu tive uma experiência ruim com um professor. E eu acho que eu precisava fazer. Caso você queira ser professor, você tem que fazer uma disciplina dessas, tinha que ser obrigatória, de ter em todos os programas. E aí tem uma discussão que eu entrei com as pessoas, “ah, mas tem gente que faz mestrado e não é pra dar aula”. Mas a grande maioria vai dar aula, então todo programa devia ofertar, não como obrigatória, mas como optativa. Então eu escolhi primeiro para ver se eu consigo compreender, entender ou melhorar isso, né? Porque eu nunca dei aula, essa é a verdade. Então tem que ver também com essa experiência, essa capacidade. E também que ia ter atividade prática, uma oportunidade de fazer, quem sabe. Vai que eu não gosto, né? Então eu tenho que fazer pra

poder ter uma noção. E eu acho necessária pra ter uma noção melhor do papel como professor, né? (Márcia, 2020).

Saber mais técnicas de ensino, eu acho que é isso, minha expectativa é essa, “olha Hilka você vai poder contar com isso e aquilo, você vai poder fazer isso e aquilo”, é meio receita de bolo. Eu gostei de saber que tem a participação de uma pessoa da educação, bem bacana (Hilka, 2020).

Acho que pelo entendimento mesmo de como eu posso ser melhor. Primeiro que eu tenho a convicção de que eu não sei tudo e de que eu nunca vou saber tudo. E essa disciplina, quando eu vi as disciplinas que estavam ofertadas, algumas disciplinas eram mais técnicas ou mais direcionadas para alguns temas. E essa de práticas didáticas, eu falei “nossa, eu preciso disso!”. Eu preciso entender o que está acontecendo de diferente ou de ver referências em relação a isso que vão me capacitar mais para esse universo, para essa contextualização enquanto profissional. Então, como que eu posso ser melhor na sala de aula? Como que eu posso ser uma professora que vou realmente contribuir para a formação acadêmica? (Elisa, 2020).

Exatamente para repensar e olhar a partir de uma base teórica sólida, como fazer isso, como pensar as práticas didáticas e para que eu entenda também o que é uma prática didática, como trabalhar isso, pra que eu consiga passar isso também para o meu time, olhar a prática didática diferente. Eu já estudei algumas coisas de didática, mas é diferente quando você discute e quando você tem uma base teórica forte, então eu busquei a disciplina exatamente para conseguir entender o que é, e o que perpassa dentro dessa didática e para que eu consiga internalizar e passar isso também, para que eu consiga falar com mais propriedade para os meus professores, sobre todas as questões operacionais e as questões de didática. Porque pedagogicamente falando, eu coordeno a parte pedagógica dos cursos, a parte de ensino-aprendizagem sou eu que faço, as interferências, então acredito que eu preciso estar muito bem informada (Wânia, 2020).

A motivação dos estudantes para a disciplina estava relacionada ao entendimento de que a formação docente não se limita apenas à transmissão de conteúdo; ela também envolve a capacidade de engajar os estudantes, aplicar metodologias eficazes e promover o aprendizado significativo, alinhado ao pensamento de Freire (2002), que defende uma pedagogia crítica e libertadora, em que a educação deve promover a conscientização e a transformação social. Ao indicar o anseio de aprender sobre metodologias de ensino, os participantes reconhecem que o ensino não deve ser passivo; pelo contrário, ele deve envolver a participação ativa dos estudantes. Essa abordagem dinâmica permite que os futuros professores criem ambientes de aprendizado estimulantes, conforme destaca Libâneo (1994) que a didática é a mediação entre teoria e prática, considerando a formação docente como um processo integrado. Ao mencionarem a expectativa de passarem por experiências práticas, os futuros professores reconhecem que a sala de aula é um espaço de experimentação, onde teoria e prática se entrelaçam. O que está alinhado ao pensamento de Vygotsky de que o

contexto social e a interação social impactam na aprendizagem. Ele argumentava que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da colaboração com outros indivíduos, sendo assim, a motivação para a disciplina está relacionada à participação ativa em um ambiente de aprendizagem socialmente mediado.

A busca por mestrado e doutorado é vista como um caminho para adquirir habilidades práticas e aprimorar a docência. Essa busca por qualificação acadêmica reflete a ideia de que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são o elemento formador do professor em Administração, sob a ótica dos estudantes.

A terceira categoria identificada nas entrevistas com os estudantes da disciplina foi **Importância da formação de professores**. Nessa categoria podemos relatar que os participantes enfatizaram a importância de aprimorar habilidades como professores, desenvolver senso crítico em relação à educação, refletir sobre o papel do docente, e combinar aspectos técnicos e práticos. Há destaque para a necessidade de os administradores possuírem conhecimentos em educação. Os estudantes mencionam a falta de preparação específica para o ensino em Administração, a importância do investimento em práticas didáticas e metodologias de ensino, e a necessidade de um curso específico sobre didática, conforme excertos a seguir:

Porque... a gente sabe que a gente é muito carente de didática. Nós nos incluímos muito mais pesquisadores do que docentes na parte de ensino. E, sem dúvida alguma, essa questão do ensino passa por metodologia, por prática. E eu não tive essa experiência no mestrado, pra ser bem sincero, não tive essa experiência (João, 2020).

Qual o administrador que entende de educação, então, para estar à frente disso? Qual é o administrador que entende de ensino de adultos? Aprendizagem em adultos. Isso é da nossa área. Aprendizagem organizacional e aprendizagem de adultos. Então, eu acho que falta essa formação também do administrador de... Falar, não, eu sei fazer, eu tenho condições de fazer, eu sei dar aula, eu posso gerir, mas também posso ensinar, né? Também eu posso fazer processos de aprendizagem. E aí eu fiquei muito contente, tanto com a literatura, quanto com as aulas e tal, né? Porque... Falta e falta muito. E assim, eu estava num processo também muito de... Eu estou procurando formas de ajudar mais nesse lado da educação. Mas, ao mesmo tempo, eu tenho uma insegurança, que é a insegurança teórica. Eu li muito pouco sobre educação (Marcos, 2020).

Então, eu acho que tem um pouco dessa ideia de que a gente está na formação docente e aí, né, passar por um programa de pós... sabendo que as pessoas que passam por ele vão, no final, estar dentro de uma universidade, lecionando, e aí sem ter esse contato com a docência, eu acho que é um ponto que... precisa ser repensado (Salvador, 2020).

Embora a gente vá também ver essa parte mais operacional, instrumental, enfim, né? Mas penso eu que não daria para chegar nesse processo de olhar a parte prática sem ter essa discussão e ter esse olhar voltado para a educação enquanto a nossa área de atuação, né? (Marciano, 2020).

No mestrado eu vi que ele é muito concentrado para pesquisa, tudo o que a gente faz ali e ele é direcionado na parte teórica, mas acho que vai se afunilar, principalmente quando no desenvolvimento da dissertação. A gente discute logicamente textos, a parte teórica que contribui posteriormente para quem vai lecionar, mas não temos a parte de ação, que é a docência em si. Então, nesse sentido, eu senti falta no mestrado, dessa disciplina (Josiane, 2020).

Pelas falas dos estudantes da disciplina, é evidente a necessidade de se construir uma formação docente que os habilite e prepare para o exercício da profissão. Carecendo de discussões acerca da educação em nossa área de atuação, a Administração. A busca dos participantes por aprimorar habilidades como professores está alinhada à perspectiva de Vygotsky (1989), que considera que o desenvolvimento ocorre por meio da interação com outros, e aprimorar habilidades é um processo social, bem como o desenvolvimento de senso crítico em relação à educação, tendo a reflexão e o diálogo como ferramentas para a construção do conhecimento. Nesse processo, é importante também mencionar o que Freire (2002) defende, que a educação é uma prática social e política que deve envolver todos os atores, aqui cabendo incluir os administradores.

Ainda, de acordo com as entrevistas, outra categoria emergiu sob a ótica dos estudantes da disciplina: **Elementos essenciais da prática docente**. Nessa categoria os estudantes destacam a importância do professor efetuar a conexão entre teoria e prática, planejar eficientemente as aulas, aplicar práticas didáticas e saber lidar com as necessidades dos estudantes, mais uma vez indicando aspectos operacionais e comportamentais dos professores, que devem saber “operacionalizar” o exercício docente e estabelecer relações com os estudantes.

É importante o professor ter uma conexão com o ambiente prático, ele conseguir mostrar, exemplificar, para o aluno identificar uma relação mesmo, do teórico com o prático, porque isso aproxima, gera interesse, gera curiosidade, a capacidade de associar exemplo, eu, no meu ponto de vista, é muito importante para o aprendizado (Elisa, 2020).

Eu dei aula de produção, que é uma coisa muito chata, difícil de entender. Então, você precisa esquematizar muito bem para tentar entrar na cabeça do aluno. Eu gostei muito dessa parte de produzir a aula de uma forma para entender (Marlene, 2020).

Saber o que é didático, o que é ensino. Um ponto de como podemos trabalhar para que o aluno, para que o acadêmico consiga absorver, mesmo com todas as suas realidades, dificuldade familiar, econômica e assim por diante, como a gente pode tratar desse assunto, né? Fazer que o aluno consiga entender e evoluir nesse sentido. Trazer ele pra reflexão (João, 2020).

Diante das falas acima, observamos que Vygotsky (1989) considerava que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social. O professor, como mediador, deve mostrar aos estudantes como relacionar o conhecimento teórico com a realidade prática, essa conexão torna o conteúdo mais significativo e acessível. Ao tratar da aprendizagem e do ensino, Vygotsky considerava a aprendizagem como uma experiência social, mediada pela linguagem e pela ação, destacando a importância da interação social, da mediação e da conexão entre teoria e prática na formação docente.

Em relação ao planejamento das aulas, Freire (2002) considerava a importância de tornar o conteúdo acessível aos estudantes. A experiência de Marlene ao produzir aulas complexas demonstra a importância de estruturar o ensino de forma clara e compreensível. Já pela fala de João e sua preocupação com a absorção do conhecimento pelos estudantes, considerando suas realidades diversas, vemos um alinhamento com o pensamento de Freire (2002) sobre uma educação transformadora e contextualizada (Lima; Silva, 2018). Tanto Vygotsky quanto Freire enfatizam a conexão entre teoria e prática, o planejamento reflexivo e a didática como elementos essenciais da prática docente.

Após a análise da percepção dos estudantes da disciplina sob as expectativas e motivações para a disciplina, a importância da formação docente e quais elementos são essenciais para o aprendizado docente, iniciamos com a apresentação das aulas e das atividades desenvolvidas no decorrer da disciplina.

Em todas as aulas, os primeiros minutos eram reservados para que os estudantes falassem sobre suas impressões gerais dos textos que seriam discutidos, o que mais lhes impactou e compartilhassem experiências vividas com a docência. A dinâmica da disciplina previu discussão de assuntos/temas pautados por artigos e livros acadêmicos, conforme bibliografia constante no plano de ensino, discussões essas conduzidas pelos estudantes. Considerando o número de encontros e a quantidade de estudantes, os professores optaram por dividi-los em duplas de trabalho por meio de sorteio, tanto para a condução dos textos como para a definição dos temas que seriam destinados a cada dupla. Como havia a demanda de entrega de atividades semanais, os professores colocaram para definição da turma se havia preferência de entrega da atividade por dupla ou individual e se, a cada aula em que a dupla

iria conduzir a discussão do texto, haveria a necessidade de escrita do texto. Foi então criado um grupo de Whatsapp, em que por meio de votação os estudantes decidiram que as entregas das atividades semanais seriam individuais e a dupla que estivesse com a condução da discussão, naquela semana, não teria a obrigatoriedade de entregar a atividade.

Essa possibilidade de decisão por parte dos estudantes, já faz uma relação com os textos que seriam discutidos na disciplina, sobre a necessidade de ouvir os estudantes, de considerar que já chegam com saberes e/ou conhecimentos para a aula, além de praticar o respeito ao estudante, permitindo que se expresse, que argumente sobre o seu ponto de vista (Freire, 2002).

Durante o semestre letivo, o grupo de Whatsapp foi utilizado para recados gerais, comunicados sobre a disciplina, troca de informações sobre o andamento das aulas, compartilhamento de materiais e eventos que aconteciam durante a pandemia, bem como auxiliar a estabelecer relações em um novo formato, em que estávamos aprendendo a lidar, a utilizar essas ferramentas de interação para fins profissionais, acadêmicos, de interação social com os pares e professores.

A aula 2 foi conduzida pelo professor da disciplina. As aulas 3 a 10 foram destinadas à discussão de temas relacionados à docência, com condução dos seminários por duplas de estudantes, com a participação remota de duas convidadas, quando foram tratados os Aspectos relacionais na relação docente-discente (aula 6) e as Estratégias de ensino-aprendizagem (aula 8). Nas aulas 11 e 12 tivemos a apresentação da PDC que seria realizada por cada dupla, com carga horária de no mínimo oito horas, informando: local de aplicação; estratégias de ensino; plano de aula e avaliação. As aulas 13 e 14 foram reservadas para que os estudantes efetivassem a PDC, também realizada de forma remota, o que permitiu aos estudantes experimentarem a sala de aula no ambiente virtual, o que foi inovador para a maioria, tendo em vista que era a sua primeira experiência em conduzir uma aula no ambiente virtual e para outros foi a primeira experiência como docente. Algumas das aulas ministradas pelos estudantes puderam ser acompanhadas pelo docente condutor da disciplina, a fim de proporcionar ao estudante de pós-graduação um *feedback* de sua atuação.

Na aula 15 aconteceu o encerramento da disciplina, a Memória (descrição dos estudantes sobre os assuntos discutidos durante as aulas e suas perspectivas iniciais e finais acerca da disciplina e da formação docente) e a avaliação da PDC, com a entrega de um relatório escrito por cada dupla. Neste momento cada estudante evidenciou a importância da disciplina para contribuir com a formação docente em suas áreas, tendo em vista que foram tratados assuntos relacionados ao ensino de Administração e áreas afins, bem como as

experiências positivas e negativas com a realização da PDC, pois puderam, mesmo que por um curto período vivenciar a docência, sem contar que a troca com o colega da dupla trouxe mais segurança na condução da atividade.

Por ser uma atividade avaliativa que permitiu que os estudantes da disciplina experimentassem a docência, é importante detalhar o desenvolvimento da PDC. A dupla de estudantes deveria realizar uma aula, palestra ou minicurso para uma instituição que ofertasse cursos para a comunidade. Cada dupla escolheu uma instituição e negociou com a gestão da organização, dia, horário e conteúdo para elaborarem, com o auxílio dos docentes da disciplina, o plano de aula, contemplando o conteúdo, objetivos, metodologias de ensino, recursos didáticos e formato de avaliação. Para muitos foi a primeira experiência organizando e conduzindo uma aula, para outros foi a primeira oportunidade de realizar uma atividade docente em formato remoto, tendo em vista as limitações causadas pela pandemia da Covid-19.

Deste modo, para melhor exemplificar como a PDC ocorreu, relatamos aqui a atividade desenvolvida por esta pesquisadora e sua dupla. É importante mencionar que, no início prevíamos que as aulas fossem presenciais, porém no decorrer do semestre tivemos que nos adaptar, as aulas presenciais não aconteceriam, novamente recorremos às ferramentas tecnológicas.

A entidade selecionada foi uma instituição sem fins lucrativos, fundada no final da década de 1990, cuja mantenedora é uma organização religiosa. O objetivo, quando de sua fundação, era oferecer um trabalho assistencial que atingisse uma região que fosse de vulnerabilidade social, escolhida com base no Mapa Social da cidade de Maringá-PR. Assim, ao longo dos tempos, a instituição cresceu e se organizou, passando a ofertar cursos e realizar parcerias para auxiliar jovens e adolescentes no acesso ao primeiro emprego.

Fizemos contato com a instituição via telefone e negociamos com a coordenadora pedagógica para realizar a atividade, que obteve autorização junto à direção da instituição. Na sequência tratamos do tema da aula, e fomos surpreendidos com a demanda de trabalhar com duas turmas diferentes, assim, tivemos o desafio de preparar dois conteúdos distintos (Auxiliar Administrativo e Educação Fiscal), já estabelecidos pela coordenação.

O primeiro tema foi o de “Auxiliar Administrativo” para o Pré-Aprendizes, que são adolescentes entre 14 e 18 anos que estão sendo preparados para o mercado de trabalho. O curso possui duração aproximada de um ano, as aulas são ministradas por professores voluntários e profissionais da equipe multidisciplinar da instituição, com temas voltados para a formação cidadã e preparo para o mercado de trabalho. Assim, a equipe multidisciplinar

realiza o acompanhamento dos pré-aprendizes, avaliando-os e verificando o perfil de cada um, a fim de encaminhá-los para empresas da região e efetivar a contratação. Quando contratados, os jovens passam a participar do projeto “Jovem Aprendiz”.

Os Jovens Aprendizes são aqueles já contratados por uma empresa como empregado-aprendiz. São jovens com idade entre 14 e 22 anos, em que participam de formação técnico-profissional. São ministradas atividades teóricas, duas ou três vezes durante a semana e nos demais dias é realizada a prática profissional nas empresas contratantes. A instituição realiza as aulas teóricas em sua sede e a equipe multidisciplinar acompanha as atividades práticas na empresa e com a família. Para os Jovens Aprendizes o tema foi de Educação Fiscal.

Outra solicitação da coordenadora pedagógica da instituição é que deveria ser gravada uma aula de uma hora (momento assíncrono), para que os estudantes assistissem previamente, e na sequência teríamos o momento síncrono (aula virtual *on-line*), em que estaríamos com os estudantes das 14:30 horas até as 16:00 horas para fazer o encontro remoto com as turmas. Para que cumpríssemos a carga horária de 8 horas demandada pela PDC da disciplina, enviamos via *Googleforms* uma atividade prévia para os estudantes e uma atividade posterior a aula, também via *Googleforms*, que completaram 4 horas com cada turma, tanto de Auxiliar Administrativo como de Educação Fiscal.

Tendo as informações das demandas, foram elaborados os planos de ensino para cada temática, que posteriormente sofreram alterações após a correção dos professores e sugestão dos colegas e ajustes no tempo de cada assunto / atividade conforme o tempo disponibilizado pela instituição.

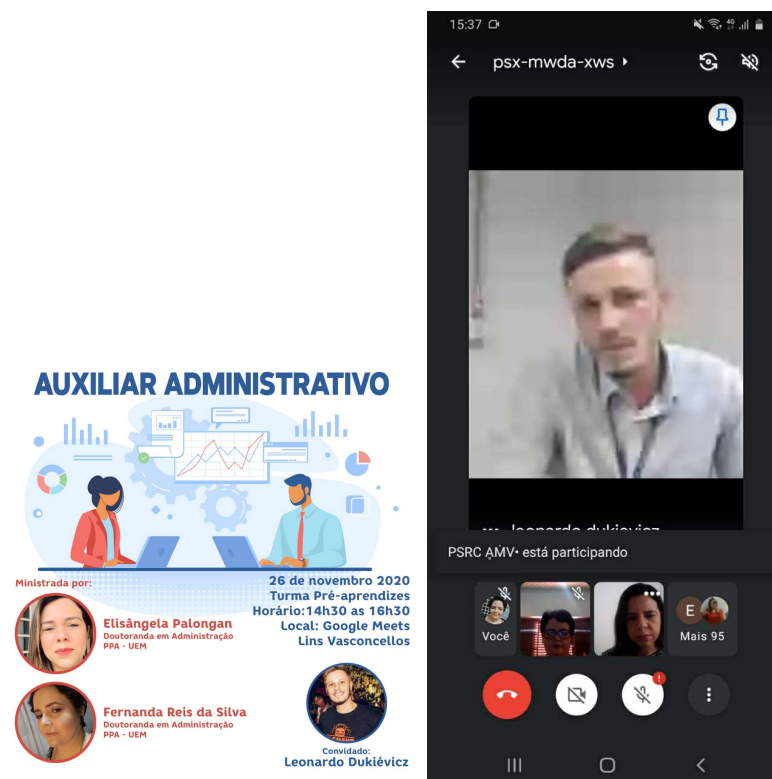
Primeiramente trabalhamos com a turma de Pré-Aprendizes com o tema de Auxiliar Administrativo, com envio antecipado para a coordenadora pedagógica da aula gravada sobre o tema, para que ela assistisse e disponibilizasse aos estudantes. Enviamos também os links das atividades par avaliação da coordenação.

Na aula assíncrona tratamos sobre conceitos de organização, seus tipos, departamentos e rotinas administrativas realizadas pelo auxiliar administrativo. A atividade prévia à aula, enviada via *Googleforms*, consistia em identificar o que os estudantes compreendiam acerca de organização, obtivemos um total de 96 respostas e na aula síncrona apresentamos algumas respostas dos estudantes para exemplificar os tipos de conceitos que existem. Interessante notar que, alguns estudantes fizeram busca do que se tratava, pois utilizaram uma linguagem muito técnica, já outros escreveram de forma natural o que compreendiam, assim separamos os dois tipos de respostas, que foram discutidas na aula síncrona.

Fizemos a gravação da aula via aplicativo Zoom, convertemos em vídeo e enviamos para a coordenação. Para o momento síncrono, retomamos brevemente o conteúdo da aula gravada e discutimos algumas respostas enviadas pelos estudantes. A partir das respostas foram retomados os conceitos discutidos no vídeo. Depois falamos sobre a função e a importância do auxiliar administrativo, com a participação de um convidado, que foi um jovem aprendiz da instituição, para falar um pouco sobre sua experiência no primeiro emprego como jovem aprendiz. Nesse momento tiveram diversas perguntas direcionadas ao convidado que prontamente respondeu todas as questões suscitadas pelos estudantes.

Após encerrado os momentos com o convidado foram discutidos os outros temas dispostos no cronograma. Ao final do momento síncrono foi realizada uma atividade pelo *Mentimeter* (plataforma online que permite criar apresentações interativas) que proporcionou uma avaliação da aula pelos estudantes como pode ser visto nas figuras 11 e 12. A professora regente da turma acompanhou toda a aula, ao fim, agradeceu nossa participação e nos convidou para estarmos presentes em outros momentos.

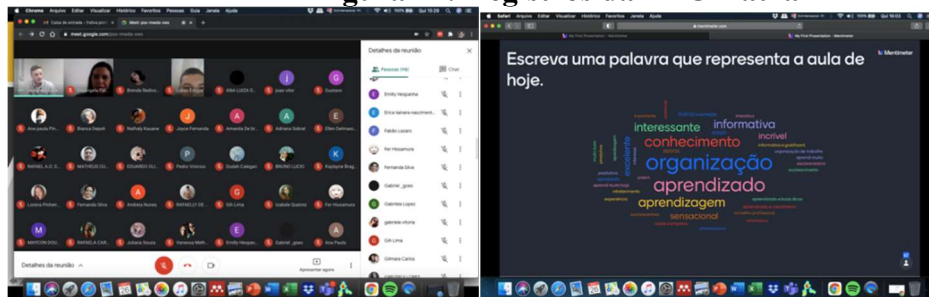
Figura 11: Registros da PDC – aula 1



Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Na figura 12, há a demonstração de uma atividade realizada pela plataforma Mentimeter e o painel de participantes da aula.

Figura 12: Registros da PDC – aula 1



Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Além disso, foram deixadas atividades para os estudantes realizarem após o momento assíncrono, nessa atividade o total de estudantes respondentes foi de 96, o mesmo número que participou da aula virtual.

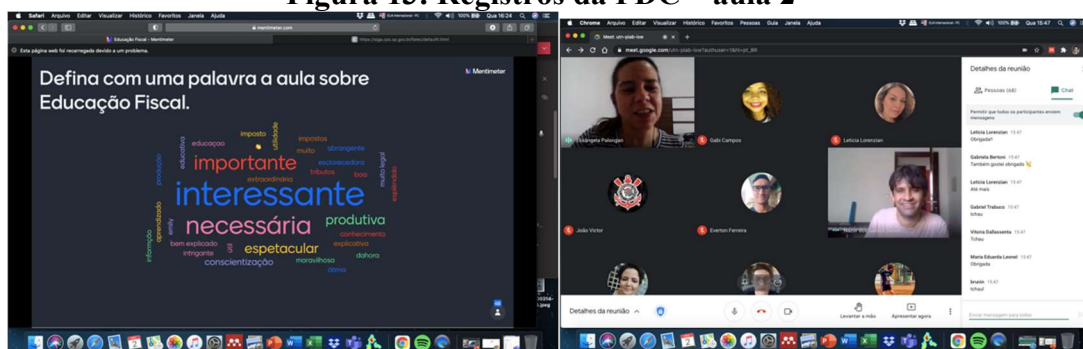
Novamente tivemos um momento de gravação da aula assíncrona, agora para a turma de Jovens Aprendizes, com o tema de Educação Fiscal. Assim como na outra turma, enviamos antecipadamente para a coordenadora pedagógica a aula gravada sobre o tema, para que ela assistisse e disponibilizasse aos estudantes. Enviamos também os links das atividades para avaliação da coordenação. No momento assíncrono discutimos acerca da conceituação de tributos, porque pagamos os tributos e o sistema tributário. Houve a participação de uma professora do departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá e eleita vereadora nas últimas eleições municipais de Maringá-PR, discorrendo sobre a finalidade do tributo para cidade e o papel de fiscalização do vereador e do cidadão, a participação foi feita por meio de um vídeo de aproximadamente 10 minutos. Ainda foi abordado sobre o que são impostos, taxas, contribuição de melhoria e incidência tributária. Antes de assistir à aula foi solicitado aos estudantes responder o que compreendiam por tributos. Nessa primeira atividade assíncrona obtivemos 83 respostas.

Para o momento síncrono, utilizamos as respostas de alguns estudantes sobre a compreensão do que é tributo e assim iniciamos as discussões, fazendo uma breve retomada dos assuntos. Na sequência discutimos sobre os direitos e deveres do cidadão e, cidadania e tributos, em que os estudantes participaram ao tirar dúvidas comuns a eles, como, por exemplo, porque devemos pagar impostos para o governo prestar o serviço público. Posteriormente, tivemos a participação de um convidado, professor e contador que trabalhou por anos com contabilidade tributária em usinas, que discorreu sobre a importância dos tributos para o exercício da cidadania. Novamente o recurso de convidado na aula foi

importante, pois os estudantes estavam ouvindo de um especialista algumas observações sobre o assunto da aula.

Na sequência discutimos o que é sonegação, diferenças entre impostos de União, estado e municípios e a importância da fiscalização e dos gastos públicos. Realizamos uma atividade no final da aula pelo *Mentimeter*, conforme figura 13, para obter uma avaliação da aula. Além disso, preparamos uma atividade para os estudantes realizarem após o momento assíncrono, nessa atividade o total de estudantes respondentes foi de 66 estudantes, o mesmo número que participou da aula síncrona.

Figura 13: Registros da PDC – aula 2



Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Durante as preparações das PDCs as duplas iam compartilhando com os demais estudantes da turma, os temas de suas aulas, as atividades desenvolvidas, bem como fotos e demais registros dos momentos, o que gerava uma interação acerca das aulas que estavam desenvolvendo. O que podemos também chamar de interação social, segundo Vygotsky (1989), que no caso da disciplina aconteceu de forma virtual. Mesmo de forma remota estudantes e professores encontraram mecanismos para significar o processo de aprendizado.

A participação na disciplina permitiu conhecer os elementos que envolvem a docência, não apenas de forma operacional, mas refletir sobre o papel e a atuação docente, as relações que se estabelecem com o discente no exercício da profissão, o que era esperado pelos estudantes, conforme identificado nas entrevistas no início da disciplina. Vivenciamos experiências, que possivelmente foram intencionais, estimuladas pelos professores que nos permitiram refletir, enquanto a aprendizagem acontecia. Isso em vários momentos, não somente no momento de discussão dos textos. Tais estímulos indicavam a atuação dos professores em desenvolver a ZDP dos estudantes, conforme indica Vygotsky (1989).

Entendemos que o exercício da profissão docente necessita aprendizado constante, e o processo de experimentar, experienciar a docência enquanto estudante é importante para

nossa compreensão da dimensão da docência. Na aula de encerramento os estudantes relataram que, além das discussões nas aulas baseadas nas literaturas, realizar a PDC foi considerado o ponto alto da disciplina, pois permitiu passar pelas etapas do processo de uma disciplina como pesquisar e construir a ementa, a literatura de base, os tópicos e assuntos a serem discutidos, bem como organizar o tempo para cada tema, isso tudo olhando para uma nova perspectiva: o ensino remoto. Foi um desafio pensar no tempo da aula, preparar os equipamentos, lidar com a tecnologia, pensar na metodologia mais adequada, buscar mecanismos de tornar a aula mais dinâmica e criar interações com a turma.

É justamente sobre o planejamento da aula que Gil (2020) discute em sua obra. O trabalho do professor precede a sua atuação na sala de aula, exige organização, compreensão do que pretende ensinar e traduzir em objetivos. Toda atividade planejada e desenvolvida deve ser regida por um objetivo que a orienta, bem como as estratégias de ensino a serem adotadas. Hoje não nos cabe mais transformar as aulas em “palestras”, em que somente o professor fala e os estudantes “recebem” o conteúdo passivamente. Há diversas possibilidades e metodologias de ensino que oportunizam ao estudante a participação ativa no processo de aprendizagem.

Salvador (participante 3, quadro 6), evidencia que esse processo de ocupar o lugar docente, o fez experimentar também algumas das dificuldades que os docentes enfrentam na sala de aula, sobretudo no modo de aula on-line em que a grande maioria estava submetida no ano em que a atividade aconteceu. Atuar como docente e encontrar estudantes com câmeras fechadas, pouca participação nas aulas, problemas relacionados à comunicação virtual e a habilidade para utilizar tecnologias de ensino, foi um desafio. O participante menciona que em determinados momentos não bastava ser professor, era preciso ser um agente de entretenimento para chamar e manter a atenção dos estudantes na aula, o que nos remete à necessidade do professor-empreendedor e dispor de competências de liderança e comunicação (Nassif, Hanashiro, Torres, 2010; Santos, Tonon, 2019). A partir da experiência vivenciada pelo estudante em conjunto com outras pessoas, ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo, que se convertem em um repertório que pode ser resgatado quando ocorrerem situações semelhantes como a já vivida (Liberali; Fuga, 2018).

Para compreender o impacto que a disciplina de Práticas Didáticas causou na experiência acadêmica e profissional dos estudantes, a partir do segundo semestre de 2021, durante o ano de 2022 e no primeiro semestre de 2023, realizamos entrevistas com 11 participantes da primeira turma, o que compôs a quarta fase da pesquisa. Ao analisar o conteúdo da transcrição das entrevistas, por meio do Atlas.ti 24, identificamos as categorias:

Atuação profissional pós-disciplina; Como aprender a ser professor; Contribuição da disciplina; Elementos essenciais da prática docente; Motivação para docência; Ser professor no futuro.

Em relação à primeira categoria **Atuação profissional pós-disciplina**, trazemos excertos das falas dos participantes em que relatam como estão atuando profissionalmente:

Eu consegui aula, uma sala presencial de um curso tecnológico de gestão comercial. Eu comecei a escrever material didático e foi a minha principal renda. Daí veio a pandemia, essa turma virou EaD, eles fecharam as turmas presenciais, eu parei de trabalhar lá e continuei fazendo material didático. Abri a agência de marketing e comecei a dar aula em Cianorte, presencial e como mediador de EAD (Marcos, 2021).

Eu continuo com bolsista. Eu não tive nenhuma aula de sala de aula presencial, sala de aula online eu dou aula lá no lar escola, como voluntária, mas é bem pouquinho, são duas horas de aula por semestre, é uma coisinha bem pequena, eu dou uma matéria para eles que é como elaborar currículos (Hilka, 2021).

Eu tô fazendo alguns cursos com algumas psicólogas lá da UFRJ. Que tenha uma abordagem mais orientada pelo que eu quero fazer, eu pretendo trabalhar com mulheres. Eu quero ir pra esse lado, sabe? Então, mudar a chave da minha cabeça, para conseguir lidar com isso. Então, estou fazendo cursos direcionados a isso. E é o que eu quero para a minha vida. Eu quero ir para a psico, porque a área acadêmica, para mim não dá mais (Marlene, 2022).

Eu dou aula desde a minha pós-graduação. Então, eu estou falando 2010, 2012. Eu dou aula desde 2012. Nessa IES que eu estou, eu sempre dei aula EAD, faz três anos que eu dou aula lá. E eu continuo com a consultoria (Iolanda, 2022).

Eu não tive uma mudança, porque eu continuo trabalhando na área técnica, não estou na docência direta, em sala de aula, mas eu trabalho com os estudantes, fazendo orientação, o atendimento, para o desenvolvimento dos projetos deles na área de empreendedorismo (Salvador, 2022).

Eu já tava no processo pra eu emendar o doutorado. Que eu acho que vai ser... Eu espero que me dê um retorno melhor. Foi uma aposta que eu fiz. E aí eu decidi fazer o doutorado, porque eu quero dar aula, e eu falei, de qualquer jeito, eu teria que passar por um doutorado em algum momento. Então eu falei assim, então acho que é melhor passar agora, que eu já estou aqui e vamos embora (Márcia, 2022).

Eu atuo como tutora na pós-graduação, faço produção de conteúdos semanais, tiro as dúvidas dos conteúdos dos alunos e trabalho na mentoria de carreira. Daí eu atendo os alunos individualmente ou coletivo. Quando tem o encontro coletivo, eu faço o encontro em grupos, ou então a mentoria individual (Mércia, 2022).

Eu comecei a dar aula no Estado. Eu tinha me inscrito para o PSS, a Rede Estadual de Ensino, especificamente na educação, curso profissional, curso técnico, por exemplo, trabalho com curso técnico, eu trabalhei no passado

em outro núcleo e é uma oportunidade muito boa de estar em sala de aula, sabe, é um público assim muito especial de trabalhar. Participei de uma seleção para tutor do EaD, na área da avaliação. Então, consegui pegar esses dois trabalhos. Mas, ao final do ano, eu tive um convite para participar como tutor numa pós-graduação, os professores criaram uma pós EaD na área de economia rural, agronegócio. E desde então estou como bolsista nessa pós-graduação também. Então me divido nesses três trabalhos (João, 2022).

Primeira ocupação, estudante de doutorado. Segunda ocupação, dono de empresa, de uma pequena empresa aqui em Palmital. Terceira ocupação, concursada na FATEC, Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo. Esse é concurso. E a minha quarta ocupação, professora de ensino médio e técnico, que é processo seletivo até o final desse ano, que eu dou aula tanto para o ensino médio quanto técnico. São essas quatro ocupações no momento (Nathalie, 2023).

Eu também trabalho na UEM, como agente universitário. E aí eu comecei a cursar o doutorado (Marciano, 2023).

Eu comecei a trabalhar numa indústria do setor contábil. Daí depois eu fui para um escritório de contabilidade um ano depois e agora eu estou em outro escritório. Então eu estou na parte de contabilidade/consultoria. Então agora que eu tô me encontrando, eu digo assim que é mais nessa parte profissional mesmo de atuação, e não de docência (Safira, 2023).

Dos 11 entrevistados, duas estudantes continuavam cursando o doutorado no momento da entrevista, porém com uma delas já buscando mudar de área de atuação futura. Quatro estudantes que almejavam ingressar no doutorado conseguiram iniciar o curso, sendo que dois deles conciliando com o trabalho que já possuíam (fora da docência), uma delas com bolsa no doutorado e outro conciliando docência e o doutorado. Quatro outros entrevistados seguem atuando na docência, mas não exclusivamente, conciliam com outras atividades. Somente uma delas desistiu por completo da carreira acadêmica e docente, Safira abandonou o mestrado e foi atuar na sua área de formação contábil, pois compreendeu que era o melhor caminho profissional a seguir.

Dos quatro estudantes que não conseguimos agendar a entrevista, todos estão atuando na docência e duas delas conseguiram ingressar no doutorado, como haviam mencionado expectativa quando no início da disciplina. Sendo assim, dos 15 entrevistados, somente um não tem relação nenhuma atualmente com a docência ou pesquisa. Porém, é quase unânime a necessidade de os estudantes desenvolverem outras atividades, além da docência, para complementar a renda e equilibrar a situação financeira. Assim, vemos que a pós-graduação tem essa barreira a ser vencida, a pesquisa e o ensino no Brasil acabam sendo afetados pela falta de bolsas e recursos que possam proporcionar estabilidade financeira para seus estudantes durante o processo de mestrado e doutorado.

Esses fatos nos levaram a outra categoria: **Ser professor no futuro**, em que os estudantes indicam o desejo de serem professores, alguns em dar aulas presenciais, ajudar a desenvolver os estudantes, majoritariamente seguindo na carreira acadêmica em uma universidade pública. Destacando que há mais expectativa em ser docente do que ser pesquisador. Uma das estudantes menciona que embora não saiba se tem capacidade para ser professora de doutorado, quer dar aulas com certeza, graduação ou cursos técnicos.

A realidade mesmo é que eu gostaria muito de que abrisse um concurso numa federal, numa estadual. Eu conseguisse passar e eu virasse professora. Nem que fosse no modo temporário ou efetivo nesses lugares, era essa a minha ideia que eu tinha quando eu comecei a fazer mestrado e doutorado, até porque eu gosto muito do fato, essa vertente da área acadêmica, de dar aula, não só fazer pesquisa, entendeu? (Márcia, 2022).

Meu objetivo é seguir na carreira acadêmica, né? Em uma universidade pública (João, 2022).

Não, hoje eu penso muito mais na docência, muito mais mesmo. Em diversos momentos eu já me peguei pensando assim, nossa, mas e se eu fosse o docente daquela turma? Como que eu estaria trabalhando empreendedorismo ou qualquer outra disciplina? (Salvador, 2022).

Eu penso na docência ainda. Acho que a gente tem esse sonho de atuar como professor, de estar no presencial junto com o aluno. Eu ainda tenho esse sonho de estar em sala de aula, assim, passando, ajudando o aluno, desenvolvendo o aluno, oferecendo algum conhecimento que a gente possa numa área, né? Acho que sim, eu tenho esse sonho da docência (Mércia, 2023).

A categoria revela os anseios e aspirações dos estudantes em relação à carreira docente. Suas falas indicam uma forte inclinação para a docência, especialmente em contextos acadêmicos. À luz dos referenciais teóricos de Vygotsky (1989) podemos considerar que a atuação como professor envolve a mediação entre o conhecimento e os estudantes. Os participantes mencionam o desejo de ajudar e desenvolver os estudantes, o que reflete essa mediação. Assim como está relacionada com a educação emancipatória defendida por Paulo Freire. Tanto Vygotsky quanto Paulo Freire oferecem visões relevantes para a compreensão das aspirações dos futuros professores. A interação social, a mediação, a conscientização e o compromisso com a transformação permeiam essas perspectivas.

Mas o que levou esses estudantes a optarem ou desejarem atuar na docência? Vamos discutir a categoria **Motivação para docência**, que traz os seguintes relatos:

Eu gosto da sala de aula. Gosto de ver o aluno se desenvolver, gosto de ver o aluno no final do ano lá ficar grato também, sabe? Pelo trabalho que a gente presta. Eu passo no corredor hoje, eu tenho um monte de ex-alunos. Eu

passo nos corredores, eles param para conversar comigo, sabe? Pergunta como que eu estou, tal. Então, isso é muito legal, assim. Eu acho que eu marquei, de alguma forma, a vida desses alunos, assim. Eu acho que eu ensinei o que eu tinha que ensinar. Então, eu acho super legal (Marcos, 2021).

Eu entrei no mestrado buscando algo novo para a minha vida mesmo, uma transformação, mas que pudesse me ajudar nessa área da docência também, na área de pesquisa, entender um pouco o contexto de uma organização (Mércia, 2022).

Eu acho que assim, eu fui muito tocada por diversos professores e aí eu só fui perceber isso mais velha, assim, que eu tive vários professores diferentes que foram muito importantes pra mim, de alguma maneira sabe? então eu tive professores desde o ensino fundamental que foram muito muito bons comigo, desde quando eu não acreditava em nada. E aí, quando eu conheci o meu orientador, acho que foi o professor que mais me influenciou nesse sentido, porque eu comecei a ver que você poderia ser professor no mundo acadêmico, assim, da graduação, sabe? Eu não acho que eu escolhi ser professora. Acho que eu fui escolhida. Eu fui meio que gostando dessa ideia. Acho que eu vi o exemplo do meu professor, eu vi que eu podia fazer uma transformação social por isso, e eu vi que eu fui transformada por isso. Acho que eu gostaria de ser essa pessoa, para alguém transformar a realidade. Talvez eu esteja sendo muito utópica, achando que o mundo vai melhorar. Sei lá. Ou não. Mas é o que eu espero, com ser professora (Márcia, 2022).

Percebemos que os estudantes buscam transformação pessoal, desenvolvimento na área da docência e pesquisa, com foco em contribuição social. Valorizam o propósito e significado em seu trabalho e destacam a importância de disseminar conhecimento e inspirar outros. A influência de professores ao longo da vida também é um fator motivador a seguir a carreira docente, buscando impactar positivamente a realidade de outras pessoas. Freire (2002) valorizava a práxis, que envolve a ação reflexiva e transformadora. Ele acreditava que a educação deve promover a reflexão crítica e a mudança social. O professor não apenas transmite conhecimento, mas também age no mundo com os estudantes. A busca por significado e propósito na docência, mencionada pelos estudantes, está em consonância com Libâneo (2014), que considera que a escola deve ser um espaço de formação crítica e cidadã, bem como a influência de professores na vida dos estudantes, já que o autor compreende a docência como um ato político e transformador (Suanno; Chaves; Rosa, 2020).

Nessa busca por docência e pelo exercício da profissão, identificamos a categoria **Contribuição da disciplina.**

A disciplina, na verdade, ela me surpreendeu, porque você entra mais pensando naquela questão do crédito, vou ter que fazer um crédito, eu tenho que aprender, e você esquece um pouco de olhar para essa transformação que ela traz para o docente. Então, ela traz essa transformação, para a

carreira interior do docente, porque ele olha para ele como uma visão interna de carreira, e depois ele começa a olhar como ele vai contribuir com aquele processo. Então, a disciplina, ela traz essa transformação pessoal e depois a transformação para outras idas. Ela superou as minhas expectativas quanto ao papel do docente (Mércia, 2022).

Falar de didática num programa de pós-graduação, *stricto sensu*, dos programas que eu pesquisei para ingressar, para tentar o doutorado, por exemplo, e no próprio mestrado meu não tinha uma disciplina que tratava sobre a didática, sobre o ensinar, sobre o ser professor, sobre o dar aula. Então, foi uma das questões que me chamou muita atenção, essa disciplina, e, sem dúvida alguma, eu penso que ela deveria até ser obrigatória, porque muitos dos professores pesquisadores aqui, não são somente pesquisadores, eles vão para a sala de aula, e a gente, enquanto estudante, a gente sabe o quanto que é péssimo um professor que não tem didática, que não sabe dar uma aula, né, ou não se esforça. A gente sabe muito bem disso (João, 2022).

Então, eu acho que foi uma experiência muito muito boa, que eu acho que deu essa ideia de é isso que eu quero mesmo, eu gosto dessa dinâmica de estudar, montar uma aula, porque a gente fez todo esse processo, né? E o plano de aula, os objetivos que eu quero com isso, então gostei bastante (Márcia, 2022).

Olha, até hoje eu estou utilizando coisas que a gente aprendeu, coisas que eu vou lembrando, que a gente discutiu nas salas de aula, que nem essa parte de conhecer o aluno, foi uma delas, que a gente pode fazer a diferença, nem que for na vida de um ou de uma classe, enfim. E essa parte de que realmente a gente tem que trabalhar não só querer jogar conteúdo, mas que o aluno olha aquele conteúdo, aquilo que a gente está falando, e que ele reflita sobre aquilo que ele está aprendendo. E não só... como um computador, armazenando, armazenando, armazenando, depois esquece tudo, né? Deu um delete e já acabou. Não, a gente quer que ele realmente leve isso para a vida profissional (Safira, 2023).

Foi a parte prática, foi depois que a gente sentou para conversar sobre como tinha sido, que a gente montou o material para apresentar os resultados e tudo mais, foi a hora que caiu a ficha, eu falei “nossa, a gente fez tudo isso aí!”, foi muito bom. Eu acho que falta isso um pouco, né? Por mais que seja um mestrado acadêmico, um doutorado, enfim, eu acho que falta um pouco essa prática, esse olhar para a comunidade como um todo, né? Então, acho que isso é bem importante (Nathalie, 2023).

A disciplina proporcionou uma transformação pessoal e profissional, abrindo caminho para novas oportunidades educacionais e influenciando a carreira do docente. A prática de montar aulas do zero foi valorizada, assim como a reflexão sobre a importância do envolvimento dos estudantes na aprendizagem. A falta de prática docente em programas de pós-graduação foi ressaltada, evidenciando a importância de integrar teoria e prática na formação de professores, como ocorreu durante a PDC. No entendimento de alguns estudantes a disciplina deveria ser obrigatória, pois muitos professores pesquisadores também lecionam e é essencial ter habilidades de ensino. Segundo os estudantes, aprenderam muito

com a disciplina, especialmente sobre ensino remoto e como ser um professor reflexivo. Houve destaque para a importância de pensar no impacto que o professor e seus estudantes podem ter na sociedade.

Aprender sobre didática, a parte prática da PDC, discutir teoria com prática e o papel do professor são elementos positivos destacados pelos estudantes. As falas dos estudantes, quando analisadas à luz dos referenciais teóricos de Vygotsky (1989), nos indicam a importância da interação social e da mediação no processo de aprendizagem e a maneira como o aprendizado é enriquecido a partir desses elementos. A disciplina pode ser vista como uma ferramenta mediadora que transforma o docente, pois ela não apenas fornece conhecimentos, mas também promove uma transformação pessoal ao olhar para a carreira internamente. Ela preenche a lacuna entre a teoria e a prática, capacitando os professores a aplicar métodos eficazes de ensino. A crítica a professores sem didática, mencionada por João, está relacionada à importância da mediação pedagógica na sala de aula. Professores com habilidades didáticas são capazes de mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais eficaz. A visão interna de carreira está alinhada à ideia de ZDP, pois a disciplina atua como um espaço onde o docente desenvolve habilidades e conhecimentos que o aproximam de sua competência ideal como professor. A experiência de preparar uma aula e definir objetivos reflete a construção ativa do conhecimento pelo docente.

Ao analisarmos as falas de Safira e Nathalie fica evidente a importância da prática, da reflexão e do impacto na vida dos estudantes na formação docente. O desejo de que o estudante reflita sobre o conteúdo e o leve para a vida profissional está alinhado à visão de Vygotsky de que a aprendizagem é um processo ativo e social. Já Paulo Freire (2002) valoriza a práxis, que envolve a ação reflexiva e transformadora. A prática docente deve ir além do armazenamento de conteúdo. Ela deve ser uma prática que transforma tanto o professor quanto os estudantes e a comunidade.

Nesse processo de construção e formação docente, apresentamos a categoria **Como aprender a ser professor**. A trajetória de aprendizado para se tornar um professor é multifacetada e repleta de descobertas. As experiências compartilhadas pelos participantes refletem a riqueza desse caminho:

Eu copiava o meu orientador, né? Acho que você também deve achar isso. A gente copia o orientador, né? Eu desenvolvi meu jeito. Eu desenvolvi o que eu acho que é bom e o que eu acho que não é bom. Entendeu? Então, isso é legal também, você entender qual é o jeito que você gosta de dar aula, qual é o jeito que você gosta de fazer prova, como você gosta de tratar os alunos, né? (Marcos, 2021).

Eu acho que a gente aprende muito com a experiência do outro, sabe, com aquilo que as outras pessoas vivenciaram, imagina se eu pudesse ter uma troca com os professores do programa sobre a experiência deles em sala de aula, sabe? (Salvador, 2022)

É participando de uma disciplina como essa de práticas didáticas que pode te ajudar. A entender o seu papel como professor, entender o que deve ser feito e o que não deve ser feito, entender as suas limitações, entender que nós estamos em processo contínuo de aprendizagem, é constante (Mércia, 2022).

Fui aprendendo assim conforme fui dando aula e fui desenvolvendo e saí melhor do que quando eu entrei, ainda tendo que aprender bastante coisa, mas eu senti esse choque no início, saindo do mestrado e fui dar aula. Eu fui ao longo de 10 anos, eu melhorei muita coisa, outras coisas não, mas eu aprendi mesmo na prática, no dia a dia, sentindo os alunos, as necessidades deles e me adaptando mesmo. Foi só dando aula, né? Eu fiz minha própria preparação (Marciano, 2022).

A questão da aula, você aprende naquela questão de tentativa e erro, né? Como que você ensina uma pessoa? E, no começo, eu via que era muito conteudista. E hoje, por exemplo, eu já percebo dessa questão da conexão com o aluno. Mesmo que no online, onde eu estou agora, se você consegue estabelecer conexão, conversar com o aluno, trazer para o ensino esse componente emocional, você consegue essa retenção muito mais forte do conhecimento. Faz sentido, quando você começa a discutir a partir da realidade do aluno, a partir dos problemas que ele tem, você consegue fazer com que aquele conteúdo tenha sentido também. Então, assim, o meu aprender a ser professora foi na tentativa e erro (Iolanda, 2022).

Os estudantes mencionam que é necessário buscar uma especialização em uma área por meio do estudo e interação com outros docentes, recomendando ainda que, pudessem ter um momento de interação com os professores do programa, para ouvi-los acerca de suas experiências como docentes. Os estudantes concordam que participar de disciplinas práticas de ensino, como a disciplina de Práticas didáticas, é fundamental para discutir e entender o papel do professor e suas limitações. Não existe um modelo pronto de ensino, mas há caminhos que podem encurtar o trajeto, já que a experiência veio muito da prática da sala de aula, na tentativa e no erro. Nesse processo é importante estabelecer conexão emocional com os estudantes e discutir a partir de suas realidades para tornar o conteúdo relevante (Freire, 2002). Muitos consideram que sua percepção da docência foi moldada por discussões com colegas e com atividades realizadas dentro e fora do programa.

Quando o estudante menciona que, ao copiar seu orientador, ele desenvolveu seu próprio estilo de ensino, identificamos que a construção ativa do conhecimento está de acordo com a visão histórico-cultural de que o aprendizado ocorre por meio da interação com outros indivíduos, e que é uma atividade mediada, em que o professor que forma outro professor, desenvolve a ZDP do estudante. A formação docente é um processo dinâmico que envolve

interação, reflexão, prática e conexão com a realidade dos estudantes. É importante evidenciar que, para Vygotsky (2007), a reflexão a partir da inserção social do indivíduo, a interação com o outro e como isso reflete no seu desenvolvimento intelectual impacta diretamente no processo de aprendizagem. Portanto, em todo o processo de formação docente, a reflexão deve ser estimulada, não pode ser um processo mecânico e simplesmente operacional.

Ao pensar em como esse processo de formação acontece, chegamos à categoria **Elementos essenciais da prática docente**, composta por Competências e Saberes Docentes. Vejamos as falas sobre Competências:

Relacionamento com o aluno. Você tem que aprender a entender o aluno. Não adianta você entrar na sala e criticar o aluno, ou você falar, ah, essa juventude, ah, essa molecada, que ninguém tem jeito, e não sei o quê. Ou você entende a realidade daquele aluno, ou você não vai conseguir criar um processo ali que ele vai aprender, sabe? (Marcos, 2022).

Eu acho que o professor precisa saber não só ensinar que é o básico, mas também ouvir os alunos. Eu acho que isso é muito fundamental, ouvir, saber prestar atenção naquilo que talvez não está funcionando, não está se desenvolvendo dentro da sala de aula ou com determinada atividade. Ter esse olhar mais sensível mesmo (Safira, 2023).

Independente de onde você está, a forma que você fala, o jeito que você fala, como você fala com o aluno dentro da sala de aula. Então, a gente também tem que saber se portar, né? Eu acho que, por mais que você queira ser um professor brincalhão, a gente tem certas piadinhas que já não cabe mais, né? Eu já vi muito professor hoje sofrendo com reclamações de coisas que já era para ter parado. Então, eu acho que o professor tem que saber se comportar, se portar lá na frente (Nathalie, 2023).

E, além disso, enquanto gestor, na parte de administração também, eu acho que é importante a gente tentar entender aquelas dúvidas iniciais que o aluno tem na área de gestão, que é a nossa área de administração, eu acho que precisa. Não só jogar teoria, teoria, teoria, teoria. Eu sei que a aplicabilidade não é uma coisa que a gente ouve muito no mestrado e doutorado, mas eu acho que para os alunos de graduação isso faz muita diferença, porque eles querem saber como criar a prática na vida (Nathalie, 2023).

Não faz parte da ementa, mas eu acho que hoje precisa saber, a gente precisa lidar com tecnologia, que nem o chat Gpt, como que ele pode ajudar no processo de recrutamento e seleção, como que ele pode ajudar na área de gestão de marketing? Então, eu acho que isso, todo aluno precisa pelo menos ter uma ideia ali se ele se interessar, ele vai buscar fundo. Mas a gente precisa estar atento às notícias, a gente não pode ficar mais retido só àquele conteúdo que a gente tem, aquela ementa de 1900 e alguma coisa, que são os livros-bases, mas sim que hoje um professor tem que ter esse olhar à frente, independente (Nathalie, 2023).

Percebe-se que, como tratado na seção 3.3 Competências docentes, algumas competências foram listadas, como competência inter-relacional, habilidade de comunicação

(Vieira-Santos; Del Prette; Del Prette, 2018), competência de gestão, em que os autores comparam o professor de Administração ao professor empreendedor (Santos; Tonon, 2019), competência tecnológica (Souza; Egídio, 2016; Evangelista *et al.*, 2019). O professor precisa ter competências além de apenas ensinar, como a capacidade de ouvir os estudantes e prestar atenção em suas necessidades e dificuldades. É fundamental ter um olhar sensível e estar aberto ao diálogo para criar um ambiente de aprendizagem eficaz. Também é necessário fornecer orientação aos estudantes durante a graduação para prepará-los para o mercado de trabalho. É fundamental estar atualizado com as novidades e tecnologias que podem ser utilizadas no ensino. Um professor deve ter um olhar à frente. A formação docente requer um conjunto diversificado de competências, que vão além do “passar” conteúdo, incluem a aplicação prática do conhecimento e a adaptação às demandas da sociedade.

Assim, nesse processo de compreender como acontece a formação docente e quais elementos a compõe, chegamos aos Saberes Docentes. Reflexões sobre a importância da empatia, do aprendizado contínuo e da compreensão da realidade dos estudantes para um ensino efetivo, baseado na escuta e na sensibilidade. Destaque para a necessidade de conhecer e se adaptar à vivência de cada estudante, estimulando o diálogo e a compreensão mútua. Além disso, enfatiza-se a importância do domínio do conteúdo, da didática e da busca por abordagens que estimulem o aprendizado, e não apenas a transmissão de conhecimento.

Mas faz parte do papel do professor estimular ou descobrir conexões que, às vezes, aquele aluno não está conseguindo fazer, por conta de inexperiência mesmo, por conta de não ver com clareza o que o professor já com mais experiência vê (Iolanda, 2022).

Ciência, não pode ser a opinião do professor. Se eu chego lá na sala de aula e começo a dar a minha opinião, porque assim a aula fica vazia, então tudo que a gente vai fazer a gente tem que ter muita certeza que isso é científico (Marcos, 2021).

Claro que conhecimento daquilo que está falando (Márcia, 2022).

Eu acho que se colocar no lugar do aluno, a empatia. De você entender também aquilo que sempre a gente fala do tempo do aluno, que o tempo do aluno não é o nosso, mas ouvir mais o aluno, entender a realidade dele, como eu posso ajudar ele. Então, acho que é exatamente isso, sabe? (Mércia, 2022).

E aí eu acho que empatia é uma coisa bem importante, principalmente nesse meio online. Entender que também todo mundo tem as suas dificuldades, todo mundo tem as suas intercorrências, né? A tua vida tá acontecendo pra além daquilo, assim, pra além da aprendizagem lá da sala de aula, sabe? (Márcia, 2022).

Saber ouvir, saber se colocar no lugar do aluno. O professor ter uma visão mais sensível (Safira, 2023).

Hoje eu vejo pouco é saber ouvir também um pouco o lado dos alunos, que hoje a gente só gosta de falar. Então, a ideia do Paulo Freire é essa, né? Você conhecer essa realidade. Isso também foi uma das coisas que me marcou bastante na aula de práticas docentes que a gente teve (Nathalie, 2023).

O ouvir, né? O ouvir a outra parte e saber a necessidade, né? (Marciano, 2023).

É a primeira coisa, domínio, né, do que você quer desenvolver. Competência que você adquire pela formação, e domínio de conteúdo e essa habilidade de fazer isso. Tem que desenvolver isso (Marciano, 2023).

A didática, né, tem que ser trabalhada mais. Nos cursos de bacharelado isso não tem, né? De mestrado também, eu não tive. Doutorado também, pouco, né? Somente essa disciplina (Marciano, 2023).

A categoria de saberes docentes é rica em nuances e implicações para a prática educativa. As reflexões dos participantes apontam para competências essenciais que todo professor deve desenvolver. A habilidade de estimular ou descobrir conexões que o estudante não consegue fazer, mencionada por Iolanda, corresponde à necessidade de interação humana no processo de aprendizagem, em que Vygotsky (1989) defendia que o conhecimento é construído por meio da interação com outros indivíduos. Já o ouvir o lado dos estudantes, mencionado por Marciano e Nathalie, está relacionado ao pensamento de Freire (2002) de uma educação crítica e emancipatória. O domínio de conteúdo, mencionada por Marciano, também está alinhada ao pensamento de Freire de que o professor deve ter conhecimento sólido para promover a transformação. A necessidade de trabalhar mais a didática, mencionada por Marciano, está relacionada à compreensão de Libâneo (2014) de que a didática envolve a aplicação prática dos conhecimentos teóricos na sala de aula.

A indicação desses saberes, relaciona-se com a classificação de Tardif (2014) dos quatro tipos de saberes: Saberes da Formação Profissional: relacionados à preparação inicial dos professores referentes às ciências da educação e, são adquiridos durante a formação inicial dos professores em escolas normais ou faculdades de ciências da educação. O que os estudantes indicam sentir falta e necessidade de preparo, já que a formação em Administração, como curso de graduação é bacharelado e que existe uma carência dessa formação nos cursos de mestrado e doutorado; Saberes Disciplinares: esses saberes referem-se ao conhecimento específico da disciplina ou área de atuação. Os participantes mencionam a importância de ter conhecimento daquilo que estão ensinando e de dominar o conteúdo. Aliado a isso, os estudantes destacam a necessidade de entender a realidade do estudante para assim estimular conexões que o estudante não consegue fazer, o que pode ser considerando também como um processo de mediação e de estímulo à ZDP do estudante; Saberes

Curriculares: Esses saberes envolvem o entendimento do currículo e das metodologias de ensino. Cabendo aos professores utilizarem as metodologias de ensino adequadas, bem como adaptar-se aos diferentes meios (virtual e presencial); Saberes Experienciais: são construídos por meio da experiência prática do professor, da vivência em sala de aula, como pode ter sido experimentado pelos estudantes em suas atuações como professores, ou então por meio da PDC.

Concomitante ao processo de verificação de resultado, que consistiu na segunda rodada de entrevistas com os estudantes da primeira turma de Práticas Didáticas do PPA, realizamos observação não participante de aulas de três egressos do PPA, conforme descrito e analisado na seção 6.4.

6.4 OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE

Esta etapa foi pensada após a leitura e busca de compreensão do que e como são caracterizados os saberes e competências docentes. Tardif (2014, p. 258) menciona que:

...se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc.

Tardif (2014) emite uma crítica de que, os pesquisadores (incluindo os da área da Educação), se preocupam mais em estabelecer o que os docentes deveriam ser e fazer e menos em conhecer o que são, o que fazem e sabem na realidade. É necessário buscar apoio nos saberes dos docentes para apresentar um repertório de conhecimentos para a formação de docentes. O autor menciona ainda que, é um absurdo: 1) estudar os saberes docentes sem os associar a uma situação de ensino; 2) estudar uma situação real de ensino sem considerar as atividades docentes e os saberes mobilizados pelo docente; 3) estudar os docentes sem estudar o seu trabalho e os saberes por eles construídos.

Dessa forma compreendemos que, não conseguiremos abarcar e identificar os saberes e competências docentes em Administração se não visualizarmos e experimentarmos na

prática como a sala de aula acontece, pois ela representa ao mesmo tempo, a construção dos saberes e a formação docente, o que justifica e embasa nossa decisão em estar presente em sala de aula, ouvir os docentes, acompanhá-los, observá-los em sua prática docente. Assim, foi realizada observação não participante com três docentes, egressos e estudantes do PPA-UEM, descritos como Docente 1, Docente 2, Docente 3.

Apresentaremos o acompanhamento das aulas de dois egressos do PPA, que aconteceu em duas disciplinas, em cursos EaD distintos. A autorização para acompanhamento das aulas aconteceu previamente, com a coordenação do curso. Trata-se de uma IES privada que oferta cursos na modalidade EaD, com metodologia de ensino que prevê, além das aulas gravadas que ficam disponíveis para o estudante acessar a qualquer momento no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), aulas ao vivo, com a condução do professor responsável pela disciplina, transmitidas on-line pela plataforma Youtube, por meio de um *software* que funciona como um estúdio virtual, assim as pessoas acessam o estúdio por um link específico, e no momento agendado para a aula, a transmissão é direcionada para o Youtube. Nesse formato, os estudantes assistem à aula pelo canal do Youtube e tem a possibilidade de interagir com a equipe de professores por meio do chat. No processo de acompanhamento as aulas ao vivo foram acompanhadas, já que eram essas as conduzidas pelos egressos do PPA.

A IES trabalha de forma modular, são quatro módulos durante o ano, em que cada módulo tem duas disciplinas. Cada disciplina possui duração de cinco semanas, com quatro aulas ao vivo semanais e uma semana para realização das provas. As provas acontecem de forma presencial no polo em que o estudante está vinculado. As aulas ao vivo acontecem sempre à noite, com duração de 50 minutos, para estudantes que cursam o primeiro ano às 19:00h e para os estudantes que cursam o segundo ano às 20:10h. Isso porque o curso em que a disciplina acontece, é um curso tecnólogo com duração de dois anos.

O primeiro acompanhamento aconteceu com um egresso de mestrado e doutorado que não cursou a disciplina de prática didática, que atuava na docência há cinco anos, tanto em ensino presencial quanto EaD, em IES pública e privada. No primeiro dia de aula acessamos o estúdio virtual em que estavam o professor da disciplina, a coordenadora do curso e o professor tutor/mediador (responsável pelo atendimento aos estudantes no AVA e pela mediação durante a aula ao vivo), nesse momento os professores ajustam os detalhes para a aula, testam os slides que serão utilizados pelo professor da disciplina, câmera e microfone. No momento de iniciar a aula permanecem no estúdio somente os dois professores responsáveis pela condução da aula. Assim, o acompanhamento passou a ser pelo link do Youtube, como acontece com os estudantes.

Às 20:10h inicia-se pontualmente a transmissão. O professor mediador dá as boas-vindas aos estudantes, menciona que se trata da primeira aula ao vivo da disciplina, reforça que se trata de um momento de interação em que os estudantes devem aproveitar para tirar suas dúvidas pelo chat. Depois dos recados iniciais, chama o professor e o coloca na tela para iniciar a aula, deixando-o sozinho na tela de transmissão e ficando nos bastidores do estúdio, para suporte ao professor e aos estudantes.

O professor coloca na tela um pequeno vídeo de Jimi Hendrix e pergunta para os estudantes pensarem se há relação com a disciplina, que é Pesquisa de Marketing. Na sequência coloca outro vídeo em que aparecem algumas personalidades famosas e pergunta o que há de comum entre elas, todas são canhotas. O professor então pergunta quantos canhotos há na aula, naquele momento 68 estudantes estavam assistindo à aula, e apenas quatro indicaram ser canhotos. Instrumentos utilizados no início da aula: música, dois vídeos, curiosidades, perguntas para prender a atenção dos estudantes.

Como a aula é transmitida on-line por estúdio virtual, o professor estava conduzindo a aula de sua casa, logo há choro de criança, a filha do professor queria estar com ele. Percebemos que ele ficou preocupado, mas começou a ocorrer muita interação no chat, os estudantes dizendo para o professor ficar tranquilo, para ficar com ela no colo, alguns dizendo que tem criança em casa e sabem como é. Após o professor pegar a filha no colo, ela se acalmou e ele seguiu sua aula com ela, falando sobre a utilização de pesquisas para direcionar o Marketing.

O professor mencionou que havia uma pesquisadora acompanhando a aula e nesse momento tinham 81 pessoas assistindo a aula. A todo o momento ocorreu a apresentação de exemplos reais e atuais, vinculando com conceitos da disciplina e as perguntas dos estudantes eram muito relacionadas às situações reais vivenciadas por eles no ambiente profissional. Ao fim, o professor lançou um desafio para que os estudantes “experimentassem” a pesquisa e pesquisassem com cinco pessoas quando elas tomam café e por qual motivo. O professor encerrou a aula e o professor mediador voltou para a tela, deu alguns recados relacionados às atividades que estavam no AVA e o prazo de entrega delas, mencionou onde estaria disponível para entrega o desafio lançado pelo professor. Tiveram muitas mensagens no chat elogiando a aula e agradecendo o professor. A coordenadora veio para a tela, deu as boas-vindas aos estudantes da disciplina e encerra a aula.

Para a segunda aula, o professor mediador faz a abertura como de costume. O professor acessou a aula, porém sua câmera falhou e ele ficou somente com o áudio. Resgatou a pesquisa da semana anterior, sobre o motivo das pessoas tomarem café e apresentou a

resposta de cinco estudantes. Perguntou se estes estudantes estavam presentes na aula e criou interação. Separou as respostas em quanti e quali e apresentou dois vídeos como exemplos para os tipos de pesquisa. Continuou trazendo elementos da pesquisa vinculando a exemplos práticos. Encerrou a aula pedindo desculpas pela falha na câmera, brincou que havia se preparado, colocado uma camisa bonita. Estudantes agradeceram e elogiaram a aula. O professor mediador veio para a tela, trouxe algumas dúvidas dos estudantes para o professor responder. Deu recados finais e encerrou a aula.

A terceira aula aconteceu como de costume com as boas-vindas do professor mediador. O professor acessou a aula, dessa vez com câmera e áudio funcionando normalmente. Retomou brevemente o conteúdo da aula anterior, e iniciou o assunto do dia: amostra, população, tamanho da amostra, coleta de dados. Continuou apresentando exemplos que se alinhavam aos assuntos da aula. Aconteceu muita interação no chat, estudantes fizeram comentários e postaram suas dúvidas. O professor colocou uma pergunta na tela: “Como uma pizza pode ajudar uma academia a vender mais?”, pediu que os estudantes pensassem a respeito para discussão na próxima aula, encerrou o conteúdo e o professor mediador veio para a tela, deu os recados finais sobre entrega de atividades e encerrou a aula.

A quarta e última aula da disciplina iniciou com o professor mediador, em seguida o professor veio para a tela e recordou da última provocação feita com a foto da pizza e a pergunta deixada para os estudantes, assim mencionou que a aula não trataria de comida, mas sim de análise e de gráficos, assim como o gráfico em formato de pizza. O professor tomou como exemplo a pesquisa feita por uma academia para atrair clientes e inseriu o assunto a ser discutido na aula. Foi no decorrer da aula mostrando outras pesquisas realizadas e pedindo a participação dos estudantes sobre qual o melhor método de coleta, os estudantes atenderam ao pedido do professor e postaram suas percepções no chat. O professor encerrou o conteúdo e o professor mediador veio à tela, apresentou algumas dúvidas dos estudantes para o professor responder, informou sobre o prazo final das entregas das atividades e encerramento da disciplina. O professor agradeceu aos estudantes pela participação nas aulas, que agradeceram no chat e elogiaram o desempenho do professor. Após essas aulas ao vivo, os estudantes devem fazer a prova presencial em seu respectivo polo e após duas semanas inicia-se outra disciplina para os estudantes.

Após essa disciplina aconteceu o acompanhamento da aula de uma professora egressa de mestrado do PPA e estudante do doutorado, também no PPA. A professora cursou a disciplina de Práticas Didáticas em sua segunda oferta, tem experiência em sala de aula presencial de aproximadamente seis anos, com aulas de idiomas, que segue uma apostila com

critérios e atividades a serem desenvolvidos em aula. Porém, em curso superior nunca atuou, e foi a sua primeira experiência também em aula no formato EaD.

Como na disciplina anterior, acessamos o estúdio virtual e a professora mediadora dessa disciplina é também egressa de mestrado e estudante de doutorado do PPA. A professora relatou que estava um pouco nervosa, por ser sua estreia e, é possível perceber que também porque haveria uma pessoa acompanhando a sua aula, no caso a pesquisadora desta tese. A disciplina é de *Analytics Marketing*, com conteúdo voltado aos indicadores e métricas utilizados para apoiar as decisões e direcionamentos de Marketing. A aula começou pontualmente às 20:10h, foi feita a abertura pela professora mediadora e coordenadora do curso. Após as boas-vindas a professora da disciplina veio para a tela.

A professora da disciplina iniciou se apresentando, falou de sua formação acadêmica e brevemente de sua trajetória profissional. Para exemplificar a amplitude da disciplina e a sua importância, a professora trouxe uma imagem de jogo de xadrez em que, conforme sua fala, além de mover sua peça, é necessário estar atento a todos os detalhes do tabuleiro e movimentação do adversário, o que ela fez relação com a análise de Marketing. Para ilustrar a importância da análise de marketing, a professora utilizou o exemplo de uma loja on-line que utiliza a base de clientes que possui (em torno de três milhões), para decidir onde abrirá loja física, pois a rede percebeu que muitos clientes têm necessidade de provar os produtos antes de decidir pela compra.

Assim, no decorrer da aula a professora foi inserindo elementos da análise de dados em marketing e vinculando a exemplos reais. A professora indicou livros e sites que podem auxiliar no processo de compreensão e análise de dados de forma dinâmica. Quase no fim da aula a conexão de internet da professora caiu, a professora mediadora veio à tela e explicou que na cidade ocorreu um temporal, o que pode ter afetado a conexão da professora. Enquanto aguardam o retorno da professora, a professora mediadora antecipa seus recados do fim da aula sobre prazo e entrega das atividades. Depois de poucos minutos a professora voltou e retomou a aula, encerrou o conteúdo, mencionou os assuntos que serão tratados no próximo encontro, pediu desculpas pela queda da internet e encerrou. A professora mediadora mencionou que a aula seguinte seria disponibilizada no Youtube, porém não ao vivo, pois seria feriado. É importante mencionar que no chat, além de elogiarem o assunto e a qualidade da aula, alguns estudantes fazem elogios quanto às professoras (“Que professora! Que disciplina”, “Prof. está bem elegante para a aula hoje”).

A segunda aula foi gravada pela professora e o link do Youtube disponibilizado pela IES no AVA dos estudantes. A professora tratou do acesso às informações que as pessoas têm

atualmente e como o meio digital afetou a quantidade de dados e informações. Durante a aula foi lançando alguns questionamentos e, embora não estivesse ao vivo, pediu para que os estudantes refletissem e anotassem sobre o que pensaram. A professora conduziu o assunto da aula lançando exemplos e ao fim se despediu, convidando os estudantes para estarem on-line na próxima semana.

Na terceira semana de aula, como de costume, a professora mediadora deu as boas-vindas e entregou para a professora conduzir a aula. A professora apresentou algumas notícias atuais para inserir o tema e começou a discussão do assunto com os estudantes, explicando de que forma os recursos de marketing podem ser utilizados para atrair clientes. É visível que há uma maior desenvoltura da professora na condução do tema e na interação com os estudantes. A professora encerrou a aula, vários estudantes elogiaram o conteúdo, a didática da professora e o fato de ter trazido temas e exemplos atuais. A professora mediadora retornou para a tela, mencionou que estava acontecendo um concurso sobre ambientes profissionais e anunciou os dois estudantes ganhadores, que receberão livros, e participação na próxima aula ao vivo do ganhador em primeiro lugar.

Na quarta e última aula da disciplina, acessamos o estúdio virtual e além das professoras, estava presente também a coordenadora e estudante que venceu o concurso. A pesquisadora perguntou para a estudante como foi fazer o curso EaD, ela respondeu que iniciou um curso presencial de Biologia na Universidade Federal de Pelotas, porém não gostou. Passado um período quis estudar e começou a fazer Marketing. Relatou que no começo foi difícil, pois sentia falta da interação com outros estudantes, mas estava no período da pandemia, então a interação também não seria possível no ensino presencial. Aos poucos foi ajustando a rotina e disse que a IES permite interação via chat. Mesmo no ensino EaD a estudante buscou aproveitar as oportunidades oferecidas, tanto que foi bolsista do PIBIC e escreveu um artigo sobre comportamento do consumidor.

Chegado o momento da aula, a professora mediadora fez a abertura, acessaram a tela a professora da disciplina e a coordenadora do curso, que falou do concurso que os estudantes participaram e trouxe para a tela a estudante vencedora. A estudante se apresentou, comentou que assim como ela os demais estudantes deveriam estar ansiosos para concluir o curso, mencionou que já estava estagiando na área e falava que todos os eventos que a IES ofertou ela participou e recomendava que os demais estudantes participassem dos projetos oferecidos, pois era uma oportunidade para aprender. As professoras agradeceram a participação da estudante e saíram da tela.

A professora da disciplina iniciou a aula pedindo a participação dos estudantes porque iriam fazer um exercício de análise na aula. A professora trouxe exemplos de gráficos e métricas e foi explicando, perguntando aos estudantes e demonstrando como analisar. A aula seguiu com vários exemplos práticos e formas de analisar. A professora encerrou o conteúdo. A professora mediadora voltou à tela, agradeceu a professora, fez algumas perguntas para esclarecer dúvidas de estudantes. Reforçou com os estudantes o prazo de entrega das atividades e a prova que aconteceria na semana seguinte. Os estudantes agradeceram as aulas, o conteúdo explanado e as professoras. A aula foi encerrada.

O ensino online, têm se configurado como alternativa que possibilita o acesso de estudantes de distintas regiões geográficas (Carrilho; Porfírio, 2014), mas que cabe ao estudante disciplina e foco no processo de aprendizagem, pois a responsabilidade do ensino passa a estar centrada no estudante e não no professor, o que é defendido também por Araújo e Oliveira Neto (2014).

O que é possível identificar em ambos os casos acompanhados, é que os professores utilizam de recursos adicionais como vídeos, fotos, enquetes, perguntas para gerar interação. Aproveitam o momento que estão on-line com os estudantes para tratar de exemplos práticos, do dia a dia, que facilitem a compreensão do assunto pelos estudantes e também para esclarecer dúvidas, já que há material didático (livros, textos, vídeos complementares) e aulas gravadas no AVA em que o estudante deve acessar previamente às aulas. Assim, se assemelha a sala de aula invertida, em que previamente o estudante acessa o conteúdo e vai para a aula para esclarecer dúvidas.

Uma constatação importante de se mencionar é que, possivelmente por serem cursos tecnológicos, com material e aulas já existentes no AVA para os estudantes estudarem previamente, a demanda para os docentes é voltada para discutir questões práticas, operacionais e reais da disciplina. Sendo assim, é importante que o docente tenha competência técnica e de mercado em relação ao tema estudado, o que Vieira-Santos, Del Prette, Del Prette (2018) consideram como competência de gestão, ou como classificam Santos e Tonon (2019) ser um professor empreendedor. Não há muita discussão teórica, nem aprofundamento em abordagens de autores, mas sim foco em explicar o conceito do assunto e de que maneira ele pode ser aplicado/realizado na profissão do estudante. O que difere das aulas (que seriam) presenciais e que trataremos nas próximas páginas.

O acompanhamento das aulas, que seriam no formato presencial, aconteceu de forma remota, devido ao período pandêmico que vivíamos. As aulas acompanhadas foram da disciplina de Administração Pública para estudantes do quinto ano do curso de Administração

de uma IES pública. O professor era também egresso de mestrado do PPA, atuando na instituição há oito anos por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS) e na disciplina em específico há quatro anos (no momento da observação).

A comunicação com os estudantes foi estabelecida por meio do e-mail da turma, e a postagem de atividades passou a acontecer no Google Classroom (uma ferramenta on-line gratuita criada para auxiliar professores, estudantes e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais), bem como o link das aulas que aconteceram por meio da plataforma Google Meet.

A disciplina é composta por 68 horas/aula, com 34 encontros (dois por semana) contendo duas horas aula cada. Por conta de as aulas estarem acontecendo remotamente no ambiente virtual, a duração de cada encontro, que seria de uma hora e 40 minutos no presencial, passou a ter 60 minutos no ambiente virtual. A pesquisadora acompanhou todas as aulas e, abaixo, serão relatados os eventos mais significativos desses encontros.

As aulas aconteciam duas vezes na semana, às segundas e quartas-feiras. No primeiro dia de aula, o professor apresentou a disciplina, o formato de avaliação, fez a leitura e explicação do Roteiro Didático da disciplina, passando ponto por ponto de cada componente, e informou como as aulas deveriam acontecer no formato remoto. Em relação ao formato remoto o professor detalhou o que esperava dos estudantes, como câmeras abertas, participação em relação aos textos das aulas, com comentários por áudio e/ou chat, mencionou também a sua decepção com turmas anteriores no formato remoto, em que os estudantes acessavam o link da aula, mas não abriam a câmera, não participavam e muitas vezes iam desempenhar outras atividades, como trabalho, por exemplo. Nesse momento, quatro estudantes que não estavam com a câmera ligada, acionaram o dispositivo.

O professor explicou que o processo avaliativo seria composto por uma prova escrita e seminários conduzidos pelos estudantes, divididos em grupos. Caso os seminários tivessem boa qualidade, não aplicaria a segunda prova, mas caso deixassem a desejar, a segunda prova ocorreria normalmente. Para os estudantes que não atingissem a média para aprovação, haveria exame no fim do semestre letivo. Em relação aos seminários, a cada aula um grupo traria para discussão um dos textos constantes no Roteiro da Disciplina, em que o professor faria a divisão para cada grupo. O grupo deveria estudar o texto e todos os componentes deveriam apresentar/falar, poderiam utilizar textos ou vídeos de apoio e também compreender o trecho que estava com os colegas. Os demais estudantes da turma, que não fossem apresentar no dia deveriam ler o texto e vir para a aula para a discussão.

Por tratar-se de uma disciplina que discute a estrutura do governo público, os três poderes e elementos políticos, não permitiria que houvesse embate dos estudantes entre direita e esquerda, já que estávamos em período de campanha eleitoral e as discussões em rede social e na mídia em geral, estavam acaloradas defendendo e atacando um ou outro candidato. Explicou que os objetivos da disciplina eram auxiliá-los a desenvolverem senso crítico, a terem posicionamento e fazerem autoanálise sobre o que conheciam da estrutura governamental e nosso papel como cidadãos.

Após essa explanação, abriu espaço para que a pesquisadora se apresentasse e explicasse sobre sua pesquisa. O professor mencionou que ficou temeroso com o fato de ser observado, já que a proposta era observar a atuação docente, mas que decidiu não mudar nada nas conduções de suas aulas, que agiria normalmente como sempre agiu. Fez a chamada, agradeceu a presença dos estudantes e encerrou a aula.

A aula seguinte foi direcionada para esclarecimentos de dúvidas em relação à disciplina, formato das aulas, método de avaliação e participação dos estudantes. O professor pediu que os estudantes se organizassem para divisão dos grupos, que deveria ser repassada ao professor nas próximas aulas. Indicou a existência de texto no Classroom para leitura que seria discutido na próxima aula. Na terceira aula o professor falou sobre pontualidade, perguntou quem leu o texto, mencionou que é um texto um pouco mais “rebuscado”, mas importante que todos fizessem a leitura, alguns estudantes mencionam que leram somente um trecho. Novamente falou sobre a abertura da câmera, que da turma com 20 estudantes presentes na aula, somente quatro estavam com a câmera aberta. O professor iniciou mencionando quem era o autor do texto, do tema tratado e do objetivo do artigo. Reforçou a importância da participação e questionamento dos estudantes. Explicou a diferença entre Governo e Estado e utilizou uma metáfora para explicar a relação entre eles, disse que o Estado é semelhante a um avião, o Governo representado pelo piloto, os passageiros e equipe de bordo retratam a sociedade civil. Assim, o professor conduziu a discussão do texto, explicou o que seria tratado na aula seguinte, perguntou se havia dúvidas, ninguém se manifestou. Falou novamente sobre as câmeras estarem fechadas e encerrou a aula.

Na aula seguinte o professor iniciou dando as boas-vindas aos estudantes individualmente, falou das câmeras fechadas, que das quatro turmas que estava lecionando aquela era a que menos abria as câmeras. De 21 estudantes, quatro estavam com as câmeras abertas. Disse que fará uma recapitulação do que foi discutido na aula anterior, e pediu comentários de ao menos duas pessoas, não havendo candidatos voluntários, ele escolheria alguém. Uma estudante se manifestou e lembrou a diferença entre estado e governo. Outro

estudante se manifestou e falou do caráter extroverso do estado (é unilateral, o governo determina como empresas externas a ele irão funcionar). Após a fala dos estudantes, o professor fez uma retomada da aula anterior. Falou da relação dialética entre estado, governo e sociedade civil. Falou sobre Marx e a luta de classe, tese, antítese e síntese. Ao fim da explanação do professor tiveram três perguntas, ele mencionou que fica feliz quando há perguntas, se não há ele entende que estão compreendendo, mas quando há participação fica feliz. Fez chamada e encerrou a aula.

Em outra aula, iniciou dando as boas-vindas, como de costume, observou que somente um estudante abriu a câmera, e que a pesquisadora também, mas que não conta. Mencionou que a aula seria mais dinâmica, mas que é sempre bom retomar o conteúdo anterior. Pediu dois comentários dos estudantes sobre a aula anterior, de algo que tenha chamado a atenção: estado, sociedade civil, legitimidade. Ninguém se manifestou, pediu novamente, caso contrário iria apontar alguém. Um dos estudantes que participou na aula anterior fez um comentário e o professor desenvolveu a discussão. Disse então que não “dói”, que é só para dar um gancho que ele ajuda. Outra estudante comentou. O professor falou da importância de conhecer fatos históricos, o retrospecto, que não iria cobrar muito da turma, exceto se pegue “birra”. Pediu para que os estudantes informassem o chat os grupos que formaram, com os componentes do grupo em ordem alfabética.

O professor explicou que cada grupo deverá comentar parte do texto. O texto está dividido em oito partes, são quatro grupos, cada grupo ficará com duas partes. Fez sorteio de ordem dos comentários e de qual parte do texto será destinado para os grupos e orientou que deverão postar previamente os slides da apresentação no Google Classroom. O professor explicou que a aula seguinte será destinada para que os estudantes possam realizar as atividades, não acontecendo aula on-line. As apresentações iniciarão na semana seguinte e cada grupo terá 15 minutos. As instruções para atividade estão no mural do Google Classroom, o último slide deve ter as referências, podendo buscar outras referências, como vídeos, por exemplo. As câmeras deverão estar abertas no momento em que forem falar. Fez a chamada e encerrou a aula.

Na semana seguinte, como de costume, o professor deu as boas-vindas e entregou a aula para o grupo que estava indicado apresentar. Todos os componentes abriram a câmera durante a condução do texto, que durou aproximadamente 20 minutos. O professor chamou a atenção para a equipe cuidar do tempo, pois se não tivesse ocorrido intervenção dele durante as falas, o tempo teria sido muito menor. O professor comentou da importância da disciplina, que é inadmissível que pessoas graduadas em nível superior não conheçam como funcionam

os poderes executivo, legislativo e judiciário. O próximo grupo seguiu com a apresentação, com todos os participantes com as câmeras ligadas. Falaram sobre o poder judiciário e levaram 29 minutos na apresentação. O professor comentou que ele falou demais durante a apresentação dos estudantes e que vai cuidar um pouco do tempo. O terceiro grupo falou sobre fatos históricos do Brasil. O professor fez um breve apanhado dos fatos históricos até chegar à presidência atual. Disse que delongou um pouco, que a cada ano/ turma muda um pouco, mas que foi boa a discussão, pois foram muitas informações e aprendizados, que para que se tenha um pensamento crítico, é necessário termos um conhecimento basilar, o que ele buscou que acontecesse nessa aula. Fez uma introdução às políticas públicas, cotas, ações afirmativas para negros, que pessoas se colocam contra, mas não sabem o porquê. Por conta do avançado da hora, a equipe 4 ficou para a próxima aula. Fez chamada e encerrou a aula.

Na aula subsequente as equipes continuaram a apresentar suas partes e reflexões sobre o texto, trataram sobre o que é República. O professor auxiliou os estudantes e complementou as discussões. Assim que terminaram as discussões do texto, ele encerrou a aula, pois a próxima aula terá um novo tema a ser trabalhado.

Na próxima aula a discussão estava centrada em artigos que tratam a temática "partidos políticos", trazendo o histórico de alguns presidentes e uma ampla discussão acerca do governo Lula. Vários estudantes abriram a câmera, pois estavam apresentando, mas também, a partir do momento que o professor abriu para discussões e comentários. Acerca do momento político que estávamos vivendo (campanha eleitoral e muita polarização política por conta de candidatos adversários e com posicionamentos muito distintos acerca de temas que impactam na vida do povo), vários estudantes manifestaram suas opiniões. Uma estudante mencionou que pelo fato de ter exposto seu pensamento na rede social perdeu vários seguidores no Instagram. Outra estudante mencionou que já foi muito de esquerda e que atualmente procura adotar uma postura mais crítica. Um estudante mencionou que há uma polarização muito forte, em que você tem que adotar um "lado" e que o fato de você não ser a favor de determinado candidato (ele se referia ao candidato de partido político com viés de direita), as pessoas já te encaixam como de esquerda, ou que você tenha que adotar um lado. O professor comentou com a pesquisadora depois da aula que, aulas com aquela temática, discutir textos como aquele, é um desafio. Essa aula em questão foi uma aula bastante participativa, em que os estudantes abriram as câmeras e expressaram suas opiniões.

A aula seguinte foi mais teórica e destinada a discutir assuntos relacionados com a Administração Pública como disciplina. Novamente o professor fez apelo para abertura das câmeras, somente um estudante abriu. Depois do apelo, quatro estudantes abriram. Na

próxima aula o professor continuou a discussão sobre a administração pública, a importância das políticas públicas e como aconteceu na realidade brasileira. Ao fim, pediu aos estudantes para fazerem um resumo do próximo texto e postarem no link da atividade, pois a próxima aula estava destinada para discussão do texto a partir do resumo que eles fizeram, em que cada um vai falar uma parte do texto, de forma aleatória, se não houver manifestação dos estudantes, ele escolherá a pessoa, que deverá comentar o texto sobre os princípios do direito administrativo visando à administração pública, princípio da impessoalidade, da legalidade, da moralidade da publicidade e da eficiência. Foi solicitado também que os estudantes fizessem uma breve pesquisa diferenciando a administração pública direta e a administração pública indireta. Antes de encerrar, o professor explicou que a próxima aula será um pouco diferente, fará a simulação de um círculo para a discussão do texto com o seu direcionamento, mas com mais participação dos estudantes. O professor reforçou que os estudantes devem ajudar na explicação, devem falar, caso contrário ele encerrará a aula.

A aula posterior começou com o professor recepcionando os estudantes, dizendo sobre uma estudante de outra turma que reclamou de as atividades sempre valerem nota, ele complementou que as atividades valem 4 se fizerem todas, e assim vão para a prova mais tranquilos. Alguns estudantes comentaram que querem ir para aula presencial, questionaram se no próximo semestre as aulas presenciais retornam, o professor disse que provavelmente, sim, que os professores já foram demandados para retornar ao trabalho presencial. A atividade era, como já mencionado, fazer a leitura do texto, realizar um resumo e responder à questão lançada pelo professor. O professor fez uma introdução ao texto, explicando sobre ele. Fez uma pergunta pedindo voluntários para a resposta, mencionado que caso contrário, iria indicar. Um estudante respondeu a pergunta e o professor a partir da resposta fez outra pergunta que uma estudante respondeu, o professor complementou e assim sucessivamente os estudantes foram aderindo e comentando sobre o texto. Ao terminar a discussão, o professor pediu que para a próxima aula os estudantes formassem cinco equipes, que serão as mesmas para os seminários.

As duas aulas da próxima semana seguiram como normalmente, discussão dos textos, com comentários e participações dos estudantes. No início de uma das aulas o professor mencionou que tem saudades das aulas presenciais, como era bacana, melhor, alguns estudantes concordaram. Abre espaço para que os estudantes tirem dúvidas, pois na próxima aula será a prova. No dia da prova o professor deu as instruções para o acesso à prova, que foi composta por duas perguntas discursivas e oito objetivas, que deveriam ficar o tempo todo com a câmera ligada. Explicou que todos que estavam vinculados na turma no ambiente do

Classroom conseguiriam acessar a prova, que há horário determinado para início e fim da prova, após o tempo determinado o sistema “trava”.

A aula seguinte ficou reservada para a correção da prova, o professor mencionou que não gosta de demorar em dar devolutiva, que quando era estudante, era raro os professores que davam devolutiva. Quando começou a dar aula em faculdade particular, o coordenador do curso disse que é um direito do estudante receber devolutiva, saber onde errou e o que o professor considera essencial. Uma estudante mencionou que ainda há professores que não fazem devolutivas. O professor comentou que poucos estudantes estão presentes, somente 11, uma estudante então diz que só acessou a aula porque gosta do professor, pois aula para correção de prova em véspera de feriado “ninguém merece” (já que era véspera de feriado no dia dessa aula).

Na aula seguinte, após o feriado, foi feita a divisão dos seminários. O professor iniciou a aula dizendo que ficou chateado porque poucas pessoas apareceram na aula anterior, e que muitos perderam o meio ponto na nota porque faltaram (já que os estudantes que não faltassem em nenhuma aula até o dia da primeira avaliação receberiam meio ponto). Na sequência, mostrou a divisão dos grupos feita anteriormente pelos estudantes e perguntou se haveria alguma alteração, diante da negativa dos estudantes, fez o sorteio da ordem dos grupos. Em seguida, o professor apresentou um roteiro contendo orientações e regras para apresentação dos seminários. Explicou que caso as apresentações acontecessem a contento, retiraria a segunda avaliação e dobraria a nota do seminário, caso contrário, a prova aconteceria normalmente. O professor mencionou que não é punição, que a prova ocorreria normalmente, mas que se os estudantes se dedicassem seriam “premiados” e a prova retirada. O professor esclareceu que a próxima aula estava reservada para se prepararem para os seminários, portanto não haveria encontro. Fez a chamada e encerrou.

Na próxima aula ocorreu a apresentação do primeiro seminário. O professor pediu para que dois estudantes fizessem comentários sobre o texto, antes da apresentação da equipe, bem como reforçou a necessidade de envio do resumo antes do dia da aula. Fez uma observação de que os resumos devem ser postados antes das aulas. Alguns estudantes pediram para ser depois da apresentação das equipes para terem condições de ajustar o resumo. O professor mencionou que não, que deveria ser feito antes, para verificar a compreensão deles. Fez interferências conforme sentiu necessidade de uma maior atenção a determinado assunto. A aula transcorreu normalmente.

Na aula seguinte, a segunda equipe apresentou o seminário. Novamente o professor pediu o comentário de dois estudantes. Houve uma espera, então mencionou que se não

houvesse voluntários ele indicaria estudantes para isso. Mencionou que a equipe não enviou os slides com antecedência, o que deve ser feito sempre. Dois estudantes fizeram os comentários, a equipe apresentou e a aula transcorreu normalmente.

Na aula subsequente aconteceu a terceira apresentação de seminário. Novamente foi solicitado que dois voluntários indicassem pontos que chamou a atenção no texto. Os estudantes fizeram comentários, o professor interferiu na apresentação conforme sentiu necessidade. Ao fim das discussões, o professor esclareceu que não teria aula na próxima data, pois seria recesso de feriado.

Após o recesso do feriado ocorreu a quarta apresentação de seminário. O professor fez um apanhado sobre o texto e pediu a dois estudantes para comentarem o texto. Dois estudantes se voluntariaram e comentaram sobre o texto. O grupo apresentou com algumas intervenções do professor. Ao fim, o professor fez a chamada e encerrou a aula.

No início da aula seguinte uma estudante perguntou por que o professor estava quieto, já que é mais brincalhão. Ele então relatou que teve dificuldades com uma turma de outra disciplina que lecionava no noturno, em que um membro do grupo que estava apresentando seminário não estava prestando atenção no que o próprio grupo discorria, ele questionou qual colega tinha apresentado determinado assunto, o estudante não sabia responder, alguém passou para ele qual era a colega pelo Whatsapp, pediu então que ele explicasse o assunto e ele não sabia explicar. Disse então que deu uma bronca na turma, que foi “emérica”. Após comentar sobre esse episódio, o professor explicou quais seriam os próximos passos, já que era o último grupo a se apresentar na primeira rodada. Na aula seguinte se iniciaria a segunda rodada, com a apresentação dos grupos começando novamente. O professor explicou que o próximo texto traz assuntos complexos, e pediu dois comentários sobre o texto do dia, iniciou a chamada enquanto os estudantes se organizavam. A aula transcorreu normalmente. Na próxima data seria feriado e não haveria aula.

A aula após o feriado trouxe como tema de discussão do seminário um texto falando sobre diversidade. O professor fez algumas intervenções falando sobre a necessidade de se ter respeito, de que nem sempre concordamos, mas é necessário ter respeito ao direito dos outros. Foi muito importante ver os estudantes discutindo questões de gênero, cor, raça, PCD, minorias e temas pertinentes. A aula seguinte continuou com o tema de diversidade e muita participação dos estudantes.

Na aula seguinte o professor comentou que está feliz porque no próximo semestre letivo estará somente com uma disciplina, e que dará aula somente por dois dias da semana. Que desde 2018 tem trabalhado com várias ementas diferentes e que isso é cansativo, pois

muitas vezes são disciplinas distantes. Nesse momento uma estudante entrou na sala online e disse que o professor tem várias disciplinas porque é um bom professor. Ele mencionou que estão chegando ao fim dos seminários e que irá avaliar se fará a prova, os estudantes começaram a solicitar para que não, que estavam indo bem, ele diz que avaliará. Quando abriu para comentários, um dos estudantes disse que a desordem é inclusive gerada pela falta de conhecimento de política pública e administração pública, que ele mesmo não conhecia várias questões sobre administração pública, o que reforça a importância e necessidade da disciplina para formar cidadãos responsáveis e conscientes.

Na última aula o professor disse que não aplicaria prova, que os estudantes se saíram bem nos seminários, portanto ele utilizaria como nota para o bimestre. Agradeceu aos estudantes, que o agradeceram também e disse que espera vê-los em breve presencialmente na universidade.

Todos os professores que tiveram suas aulas acompanhadas pela pesquisadora concederam também uma entrevista antes da observação das aulas. A partir do acompanhamento das aulas e das entrevistas, identificamos categorias de análise, que trataremos a partir daqui: Motivação para docência; Formação docente; Como aprender a ser professor; Elementos essenciais da prática docente.

Iniciamos pela categoria **Motivação para docência**. A maioria dos docentes entrevistados decidiu retornar à sala de aula e à academia porque sentia insatisfação com sua profissão anterior. Normalmente sendo direcionados para a docência por meio de cursos que foram fazendo na caminhada profissional, descobrindo o gosto por estudar e lecionar, encontrando satisfação na docência e na relação com os estudantes. O apoio emocional aos estudantes e a continuidade da missão educativa além da sala de aula também são aspectos importantes para os entrevistados, o que os motiva a buscarem sempre o desenvolvimento de suas habilidades no exercício da docência. Para alguns, mesmo enfrentando desafios financeiros, o prazer em ensinar supera as dificuldades econômicas, os levando a valorizar a criatividade e comunicação presentes na docência.

Quando eu trabalhava nessa empresa eu dava muito treinamento, e o pessoal falou assim “nossa você já pensou em ser professora? porque você dá treinamento legal, a gente gosta”. Assim eu falei não, é a única coisa que eu queria quando eu saí da graduação era não ser professora, eu não queria de jeito nenhum, aí eu falei olha quem sabe né. Aí é quando eu fiquei um tempo off, fora do mercado de trabalho pensando que eu queria fazer, porque eu não tava muito satisfeita sabe com umas questões éticas, a parte organizacional dentro tem diversas coisas assim que são complicadas, de política. Enfim não tava satisfeita. E aí eu comecei a procurar, daí eu falei então vou ver se eu gosto de dar aula, comecei a procurar para dar aula de

inglês né, porque eu não tinha mestrado, não podia dar aula de graduação, falei o que eu posso dar aula, meu inglês era bom, eu falei então eu vou dar aula de inglês e aí apliquei para algumas escolas. Então, foi pelo inglês, para ver se eu gostava de dar aula, e aí eu gostei, e aí foi até bom na verdade que eu não tenha entrado no processo seletivo do mestrado quando eu fiz parte, porque aí eu dei aula de inglês falei ah realmente gosto da aula (Docente 2, 2023).

Eu trabalhei numa escola de idiomas, né, quando eu voltei dos Estados Unidos, eu consegui. Ninguém me dava emprego, fiquei seis meses em Curitiba, não conseguia arrumar emprego, gastei todo dinheiro que tinha acumulado, e aí me chamaram na escola que eu fazia inglês, para eu dar aula de espanhol, que eu já tinha feito o curso de espanhol, e tinha conseguido exame de Salamanca, que é uma proficiência da Universidade Salamanca, e eles me chamaram e eu fui. Em 98 eu comecei a dar aula, eu tava na graduação, a aula de espanhol. E a minha motivação tem a ver com a experiência própria. Eu quando ingressei na graduação, acho que desejei ter alguém que pudesse me educar né, mesmo, uma educação que fosse para além daquela sala de aula, em que pudesse me orientar. Para onde, o que fazer, quais eram as possibilidades, eu não tinha ideia e acho que a instituição começa a falhar aí, das possibilidades, de me envolver com outras coisas e que eu dissesse assim, nossa isso aqui vai fazer diferença para minha vida futura. Fulano, o meu professor, ou um supervisor, um orientador tá me dando uma dimensão de futuro, que se eu tiver eu posso melhorar em algum aspecto. Então eu percebi que a graduação, não percebi naquela naquele momento é claro né, só depois que eu vim assumir esse trabalho que eu fui percebendo que faltava a gente oferecer para o estudante as possibilidades, o repertório de possibilidades e o que cada uma dessas possibilidades levava, onde levava. E é um papel importante que eu não posso entender que o meu trabalho se encerra dando aula. Tinha essa certeza. O meu trabalho não se encerra dando aula. O meu trabalho continua no processo educativo. Que é também dar a segurança que eu não tinha, que eu não tive, para aqueles que chegam por mim, chegam perto de mim. Então, assim, eu sinto que tem um papel extra do professor que não está dito, que é muito sutil, que é um apoio emocional, que a gente precisa dar para o estudante. Nessas indecisões, incertezas. As incertezas que cercam os jovens, nas fases, nos momentos que eles estão dentro da universidade. Eu sinto muito isso (Docente 2, 2023).

Então, eu terminei a graduação, fui para a minha cidade. Queria fazer o mestrado, mas não tinha certeza. A minha mãe sempre foi assim “faz o concurso público, para trabalhar no banco”. Eu detesto banco. Eu fiz estágio numa cooperativa de crédito. A realidade que eu vivenciei lá, como estagiário, claro que é diferente, mas me traumatizou que falo assim “só vou trabalhar em banco se eu não tiver alternativa de fazer outra coisa”. Odiei, eu acho que por causa do gerente que eu tinha e tal. Daí eu era bom aluno, eu era dedicado, meio que CDF, eu falei assim, eu vou fazer o mestrado, se eu passar no teste lá, eu vou fazer o mestrado. Daí eu fiz o teste e passei. Comecei a estudar, consegui bolsa, e gostava bastante, eu sempre gostei de estudar, sabe? E daí o que aconteceu? No último ano do mestrado, eu tinha um amigo de longa data que era professor em uma faculdade de Maringá, formado em ciência da computação e como tinha ênfase em análise de sistemas, ele dava as disciplinas de banco de dados, essas coisas. E precisava de um professor para dar OSM, Organização, Sistemas e Métodos. E daí eu fui, meio que com a cara e com a coragem. Por que ele me chamou? Porque

era pra ele dar essa disciplina, ele não queria. Menina, eu fui lá pra dar uma aula de sexta-feira, no último horário, pra uma turma. Mas foi o começo. Pra mim, eu até gostei. Eu ganhava pouquíssimo, mas eu gostei de dar aula. Mas penei nesse começo, que nem eu te falei. Só que como eu era dedicado, participativo, no semestre seguinte, que era semestral, ele já me deu duas turmas de RH, uma turma de produção. E daí eu dei aula lá há 10, 11 anos, eu era o coringa (Docente 3, 2022).

Eu acho que eu estava num momento, assim, de... insatisfeito com o caminho da minha profissão e como gestor de projetos, apesar de fazer bem o trabalho, eu não gostava, porque tinha muita cobrança, na verdade você fica espremendo todo mundo o tempo inteiro, e eu achava que, sei lá, no início eu gostava porque trabalhava mais com criatividade, mas na função de gestor, gestão de projetos, você está longe dessas atividades. E daí isso aí foi me cansando. Aí eu estava numa encruzilhada, né? Ou eu investia nisso e tinha a possibilidade de realmente fazer uma especialização em gestão de projetos e ir para esse mercado, mas eu não queria isso. Daí eu decidi voltar a estudar. Aí eu fiz uma especialização e eu vi que eu gostava de estudar. Falei, nossa, eu gosto disso, me dou bem. Também estava num momento de insatisfação, assim, geral, sabe? Falei, não, preciso dar uma guinada na minha carreira. Aí decidi, e também veio junto, uma decisão de sair de Curitiba, né? E eu estou muito feliz. Acho que gosto de dar aula, gosto da relação com os alunos, é desafiador, exige da minha criatividade. O que eu sentia na gestão de projetos é que a melhor parte de mim não era utilizada, aquilo que eu tinha de melhor, que é a comunicação, a criatividade, sei lá, que são coisas que eu considero pontos que eu tenho de bom, e consigo fazer isso na docência, seja na preparação nas aulas, no jeito de lidar com os alunos, mesmo escrevendo textos, apesar de não estar conseguindo escrever artigos, por exemplo, agora (Docente 1, 2023).

Essa descoberta do gosto por estudar e lecionar representa um processo de autonomia e autoconhecimento, alinhado à perspectiva de Freire (2002) sobre a conscientização e a transformação pessoal. A satisfação na docência está relacionada à missão educativa de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. Essa busca por orientação e apresentar aos estudantes um repertório de possibilidades, representa o que Freire (2002) considera sobre a educação como prática de liberdade. Apresentando aqui também o que os entrevistados entendem como o papel do professor, que não se encerra na sala de aula. Além de ensinar, o professor deve oferecer segurança e apoio aos estudantes, o que contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Cabe lembrar que os quatro docentes entrevistados já vinham de experiências profissionais anteriores diferentes da docência, e ao identificarmos o que os motivou a seguirem o caminho da docência e permanecerem nele, identificamos a categoria **Formação docente**:

Se nós estamos nos propondo a formar educadores, de alguma forma, profissionais, nós precisamos discutir isso. Eu acho fundamental, acho relevante mesmo. Mesmo que você não chegue a pensar em técnicas ou tal.

Só o fato de você pensar, se pensar nessa posição, discutir, eu acho muito relevante. Eu gostaria de ter tido, sem dúvida, uma disciplina de práticas didáticas. Acho que acrescentaria. Apesar, como eu disse, apesar de eu já ter feito uma caminhada, ter estudado isso em outros caminhos, ter tido outras experiências, seria um momento de compartilhar, de construir junto. Então, eu não acharia irrelevante, não. Eu, inclusive, iria buscar fazer, mesmo que fosse uma disciplina optativa, né? (Docente 3, 2022).

Não sei, talvez a minha formação não tenha sido uma formação tão adequada pra esse tempo atual, uma faculdade estadual, quadradinha né, um colégio. Não sei, não me recordo de tanta coisa assim, de conteúdo teórico que tenha me dado essa segurança. Hoje eu vejo assim, eu não conhecia as ferramentas. Você fala, vamos usar análise SWOT, 5W2H, matriz Ishikawa, tanta coisa que está disponível, que dá uma segurança. para o aluno, quando ele sabe lidar, opa, guarda aqui na minha caixinha de ferramentas. É diferente, né? Porque eu não tive isso (Docente 4, 2022).

E acho que faltava essa ferramenta sabe, a gente vai meio no achismo né. Quando eu entrei na disciplina, eu nunca tinha lido Paulo Freire entendeu? Eu nunca tinha lido diversos textos ali que a gente leu ao longo da disciplina. Eu fiz para saber mesmo né, se eu tô indo no caminho certo, se eu não tô, para eu ter ferramentas, para dar aula assim e de uma maneira mais... Ao longo do tempo que eu tô dando aula eu peguei alunos, por exemplo, com TDAH entendeu, para dar aula de inglês e aí o aluno não pegava a matéria, trocava sabe, isso antes de eu fazer a disciplina de práticas, eu trocava a maneira de dar aula e não ajudava, aí trocava e não ajudava, e aí eu senti que faltava alguma coisa. Assim é lógico que a gente não aprende na disciplina de práticas didáticas como lidar exatamente com cada tipo de aluno, mas eu queria mais ferramentas para eu trabalhar sabe, maneiras diferentes de enxergar ali o processo de ensino (Docente 2, 2023).

Eu acho que muito sofrimento que eu passei, algumas angústias poderiam ter sido minimizadas, reduzidas, um caminho mais direcionado, uma forma de agir, como se portar em determinadas situações. Quando eu falo para você que eu encolhia levando pedrada assim, é porque eu muitas vezes não sabia o que eu devia fazer em determinadas situações. E daí, o que acontece? O que eu percebo? E por isso que eu tenho essa postura, falo brincando, que se eu levo uma pedrada, com educação e respeito, eu devolvo três. Os alunos percebem e eles montam. Se o professor for muito bonzinho, deixar, os alunos montam (Docente 3, 2022).

A relevância da formação acadêmica para a atuação docente, a importância do mestrado e doutorado para aprofundar o conhecimento teórico, a influência dos estudos no desempenho profissional e a busca por ferramentas e técnicas para lidar com diferentes situações em sala de aula são alguns dos temas abordados pelos docentes. Há destaque para a importância de aproximar o ensino da Administração do mercado de trabalho e da sociedade, para preparar os estudantes não apenas para atuar em empresas, mas para entender seu papel na sociedade, como visto na observação da disciplina de Administração Pública. Além disso, entendem como necessário o professor saber auxiliar os estudantes a desenvolverem

autonomia na busca por conhecimento, não dependendo apenas da explicação do professor, o que se aproxima de Freire (2002), que valoriza a problematização como uma abordagem pedagógica. A busca por um caminho mais direcionado e a necessidade de saber como agir em diferentes situações reflete a busca por problematizar e refletir sobre a prática docente.

Os docentes queriam mais recursos para lidar com diferentes tipos de estudantes, o que se aproxima da ideia de que o aprendizado ocorre na interação com outros indivíduos (Vygotsky, 1989). Além de estarem em busca de ferramentas para minimizar angústias e melhorar sua atuação, destacando a importância da formação contínua e da adaptação à prática docente (Perrenoud, 2000).

A partir destas discussões, surge outra categoria **Como aprender a ser professor**. Os professores aprenderam, principalmente na prática, cometendo erros e refletindo sobre suas ações em sala de aula. A formação acadêmica e a experiência profissional são fundamentais para se tornar um bom professor, muitas vezes complementadas por estágios e vivências práticas. Persistência, paixão pela docência e busca contínua por conhecimento são essenciais para superar desafios e se desenvolver profissionalmente. A vivência acadêmica, a experiência prática em outras áreas e a troca de experiências com pares são aspectos importantes na formação e atuação como professores:

Meio que aprendizado sozinho. A gente sabe, quando a gente vai executar uma tarefa, o planejamento é essencialmente importante. E como eu disse, eu sou bastante metódico nas coisas. Os alunos falam, eu percebo isso também. Então, sempre eu preparava a aula. Só que não com objetivo, tudo bonitinho. Eu via o assunto que ia ser discutido, escolhia um texto, lá o texto que era indicado nas referências, para a aula lá, no plano de aula, e seguia aquilo. Daí, fazendo o plano de aula, a gente verifica a importância de você raciocinar, de você pensar atividade, um exercício, um estudo de caso, alguma coisa que contribui. Então, foi na prática, verificando a importância de preparar o plano de aula antes, propriamente dito, de preparar os slides, de verificar como as coisas vão acontecer. Como eu te disse, eu não tive nenhuma disciplina de preparação. O que mais contribuiu para mim ser o que eu sou hoje, não é que é muita coisa, mas para ter, vamos dizer assim, a performance que eu tenho hoje foi os estudos, principalmente o mestrado. Aprendi muito no mestrado. Acho que a gente apanha tanto, mas a gente também aprende tanto no mestrado, e a ajuda que eu tive dos colegas, lá na faculdade que eu comecei a dar aula. E se você pensar, sabe, são conversas informais (Docente 3, 2023).

Porque assim, quando eu comecei a dar aula de inglês eu aprendi mais ou menos assim né, eu assistia a aula de alguns professores para entender mais ou menos como que era a dinâmica, e a gente já tinha os slides mais ou menos prontos, então eles compartilharam comigo e eu ia dando a minha cara para aqueles slides, sabe. Então, eu inseria às vezes algumas músicas, algumas coisas para os alunos ali que eu achava que seria legal na medida do que eu podia mexer né, porque eu tinha que trabalhar o conteúdo do livro,

tipo trabalhar x páginas na aula. Então o que eu conseguia customizar, eu dava uma customizada lá, mas às vezes chegava em algum conteúdo que eu falava “Nossa como que trabalha isso? não lembro como eu aprendi”. Aí eu tentava assistir aula de algum outro professor eu pedia “Ah você vai dar tal coisa então eu posso assistir sua aula?”, e aí eu assistia para eu ter uma ideia mais ou menos de como trabalhar com o conteúdo. Na verdade, no EaD eu não assisti aula de nenhum professor né, foi “Olha tá aqui suas disciplinas né, tá aqui as apostilas e vai lá”. Então eu tentava preparar minha aula puxando os pontos importantes né, eu dava uma lida na apostila antes, puxava os pontos importantes e tentava trazer também pros alunos nas aulas exemplos mais práticos, do que eles estavam vendo ali na apostila, para facilitar de associar, de enxergar mais ou menos como funciona. Eu tô aprendendo a ser professora mais na prática, fazendo. Eu acho que a gente vai aprendendo, eu acho que não tem como a gente sair professor pronto, eu acho que a gente vai se fazendo assim, sendo e aprendendo com outros professores (Docente 2, 2023).

Na verdade, eu acho que eu já era professor antes de estudar Administração. Por ter tido algumas experiências e sempre gostar dessa relação. Então, se eu for dizer como que eu aprendi, não foi no mestrado, não foi no doutorado, nem foi depois de ter estudado Administração. Na verdade, tem duas coisas que eu vejo. Primeiro, o fato de ter feito comunicação na graduação, já me abriu, por exemplo, o primeiro dia de aula nunca tive medo nenhum disso, porque acho que por causa da graduação em comunicação, que desde o primeiro dia de aula, você vai sendo provocado a se expressar e tal, então, você vai construindo isso, então, essa barreira eu nunca tive, quer dizer nunca tive não, acho que desenvolvi cedo, né? E como eu tenho uma vivência aí dentro da igreja, nessa função de ensino, desde muito cedo, trabalhei com adolescentes, com jovens e tudo mais, nessa função de ensino, então isso foi desenvolvendo. Eu vejo que isso foi uma caminhada que eu fiz meio anterior. Então, na verdade, todo o processo de mestrado e doutorado foi para acumular outro conhecimento específico mesmo. E aí outra, como sempre trabalhei, depois tive uma escola de informática, né? Então, onde eu fui professor e tudo, fui administrador também, mas dava aula. E a experiência de mercado também, o fato de ter trabalhado em empresa, ter tido essa relação, funcionário-patrão, especialmente para falar sobre Administração, eu vejo que isso é muito útil para mim, no dia a dia da sala de aula, porque eu tenho exemplos, tenho vivências, tenho coisas que eu posso compartilhar que eu vivi. É diferente. Por isso, eu acho, por exemplo, muito ruim a pessoa que sai direto da graduação para o mestrado e doutorado. Olha, eu acho que o cara sofre, a pessoa sofre para depois virar um professor. A não ser que tenha buscado em outros caminhos. Porque a visão, todo o conteúdo, o jeito que o mestrado e doutorado são feitos é para formar mais um pesquisador. Você vai aprender ali a formar um pesquisador. Então, o cara que não tem uma vivência anterior sai do doutorado, assim, atropelando, né? Se eu fosse pensar só naquilo que o mestrado, doutorado, por outro lado, me ensinou... Assim, me ensinou... vamos pensar agora, o que o mestrado e o doutorado contribuíram para a minha construção como professor? Sem dúvida, a compreensão teórica, acadêmica das vivências. Então, hoje, eu não conseguiria fazer isso sem ter feito mestrado e doutorado. Entender as relações... porque é que as coisas são como são, dentro das organizações, por exemplo, todo o conhecimento que eu absorvi, histórico e teórico das teorias da administração, mesmo entender a questão sociológica, estudar Weber, estudar Foucault, estudar esses caras, me fizeram entender isso um pouco mais criticamente. Eu tento

mostrar isso para os alunos também, de alguma forma. Então, eu acho que as minhas aulas são bem melhores do que seriam se eu não tivesse feito. Eu acho que seriam muito rasas no sentido mais funcionalista e técnico mesmo, eu acho que o mestrado e o doutorado me fizeram pensar mais profundamente nesse sentido teórico. Então, isso, nesse sentido, sem dúvida, eu acho que não seria professor que eu sou hoje sem ter feito esse caminho, não sentiria nem segurança para tratar de alguns assuntos (Docente 1).

Consoante as observações e as falas dos professores, podemos considerar que o processo de aprendizagem docente é mediado por instrumentos culturais, como a linguagem, os conceitos, as teorias, as metodologias e as tecnologias. Esses instrumentos permitem ao professor construir e reconstruir o seu conhecimento, a partir da interação com o seu contexto social, histórico e cultural. Nesse sentido, a formação acadêmica, a experiência profissional (inclusive as experiências vivenciadas em outras áreas) e a troca com pares são fatores que influenciam e são influenciados pela mediação cultural na aprendizagem docente (Oliveira, 1993; Libâneo, Freitas, 2006). Cabe aqui considerar a ZDP, que representa as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, que podem ser ampliadas ou reduzidas conforme o tipo e a qualidade da mediação que ele recebe. Nesse sentido, o professor, como aprendiz da docência, tem uma ZDP que pode ser explorada e expandida por meio de situações desafiadoras, problematizadoras, reflexivas e colaborativas, que estimulem o seu pensamento crítico, criativo e autônomo (Vygotsky, 1994; Warford, 2011). A formação docente, portanto, deve proporcionar ao professor essas situações, que podem ocorrer tanto na teoria, quanto na prática, tanto individualmente quanto coletivamente, pois a formação docente é uma jornada complexa que combina teoria, formação acadêmica, experiências práticas, vivências pessoais e reflexão constante.

Já Freire (2002), propõe uma pedagogia crítica que valoriza o diálogo, a conscientização e a transformação social no processo de ensino e aprendizagem, em que o aprendizado não deve ser apenas uma transferência de informações. Assim, os professores se desenvolvem ao integrar teoria e prática, refletindo sobre suas ações e buscando constantemente aprimoramento. Por muitas vezes, uma abordagem autodidata e adaptativa reflete a realidade de muitos educadores. Em resumo, podemos dizer que formação acadêmica e a prática são complementares.

Assim, pudemos identificar pela fala dos entrevistados o que eles consideram **Elementos essenciais da prática docente**, próxima categoria a ser discutida. Os docentes indicam que é importante usar diferentes técnicas de ensino para atingir diferentes estudantes, com comunicação clara e acessível. Liberdade para escolher métodos em sala de aula,

empatia, relacionamento, envolvimento e compreensão das expectativas dos estudantes são essenciais. É importante adaptar o ensino, trazer exemplos práticos, estimular a participação dos estudantes, e ter habilidades de comunicação para que o conteúdo se torne compreensível. A experiência pessoal, troca com outros professores e aprendizado contínuo são fundamentais para aprimorar a prática docente.

Nessa categoria podemos indicar algumas competências, tal como a habilidade de Comunicação, que é requerida do docente em Administração, tal qual Vieira-Santos, Del Prette, Del Prette (2018). Vejamos algumas falas:

Você ter um linguajar, não é fulo, informal, mas acessível. Então, você tem que dinamizar uma linguagem, às vezes, falar a mesma coisa, várias vezes, ou numa linguagem diferente, que até, em determinado momento, parece que vai só, tum, na cabeça deles. Eles entendem aquilo que você está falando. Às vezes, se você falar muito rebuscado, ou aquilo que pra você é natural, um vocabulário natural, e pode ficar difícil de entendimento. Então, eu acho que a maneira de falar muitas vezes também faz diferença (Docente 3, 2022).

Eu acho que é importante o professor trabalhar a comunicação sabe, é importante falar de modo claro, falar uma linguagem que o aluno entenda. Não adianta a gente sair aqui do doutorado e falar em termos científicos (Docente 2, 2023).

A competência Liderança (Carneiro *et al.*, 2018; Santos, Tonon, 2019) foi uma das competências que apontamos na seção 3.3. E que aparece na fala de um dos docentes.

Essa questão de ser um líder, né? Pegando lá as características, né? Tipologias principais lá, líder autocrático, democrático, né? Ou laissez-faire, de deixar tudo correr solto. Você tem que dar a possibilidade de participação, de envolvimento, né? O mais difícil é envolver os alunos na disciplina. Você tem que ser um líder ali, mas um líder que dialoga, que conversa, que vê o outro como competente, como igual, mas com responsabilidades. Você tem que cobrar (Docente 3, 2022).

As competências gerenciais e de gestão (Nassif, Hanashiro, Torres, 2010; Oliveira, Silveira, Lara, 2019), também são identificadas, nas falas dos docentes:

Eu acho que dentro da área de Administração, eu acho que o professor precisa trazer essa parte da questão prática sabe, em se tratando de administração mais ou menos explicar para o aluno para ele ter uma ideia de como funciona a parte prática, da organização sabe. Trazer questões que podem acontecer que tão dentro da disciplina. Eu me lembro. vou trazer um pouco de quando eu tava na graduação, eu fiz a graduação, eu passei pela área financeira, pela administração financeira, passei por tudo, só que eu só consegui visualizar como, porque o professor falava de contas a pagar, não sei o quê vai para não sei onde, mas isso na minha cabeça eu não conseguia

enxergar como que isso funcionava na organização, eu só fui enxergar depois que eu fui trabalhar na área (Docente 2, 2023).

Eu acho que aproximar do Mercado, aproximar das questões relativas à sociedade mesmo sabe, o que tá acontecendo. Qual que é o nosso papel? Qual que é o papel do administrador na sociedade? É só administrar uma empresa? É só tá lá dentro da organização? Não, é eu acho que os professores da área da Administração precisam trazer essa reflexão assim pro aluno sabe, “olha pessoal, o que vocês acham que vocês vão fazer? Vamos pro mercado de trabalho? E qual vai ser o seu serviço para a sociedade? Como que vai ser o seu papel? Como que as coisas vão funcionar?” Até para eles pensarem sobre onde eles vão querer trabalhar, com o que eles vão. Porque a Administração é muito ampla, ela tem muitas oportunidades, mas pro professor pensar também como pode trazer isso, como ele pode aproximar o aluno disso (Docente 2, 2023).

Então, se o cara fala um pouco da experiência dele, ele se conecta. Isso eu faço na aula presencial também, apesar de que na presencial, em geral, os alunos são mais imaturos, estão vindo direto do ensino fundamental. Então, no terceiro ano, por exemplo, a galera já está trabalhando, especialmente esses cursos noturnos, né? Lá na moda e no design, que são cursos diurnos na UEM, ainda, às vezes, no terceiro ano o cara não está trabalhando ainda. Mas aí eu vejo como um pouco o meu papel das minhas disciplinas de Administração e tal é fazer os caras enxergarem um pouco esse mundo dos negócios. Do trabalho, a relação com a empresa. E faço também ele perceber isso criticamente, não é só no sentido, ah, você vai ter que fazer isso, mas também entender essas relações, relações de poder e tal, procuro trabalhar isso. Quando está mais avançado, terceiro ano, mas mesmo no primeiro ano, que nem eu estou trabalhando administração geral, eu vou tratar esses temas, pelo menos para o cara perceber o que acontece nas organizações (Docente 1, 2023).

A competência tecnológica é evidente também na fala dos docentes, que devem buscar práticas pedagógicas que sejam inovadoras (Souza; Egídio, 2016; Evangelista *et al.*, 2019), incluindo o uso de tecnologia:

Então, acho que a gente tem que ter uma capacidade de se adaptar a novas contingências, a utilização de novas tecnologias. De uma maneira geral, eu não sou muito adepto, não. Eu sou mais antigo de giz, giz não, né? Pincel, de quadro. Então, eu acho que a gente tem que se adaptar e trabalhar utilizando. Eu acho que você conseguir mesclar essas duas possibilidades... Às vezes eu quero pedir um trabalho e peço um trabalho digitado, em vez deles me mandarem ou imprimirem, eles podem disponibilizar no ambiente virtual. Tem até uma sustentabilidade aí que eu acho isso legal, que dá para continuar fazendo dessa forma (Docente 3, 2022).

Como Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018) consideram, é importante que o docente tenha a capacidade de relacionar a sua disciplina com as demais constantes no currículo do curso. O que Tardif (2014) denomina de Saber curricular:

Outra coisa importante que agora eu lembrei, do currículo, eu acho importante pra gente também, para o professor sabe, porque às vezes a gente recebe uma disciplina para dar e a gente foca naquela disciplina ali, mas é importante você olhar as disciplinas que o aluno já teve, as disciplinas que ele vai ter, para você também fazer uma conexão sabe, o que você tá vendo ele pode agregar sabe, para ele entender mais ou menos a sistemática né, o todo do negócio. Então é importante também a gente ter uma visão do todo (Docente 2, 2023).

Tardif (2014) identifica o saber disciplinar, como aquele em que o docente tenha conhecimento do conteúdo que irá lecionar.

Não é que eu saiba de tudo, mas eu preparo. Está tudo planejado. A gente segue. Tem professor, que chega lá e começa a ler o livro, então os alunos percebem. Então eu faço minha obrigação, que é preparar, ler o texto, trazer, propor uma atividade, dar exemplo, coisas simples, mas eles percebem. Então vai somando essas coisas assim. Então, você tem que ter uma competência conteudista técnica do conteúdo, sem sombra de dúvidas (Docente 3, 2022).

Freire (2002), já mencionava da necessidade de conhecer a realidade do estudante e de ter respeito pelo que ele carrega consigo, de suas vivências e experiências.

Tratar como igual... Claro, eu exijo respeito. Mas acreditar no potencial deles e tentar ajudar naquilo que é possível, nas limitações que a gente tem ali de tempo, às vezes uma conversa, eu converso muito com os alunos. E pra mim faz uma diferença muito grande. Então eu me vejo próximo, interagindo, e dando liberdade. Vigia, mas quando for o caso. Então, eu acho que isso faz diferença. Eles não me veem como uma pessoa superior, distante. Eles me veem mais acessível. Eu acho que isso é um ponto-chave. E não foi intencional, sabe? Hoje eu consigo fazer essa análise. Mas foi natural que isso foi se desenvolvendo. E vários autores, o Paulo Freire, por exemplo, há muito tempo já falava que isso é importante. Tratar para um igual, não ter superioridade (Docente 3, 2022).

E para ser franco, daí você tem que ter empatia, você tem que olhar de igual para igual, você tem que propiciar um ambiente onde eles se sintam à vontade para falar. Mas eu acho que em qualquer curso... Tipo assim, para a atividade docente, eu acho que a empatia, você se colocar no lugar do outro, é essencialmente importante. Qual a dificuldade que eu tinha quando eu era aluno? De acessar o professor, de entender o conteúdo, às vezes ler um texto e não conseguir entender nada, ter que ler uma, ler duas vezes. Como que eu posso facilitar isso para os acadêmicos? Então, eu acho que se colocar no outro... aquilo que eu falo também, né? (Docente 3, 2022).

A competência inter-relacional (Lourenço; Lima; Narciso, 2016) é uma das competências citadas, em que o docente deve buscar estabelecer uma relação com o discente que seja de troca, identificando as melhores estratégias de ensino para aquele estudante:

Olha, eu acho que é importante a gente saber que existem pessoas que aprendem de maneira diferente sabe, e como professor eu acho que é importante a gente tentar abranger o máximo possível dessas maneiras. São pessoas que aprendem com recursos visuais, que tem maior facilidade de absorver... eu acho que é isso, é importante a gente trabalhar com diversas técnicas de modo que o aluno compreenda ali o assunto que tá sendo trabalhado, compreenda as questões pelas quais ele vai ser cobrado (Docente 2, 2023).

No meu ver, o jogo de cintura é o diferencial. Claro que ter o conhecimento, passar confiança naquilo que você fala, eu acredito que é uma das coisas mais importantes. Mas você saber sair da situação, lidar, dá tipo uma armadura, sabe? Porque quando você não sabe, você encolhe, os alunos aproveitam aquilo (Docente 3, 2022).

Porque, em geral, o conteúdo é frio. Os alunos têm dificuldade de aplicar ele na vida, de entender para que serve. Então, um pouco, quando eu vou trabalhando, lógico que eu trago alguns conteúdos que estão no material, na última aula eu trabalhei pesquisa qualitativa e quantitativa, estava lá no material, mas aí a minha intenção é tentar aplicar, provocar eles a enxergar que isso faz sentido na vida real. E como a gente trabalha, então, um pouco, assim eu vejo o papel dessas aulas. Fora essa interação de provocar o cara, de fazer ficar interessado pelo conteúdo, essas coisas (Docente 1, 2023).

Nesse sentido, podemos considerar que a análise destes elementos essenciais da prática docente, sob a ótica de Vygotsky (1989), nos permite compreender como a interação social, a linguagem e o contexto cultural influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Vygotsky (1989) enfatiza que o aprendizado ocorre quando o estudante é desafiado com suporte do professor, o que indica a atuação da ZDP, ou seja, estimular a participação dos estudantes também é essencial para a construção do conhecimento.

Outro elemento importante é a relação entre teoria e prática no processo de aprendizagem, o professor deve ter condições de adaptar o conteúdo de maneira que fique acessível à compreensão do estudante. O que é essencial na visão de Vygotsky (1989), pois essa interação e adaptação, contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social.

O processo de provocar reflexões e incentivar os estudantes a compreenderem o papel do administrador na sociedade traz identificação com a perspectiva de Freire (2002) sobre a conscientização e a transformação social. Os professores devem estimular os estudantes a considerar seu serviço para a sociedade além das atividades empresariais, o que indica que a competência de liderança, aliada à prática e à reflexão sobre o papel social, é essencial para os professores da área de Administração.

O saber disciplinar é um dos pilares fundamentais para o exercício da docência. Ele se refere ao conhecimento que o professor possui dos conteúdos específicos da disciplina que leciona. Ter domínio desses conhecimentos é essencial para uma prática pedagógica eficaz (Tardif, 2014). O saber disciplinar envolve o conhecimento teórico e prático dos conteúdos específicos da área de atuação.

A competência inter-relacional e a necessidade de adaptação às diferentes formas de aprendizagem, indica a mediação do professor para que o conteúdo seja adaptado ao nível de compreensão dos estudantes, pois de acordo com Vygotsky (1989) o aprendizado ocorre quando o estudante vê sentido e relevância no conteúdo. Assim, pudemos verificar que o processo de aprendizado, formação docente e o exercício da profissão, envolvem elementos teóricos, mas também práticos, conhecimentos acerca do conteúdo, mas também vivências e relacionamentos entre pares e estudantes.

Para complementar a busca de compreensão de como a formação docente, a disciplina de Práticas Didáticas e os elementos que cercam a docência afetam o estudante de pós-graduação, fizemos uma entrevista de grupo focal com os estudantes matriculados na segunda turma da disciplina que aconteceu no primeiro semestre de 2022. A seguir analisaremos as categorias que emergiram nessa fase.

6.5 GRUPO FOCAL

A segunda turma da disciplina de Práticas Didáticas aconteceu no primeiro semestre de 2022 e contou com nove estudantes. Nessa edição da disciplina as aulas aconteceram de forma presencial. No primeiro dia de aula o professor se apresentou e pediu que os estudantes se apresentassem. O professor explicou como a disciplina aconteceria e contou com a participação de uma egressa, participante da primeira turma da disciplina, que foi explicar como desenvolveu a PDC e relatou que a atividade desenvolvida durante a atividade acabou se tornando um projeto da IES que ela trabalha.

Para esta turma a pesquisadora não pôde participar como observadora, portanto ao fim da disciplina foi realizado um encontro de grupo focal, que consistiu em ouvir os estudantes e suas considerações sobre a disciplina, o que na ótica deles foi importante e o que poderia ter sido diferente. O grupo focal aconteceu por meio de aplicativo de vídeo (Google Meet) devido à dificuldade de conseguir reunir os estudantes de forma presencial. Para este encontro virtual, quatro estudantes estiveram presentes e concordaram em participar após a leitura do TCLE.

Após a concordância a pesquisadora se apresentou e apresentou sua pesquisa, na sequência cada participante se apresentou e iniciaram-se discussões iniciais acerca de educação e docência. Os estudantes estão identificados como G1, G2, G3, G4. Houve a utilização de algumas perguntas dirigidas, conforme o Apêndice III.

Para o processo de análise dos dados, foram identificadas categorias: Papel da Educação; Contribuição da Disciplina; Formação docente; Elementos essenciais da prática docente.

A primeira categoria que emergiu de nossa conversa de grupo foi a categoria **Papel da educação**.

Eu vejo muito a educação dessa forma, é uma ferramenta, né? Para que a gente consiga transformar a realidade que a gente está em si. Então, desde sair da profissão que eu estou, até mudar de profissão, mudar a realidade que eu vivo. Uma ferramenta para que a gente possa transformar a nossa realidade ou o que quer que a gente tenha capacidade para isso também (G3, 2023).

Eu acho que a docência é uma construção, né? Igual você falou da sua inquietação, no começo, é uma inquietação que eu acho que todo mundo tem né? Ah, quero ser professora, vou dar aula, peraí, mas como é que dá aula? E aí a gente vai construindo, né? (G4, 2023).

Analisando a fala das estudantes sob a perspectiva de Vygotsky (1989), compreendemos que para o autor a educação poderia ser considerada como uma ferramenta para transformar a realidade, em que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação cultural. Para Freire (2002), a educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas uma forma de capacitar os indivíduos a agirem sobre o mundo e mudarem suas circunstâncias, sendo a docência como um processo de construção contínua. Podemos considerar então, que a educação é uma ferramenta poderosa para transformar a realidade, e a docência é uma construção contínua que envolve reflexão, diálogo e ação (Gehlen; Maldaner; Delizoicov, 2010).

Ao pesquisarmos o papel da educação, buscamos identificar qual foi a **Contribuição da disciplina** para a formação desses estudantes, o que nos gerou outra categoria. Alguns estudantes consideram que a disciplina deveria ser obrigatória, pois ajuda os professores a pensarem para além dos conteúdos especializados e a entender melhor os fundamentos da educação. É importante que os estudantes tenham a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam, planejando aulas e interagindo com os estudantes. Essa disciplina também possibilita uma maior aproximação com a comunidade, fazendo com que as pessoas reconheçam o trabalho dos professores universitários. Outro ponto de destaque é a discussão

em relação ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, e como sua atuação pode contribuir de forma significativa para a formação dos estudantes de maneira individualizada.

E sobre a disciplina de práticas didáticas, eu acho que ela deveria ser uma disciplina obrigatória. Eu acho que a gente, como professora, a gente tem que pensar muito mais além dos conteúdos já oferecidos, especializados. A gente tem que ter muito mais fundamento da educação, na grade curricular. Para além da discussão teórica, eu lembrei do plano de ensino, do PDC, da prática didática, e efetivamente a gente foi para a prática, para fazer, para planejar e executar um plano de aula (G2, 2023).

Não vi nenhuma disciplina que coloca, de fato, o estudante para fazer uma ação prática. Geralmente, a gente escreve um artigo de conclusão de disciplina. E ali, não, a gente foi, de fato, colocar em prática, a gente deu aula, a gente planejou a disciplina, né? Enfim, o curso. Teve ali toda uma direção para que fosse algo que viesse a acrescentar na vida daqueles estudantes. E tudo que a gente debateu, a gente pôde colocar em prática na sala de aula, né? Viver isso aí, de fato (G1, 2023).

Essa foi uma das melhores disciplinas que eu fiz no PPA, não desmerecendo as outras, mas enquanto formação mesmo, até para prestar um concurso, eu não saberia o que é um plano de ensino, o que é um plano de aula, como que faz, o que tem que ter, se eu não tivesse participado dessa disciplina, porque eu mesma não tinha experiência com isso. E eu sei que não é o foco das outras disciplinas, mas acaba que é uma oportunidade da gente se aproximar da comunidade, a gente fala tanto, as pessoas não reconhecem o que a gente faz na universidade, muitos não sabem o que a gente faz, a gente não consegue sair de dentro da universidade e chegar até eles. Quando a gente chegou, falou que era da UEM, todo mundo fica interessado, né? Tipo, ah, o pessoal da UEM está vindo aqui, dar uma aula. Então, de repente, isso é uma prática que não precisa ficar só dentro dessa disciplina, né? (G3, 2023).

A utilidade da disciplina, né, para a questão mais prática em si, O que eu gostei bastante, foi a disciplina ter tido dois professores, um trazendo a experiência da parte pedagógica. E o que me despertou mais foi o papel do professor. A gente precisa considerar o estudante. Então, era algo que eu às vezes não tinha, sabe? Tinha noção, mas passava um pouco, deixava um pouco assim, jogava como se fosse a responsabilidade no aluno, no estudante. E a disciplina me despertou esse olhar para a minha responsabilidade, o poder que o professor tem em contribuir, de fato, com aquela aprendizagem, mas uma aprendizagem que seja significativa para aquele estudante na sua individualidade, nas suas diferenças (G1, 2023).

Vygotsky (1989) enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação cultural, a disciplina de práticas didáticas proporcionou aos estudantes a oportunidade de vivenciar a prática docente real, pelas atividades desempenhadas e pela execução da PDC. Assim, a sala de aula se torna um espaço de aprendizado ativo, onde os futuros professores aplicam seus conhecimentos e desenvolvem habilidades, sob a condução

de professores mais experientes, o que se aproxima do conceito de ZDP, como uma ferramenta que os professores da disciplina atuaram como facilitadores no processo de aprendizagem dos futuros docentes, fornecendo suporte adequado para que o estudante alcance seu potencial máximo.

A contribuição da disciplina de Práticas Didáticas é evidente quando há destaque para a importância de ter dois professores, um com experiência pedagógica, e como isso despertou seu olhar para o papel do professor na sala de aula, que deve buscar compreender as necessidades individuais dos estudantes e adaptar a sua prática. Um dos estudantes relata ainda a mudança em sua percepção sobre a responsabilidade do professor, que a disciplina o fez reconhecer o poder do professor em contribuir significativamente para a aprendizagem individual dos estudantes. Isso está alinhado ao pensamento de Freire (2002), que valoriza a consideração das particularidades de cada indivíduo. Nesse sentido, a categoria que emergiu foi **Formação docente**.

O ato de educar não é uma coisa que a gente faz de forma deliberada, precisa ter que ter uma, traçar os objetivos, as metas, as ferramentas para chegar nesse destino, nesse objetivo, então, foi um dos pontos que a disciplina de práticas trouxe para mim (G1, 2023).

Mas construção porque entra, acho que, a variável experiência, a gente aprende sendo, como a gente conversou antes, a gente vai aprendendo o que a gente aprendeu, conforme a gente vai fazendo as aulas que eu dei esse ano, possivelmente vão ser diferentes do ano que vem, porque esse ano eu adquiri experiências novas, até conhecimentos novos. Fora a questão pessoal, né? Que a gente vai envelhecendo e vai adquirindo experiência de vida. E isso acaba refletindo na docência também, eu acho. (G4, 2023).

Eu senti falta no mestrado. Talvez se eu tivesse ela no mestrado (a disciplina), eu não teria passado todo o sufoco que foi para a gente começar. Embora a gente aprenda na experiência, mas você ter um preparo antes e saber, tanto questão técnica quanto essa questão mais de relacionamento, de como lidar com o estudante. Se eu tivesse tido isso lá no mestrado, com certeza o processo teria sido diferente. Então, esse foi um dos pontos de eu ter feito a disciplina, até mesmo para me aprimorar na questão de ser professor, eu vi que aquilo, de fato, teria uma utilidade e uma importância, uma relevância para a minha formação, para o meu aprimoramento também como docente (G1, 2023).

Quando eu entrei no mestrado eu achei que eu fosse aprender isso, e eu vi que não era nada disso que eu ia aprender, a gente falou muito isso na disciplina, né, que a gente se forma mais pesquisador do que professor, então eu aprendi muito sobre pesquisa, escrever e tudo mais, ler a gente aprende muito, mas dar aula, de fato, eu não sabia ainda, por mais que a gente faça estágio e tudo mais (G3, 2023).

Mas enfim o que eu achei mais importante foi ver, sabe perceber durante a disciplina que aquele método de ensino tradicional que eu tive na escola, eu tinha professores que se sobressaíam e que eu me lembro porque a gente se

conectava de uma forma diferente, eles traziam práticas diferentes na aula, mas eu não tinha conseguido realizar ainda, por quê? Eu não tinha parado para pensar, “nossa, por que eu gostava mais daquele professor?” Era porque a prática dele era diferente. E aí, durante a disciplina... Eu consegui perceber, durante as reflexões que a gente fazia na aula, esse olhar crítico, e a discussão de maneiras diferentes da gente dar aula que não do ensino tradicional que a gente teve na escola a vida inteira. Foi legal assim, porque aí a gente para e pensa e fala nossa olha como faz diferença né, não é só aquilo, a gente não precisa dar aula daquele jeito, a gente pode mudar e tem uma explicação né, tem pessoas que trabalham com isso, que pesquisam isso e que auxiliam a gente na prática (G4, 2023).

Os estudantes destacam que a variável experiência é importante na formação docente, pois conforme adquirimos novas experiências e conhecimentos, nossas aulas podem ser diferentes. Além disso, devemos levar em conta que a construção da experiência também está relacionada ao envelhecimento e à vivência pessoal, o que acaba refletindo na forma como ensinamos. Vygotsky (1989) enfatiza a importância da experiência social, histórica e cultural no desenvolvimento humano. A aquisição de novas experiências e conhecimentos molda nossa prática docente ao longo do tempo. Na ótica dos estudantes, a disciplina de Práticas Didáticas proporcionou conhecimento e uma bagagem para lidar com situações reais em sala de aula, além de ter trazido uma parte teórica sobre planejamento e prática, e proporcionar a oportunidade de vivenciar na prática o que foi discutido. A disciplina trouxe uma visão mais ampla sobre o papel do professor e sua responsabilidade em contribuir para a aprendizagem dos estudantes, que é importante ter momentos de reflexão sobre a prática docente. Freire (2002) considera a reflexão sobre a prática como fundamental para a formação docente. A disciplina proporcionou também apurar a percepção sobre a diferença entre o ensino tradicional e práticas inovadoras de ensino discutidas em sala de aula, sendo importante refletirmos sobre essas diferenças e buscarmos formas de ensinar que vão além do tradicional.

E, por fim, após discutir o papel da educação, como a disciplina contribuiu para a formação docente e o que eles compreendem que acontece nesse processo, discutiremos a categoria **Elementos essenciais da prática docente**.

Podemos identificar que entre os elementos essenciais, estão os saberes técnicos, do conteúdo, classificados por Tardif (2014) como saberes disciplinares:

O conhecimento sobre o que você vai ensinar, não tem como, você tem que saber isso (G1, 2023).

Eu acho que o conhecimento técnico, conhecimento do assunto que a gente vai abordar, acho que isso é o básico (G3, 2023).

A competência de Habilidade de comunicação (Vieira-Santos; Del Prette; Del Prette, 2018), também foi destacada:

Oratória é muito importante, a gente saber falar com eles também, esses dias eu vi uma professora falando que, querendo ou não, por mais que isso seja às vezes um pouco polêmico, mas a gente, enquanto professor, a gente está vendendo uma ideia. Então, a gente tem que saber se vender, a gente tem que saber vender o nosso conteúdo, a gente tem que saber chamar atenção para que aquele estudante compre a nossa ideia, compre a nossa teoria, compre a nossa aula (G3, 2023).

A competência Relacionamento interpessoal (Nassif, Hanashiro, Torres, 2010; Conceição Neto, Moura, 2019), deve fazer parte da prática docente:

A gente tem que desenvolver as habilidades interpessoais mesmo, né? Porque a gente tem que considerar a individualidade, o relacionamento tem que ser um relacionamento legal para o aluno, por diversos motivos, primeiro porque a educação é um processo que vai além da gente falar e a outra pessoa receber e é isso aí, é uma troca mesmo (G4, 2023).

Eu acho que as questões interpessoais, de lidar com pessoas, lidar com diferenças, lidar com a diversidade, lidar com opiniões diferentes, enfim... (G1, 2023).

Como Freire (2002) já mencionava, o professor deve conhecer a realidade do estudante e lidar com Respeito ao estudante, às suas individualidades e vivências:

De entrar na sala de aula e considerar as dificuldades individuais do aluno, o que eles já sabem, até mesmo para a gente se colocar de igual para igual, para possibilitar uma aprendizagem que seja significativa para o aluno, porque às vezes a gente poda o aluno, às vezes a gente bloqueia, não dá espaço para que ele fale, para que ele se expresse, para que ele mostre o que ele já sabe, então acho que é um dos pontos também que a gente debateu bastante na disciplina, as questões de aspectos relacionais entre o professor, entre o docente e o estudante (G1, 2023).

O conhecimento da realidade que a gente está inserido, do país que a gente vive, com quem a gente está falando, qual é a realidade desses estudantes que a gente está estudando (G3, 2023).

Nesta categoria, observamos que são elementos essenciais da prática docente considerar a individualidade dos estudantes na sala de aula, praticar a empatia, desenvolver habilidades interpessoais e ter conhecimento técnico, para proporcionar uma aprendizagem significativa. O relacionamento entre professores e estudantes, bem como a compreensão da realidade dos estudantes, são fundamentais para o processo educativo. Além disso, é

importante entender que a educação é uma troca e que é necessário saber se comunicar de forma eficaz e lidar com as diferenças e diversidade de opiniões. Freire (2002) destaca que o professor está “vendendo uma ideia”, assim como a estudante G3 destacou em sua fala sobre a habilidade de comunicação. Saber se expressar e cativar os estudantes é fundamental para transmitir o conteúdo de forma envolvente.

Ao mesmo tempo, em que buscamos compreender o percurso da formação docente de estudantes e egressos do PPA que estão atuando na docência, buscamos identificar como os egressos de mestrado e doutorado do PPA seguiram no seu percurso profissional e acadêmico após a conclusão da pós-graduação. A aplicação de um questionário foi o instrumento utilizado para a fase 7, que está descrita e analisada na seção 6.6.

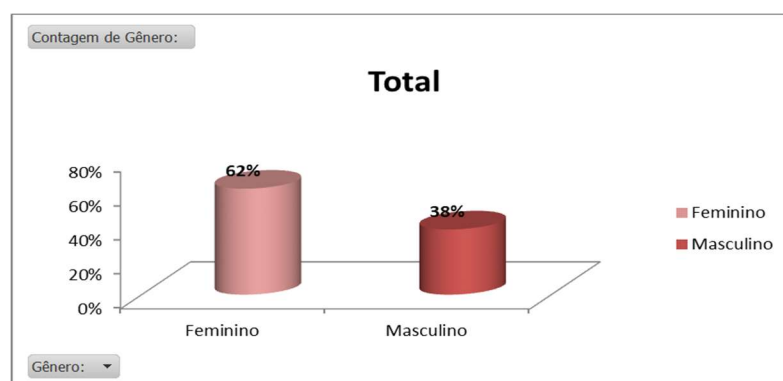
6.6 QUESTIONÁRIO COM EGRESSOS

Após a coleta das respostas do questionário, que totalizaram 63 respostas, os dados foram compilados em uma planilha de Excel e agrupados para gerar números representativos dos egressos respondentes. Assim, apresentamos nas páginas a seguir, o conjunto de dados e os padrões indicados.

A maioria dos respondentes (57 respondentes que representam 90%) cursou o mestrado na UEM, com outras instituições tendo uma representação muito menor. Em relação ao curso de graduação, 57 respondentes cursaram Administração (como primeira ou segunda graduação, seguido por 4 que cursaram Ciências Contábeis, 1 cursou Marketing e 1 cursou Engenharia de Produção).

Conforme o Gráfico 1, 61,9% dos respondentes é do sexo feminino e 38,1% do masculino.

Gráfico 1: Distribuição do gênero



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A maioria dos respondentes (84,1%) se identificou como branca, seguida por 11,1% como parda, e o restante como preta, asiática ou não especificada.

Quadro 8: Distribuição de Cor e Gênero

Cor	Feminino		Masculino		Total Quantidade	Total %
	Quantidade	%	Quantidade	%		
Amarela		0%	1	2%	1	2%
Branca	32	51%	21	33%	53	84%
Não sei definir		0%	1	2%	1	2%
Parda	6	10%	1	2%	7	11%
Preta	1	2%		0%	1	2%
Total Geral	39	62%	24	38%	63	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Dos 63 respondentes, 45 (71%) seguiram para o doutorado após o mestrado, sendo que 60% cursaram ou estão cursando doutorado no PPA. Dos 57 egressos de mestrado do PPA, 67% cursou ou está cursando doutorado no PPA. Estes dados estão representados no quadro 9.

Quadro 9: Egressos de mestrado após doutorado

Contagem de Após o mestrado fez doutorado?	Rótulos			Total Geral
	Cursando	Não	Sim	
Instituição				
Fundação Getúlio Vargas			1	1
UEM	10		28	38
UFPR			1	1
UnB			1	1
Universidade Positivo			2	2
USP			2	2
Total Geral	10	18	35	63

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

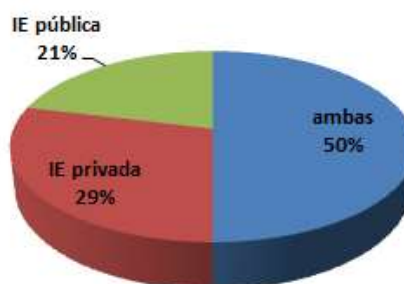
Em relação à atividade profissional o Quadro 10, indica as profissões/cargos exercidos pelos egressos.

Quadro 10: Egressos X Atividade profissional

Atividade	Quantidade
Advogado e Professor	1
Analista de Qualidade e Professor	1
Assistente Administrativo	1
Auditor da Qualidade	1
Consultora empresarial	1
Desempregado	2
Estudante de doutorado	3
Financeiro	2
Mentora de Carreira	1
Pós-doutoranda	1
Professor	47
Servidor Público	2
Total Geral	63

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

78% dos egressos de mestrado seguem na carreira docente. Se considerarmos a carreira acadêmica (incluindo os egressos de mestrado que estão cursando doutorado e pós-doutorado) esse percentual sobe para 84%. Perguntamos se atua ou atuou na docência em IES privada, pública ou em ambas, e qual o regime de trabalho, assim obtivemos respostas conforme Gráfico 2.

Gráfico 2: Modalidade de Ensino**Docência em tipo de IES**

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Há uma concentração maior de egressos com atuação dividida entre IES privada e pública, predominando o regime de trabalho PSS nessa categoria. Já quando nos referimos a trabalho exclusivo em um dos tipos de IES, o percentual maior é em privadas (28,8%) com contratação por regime de trabalho CLT, seguido de 21,2% em IES públicas, em que a

contratação está majoritariamente entre servidor público (com dedicação exclusiva) e PSS, conforme demonstra o Quadro 11.

Quadro 11: Regime de Trabalho X Tipo de IES

Regime / Tipo IES	Quantidade	Percentual
ambas	26	50,0%
CLT	6	11,5%
PSS	14	26,9%
Servidor público	6	11,5%
IE privada	15	28,8%
CLT	12	23,1%
Horista	2	3,8%
PSS	1	1,9%
IE pública	11	21,2%
CLT	1	1,9%
PSS	5	9,6%
Servidor público	5	9,6%
Total Geral	52	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

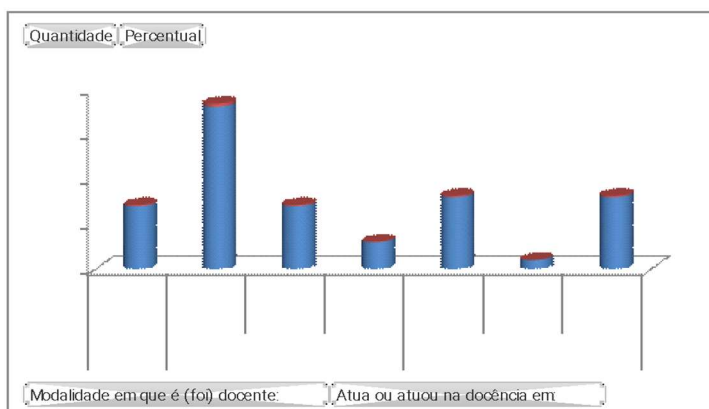
Em relação à Instituição/Empregador: As instituições mais comuns onde os respondentes trabalham são Unespar e UEM, cada uma abrigando 17,5% dos participantes, seguido por UniCesumar com 15,9%.

Quando nos referimos à modalidade de ensino, os respondentes se dividem entre EaD e presencial (54%), seguindo por maior percentual em trabalho exclusivo na modalidade presencial (33%) e 13% exclusivamente na modalidade EaD.

Quadro 12: Modalidade de Ensino

Modalidade de ensino	Quantidade	Percentual
EaD	7	13%
IE privada	7	13%
EAD e Presencial	28	54%
Ambas	18	35%
IE privada	7	13%
IE pública	3	6%
Presencial	17	33%
Ambas	8	15%
IE privada	1	2%
IE pública	8	15%
Total Geral	52	100%

Gráfico 3: Modalidade de Ensino



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Dos egressos que atuam na docência, 7% atuam exclusivamente na modalidade de ensino EaD em IES privada. Os egressos que atuam no ensino EaD e presencial tanto em IES pública quanto privada representam 54%, já os que trabalham exclusivamente com ensino presencial representam 33%, estando alocados tanto em IES pública quanto privada. De acordo com esses dados é possível observar que, é importante buscar capacitação nas duas modalidades de ensino, já que há mais de 50% dos egressos compartilham a atuação nas duas modalidades, e considerando a expansão do EaD esse número tende a crescer, conforme identificado na seção 2.1, com base nos dados do Censo do Ensino Superior 2022 (2023).

Perguntamos para os que não são docentes com dedicação exclusiva, se desempenham (ou desempenhavam) outras atividades. As respostas à pergunta sobre a dedicação exclusiva e o desempenho de outras atividades revelam uma variedade de situações profissionais entre os respondentes. Aqui está uma síntese das atividades mencionadas:

1. Atividades Acadêmicas: Alguns respondentes ministram aulas em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, enquanto outros estão envolvidos em orientação de MBA, tutoria de pós-graduação, e atividades de pesquisa e extensão. Uma resposta destaca o trabalho em múltiplas instituições diferentes (UFPR, PUC, USP) e aulas avulsas em outras.
2. Consultoria: A consultoria aparece frequentemente como uma atividade paralela, abrangendo áreas como consultoria organizacional, consultoria em geral e treinamentos.
3. Gestão e Coordenação: Alguns indivíduos desempenham papéis de gestão e coordenação, seja em empresas próprias ou como coordenadores de cursos e de comissões de processo seletivo.
4. Setor Privado: Há menções de trabalho no setor privado, incluindo gestão administrativa e docência em instituições particulares.
5. Setor Público: Um respondente menciona trabalhar em setores administrativos e/ou de gestão de empresas e de outros órgãos públicos.
6. Indústria: Uma resposta indica envolvimento na indústria, embora sem detalhes específicos.

Estas respostas mostram que muitos dos respondentes estão envolvidos em atividades que complementam ou se estendem além de suas obrigações acadêmicas principais, indicando um perfil de multifuncionalidade e versatilidade profissional.

Buscamos identificar a área de atuação e perguntamos em qual curso de graduação o respondente leciona ou já lecionou, e se não for ensino superior, para indicar se ensino médio, técnico, especialização ou outro. As respostas à pergunta sobre em qual curso de graduação os

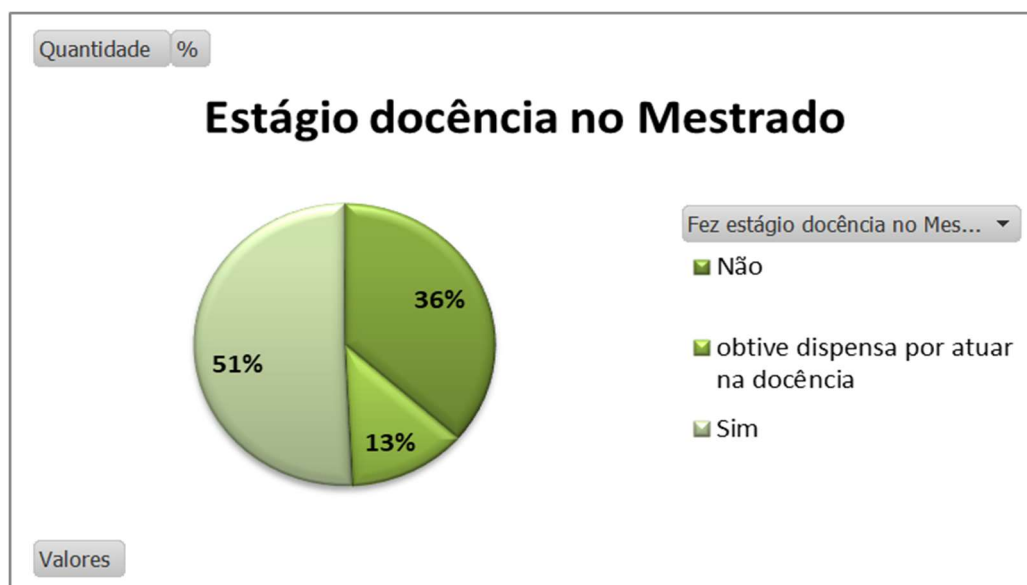
respondentes lecionam (ou lecionaram) destacam uma ampla gama de disciplinas e áreas de ensino. Aqui está um resumo das informações fornecidas:

1. Administração: A maioria dos respondentes leciona ou lecionou em cursos de graduação em Administração. Este é o campo mais frequentemente mencionado.
2. Contabilidade e Finanças: Muitas respostas incluem Ciências Contábeis, Gestão Financeira e áreas relacionadas.
3. Economia: Alguns professores estão envolvidos com cursos de Ciências Econômicas.
4. Ensino Técnico e Tecnológico: Há menções de ensino em áreas técnicas e tecnológicas, como agronegócio, gestão do agronegócio e tecnologias diversas.
5. Engenharias: Vários respondentes lecionam em diferentes ramos da Engenharia, incluindo Produção, Mecânica e Elétrica.
6. Marketing e Gestão Comercial: Cursos relacionados a Marketing e Gestão Comercial também são comuns entre as respostas.
7. Especializações e Pós-Graduações: Além da graduação, alguns professores mencionam lecionar em programas de especialização e pós-graduação, em áreas como Comércio Exterior e Empreendedorismo.
8. Áreas Diversificadas: Os respondentes lecionam em uma variedade de outras áreas, incluindo Direito, Serviço Social, Mídias Sociais, Moda, Turismo, Lazer e Eventos, entre outras.
9. Ensino Médio: Alguns respondentes também mencionam o ensino médio como área de atuação.
10. Programas Diversos: Além do ensino regular, há atividades em programas de menor aprendiz, programas municipais de empregabilidade e cursos livres.

Estas respostas refletem um corpo docente com experiência em uma vasta gama de áreas acadêmicas e formatos de ensino, demonstrando uma diversidade significativa nas competências e na experiência de ensino dos respondentes.

Estes padrões dão uma visão geral das características demográficas, *status* profissional e formação educacional dos respondentes. A partir destes dados representativos, avançamos para observar as respostas em relação à formação docente dos egressos. O estágio docente tem uma boa representatividade nos egressos de mestrado (51% cursaram), conforme demonstra o Gráfico 4.

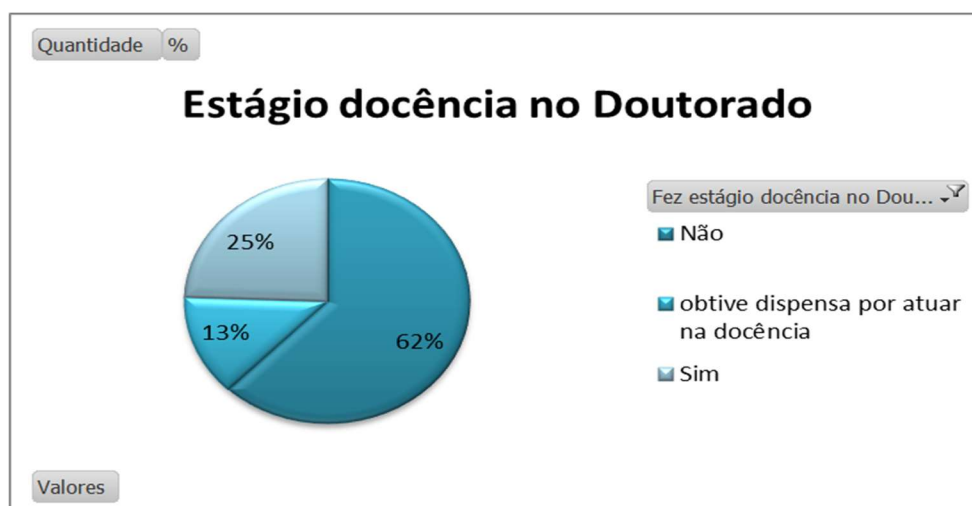
Gráfico 4: Estágio docência no Mestrado



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Já com os egressos de doutorado há pouca ocorrência (25%) de estágio docente, conforme demonstra o Gráfico 5.

Gráfico 5: Estágio docência no Doutorado



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Importante observar, conforme demonstra o gráfico 6, que embora alguns egressos o considerem como atividade eletiva a ser cumprida, outros como obrigatória, apenas 3% dos respondentes não o considera importante.

Gráfico 6: Indicação de Estágio docência



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Partindo das respostas sobre a ocorrência ou não do estágio docente, perguntamos aos egressos que cursaram: "Quais elementos do estágio docência foram essenciais para sua formação docente? Quais atividades você desenvolveu?" Assim, as respostas fornecidas pelos participantes sobre os elementos essenciais do estágio docência que contribuíram para sua formação docente destacam várias atividades e experiências como significativas. Aqui está um resumo das informações fornecidas:

1. **Preparação e Ministração de Aulas:** A preparação e execução prática das aulas foram fundamentais para muitos respondentes, permitindo-lhes aplicar teorias de ensino, na prática.
2. **Experiência em Sala de Aula:** A gestão do tempo, o domínio de sala e a observação direta de outros professores em ação são citados como experiências valiosas.
3. **Planejamento de Aula:** O desenvolvimento da habilidade de planejar uma aula do início ao fim, incluindo a elaboração do plano de ensino e atividades, foi essencial para alguns respondentes.
4. **Observação e Reflexão:** Observar aulas e refletir sobre essas experiências ajudou alguns participantes a formar uma base para seu próprio estilo de ensino.
5. **Interatividade e Comunicação:** A prática em sala de aula e a capacidade de se comunicar eficazmente com os estudantes foram apontadas como habilidades críticas adquiridas durante o estágio.
6. **Desenvolvimento de Conteúdo:** A adaptação de conteúdos para atender às necessidades dos estudantes e a experiência direta de ministrar conteúdo foram mencionadas como partes importantes da formação docente.

7. Contato com Diversos Públicos: A experiência de interação com estudantes de diferentes faixas etárias e a identificação de métodos que melhor funcionam com perfis variados de estudantes foram consideradas reveladoras.

8. Orientação e Apoio: O suporte e a orientação recebidos dos professores orientadores ou titulares foram fundamentais para guiar e desenvolver as práticas de ensino dos respondentes.

9. Superação do Medo Inicial: Para alguns, o estágio docência ajudou a perder o medo inicial de começar a carreira de ensino.

10. Simulação da Atividade Docente: A simulação da atividade de ensino e a orientação de estudantes em relação à realização de atividades foram experiências práticas valorizadas.

Algumas respostas também indicam que nem todos os participantes tiveram a oportunidade de realizar um estágio docência ou sentiram que o tempo destinado a essa atividade foi insuficiente para um desenvolvimento significativo. A avaliação e o *feedback* dos orientadores sobre a atuação em sala de aula também foram considerados importantes para o crescimento como educador. Importante destacar que, conforme identificado nas categorias de análise das entrevistas, as respostas do questionário nos indicam a preocupação dos egressos na formação e no preparo para estar em sala de aula, o que consideram que o estágio docente contribui, pois viabilizou a reflexão (Cunlife, 2020), a interação (Vygotsky, 1989) a observação de competências que são importantes ao docente, como comunicação, planejamento e organização (Gil, 2020).

Outro elemento de formação docente que buscamos identificar foi a ocorrência ou não de disciplina de prática didática durante o período de mestrado e/ou doutorado. Perguntamos se os egressos cursaram disciplina de prática didática no Mestrado e/ou Doutorado, e se sim, para informar a carga horária. O resumo dos dados está no Quadro 13.

Quadro 13: Disciplina de Prática Didática e Carga Horária

Mestrado	Quantidade	%	Doutorado	Quantidade	%
<input type="checkbox"/> Não	58	92%	<input type="checkbox"/> Não	37	82%
<input type="checkbox"/> Sim	5	8%	<input type="checkbox"/> Sim	8	18%
1 crédito (15 horas)	1	2%	2 créditos (30 horas)	3	7%
2 créditos (30 horas)	1	2%	3 créditos (45 horas)	1	2%
4 créditos (60 horas)	3	5%	4 créditos (60 horas)	4	9%
Total Geral	63	100%	Total Geral	45	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Perguntamos então aos respondentes se, de acordo com a experiência enquanto pós-graduando, uma disciplina de prática didática deveria ser eletiva, deveria ser obrigatória ou não há necessidade. As repostas estão representadas no Gráfico 7.

Gráfico 7: Indicação de Disciplina



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Embora apenas 8% dos respondentes de Mestrado e 18% dos respondentes de Doutorado tenham cursado disciplina de prática didática, 64% considera que ela deveria ser obrigatória para estudantes de pós-graduação, 33% considera que poderia ocorrer de maneira eletiva e apenas 3% não vê necessidade. Há aqui um forte indicador que demonstra a importância que estudantes dão para a formação docente e compreendem uma necessidade para prepará-los para a carreira acadêmica. Perguntamos então para os que cursaram a disciplina: “Quais elementos, na disciplina de práticas didáticas, foram essenciais para sua formação docente?”.

As respostas à pergunta sobre os elementos essenciais da disciplina de práticas didáticas que contribuíram para a formação docente dos respondentes destacam vários fatores cruciais. Aqui está um resumo das informações fornecidas:

1. **Novas Tecnologias:** A utilização de novas tecnologias é considerada fundamental para o desenvolvimento das aulas e melhoria do processo de ensino-aprendizagem.
2. **Metodologias Ativas:** A importância de aprender e aplicar metodologias ativas é ressaltada.
3. **Técnicas de Ensino:** As técnicas específicas de ensino são vistas como essenciais para entender e melhorar a prática docente.

4. Visão Ampliada: Compreender a aprendizagem de forma mais ampla, considerando diferentes perspectivas e aprendendo com a prática e recomendações de outros professores.
5. Aplicação Prática: A capacidade de transformar teoria em conhecimento aplicável que pode impactar e transformar vidas é valorizada.
6. Experiências Diversificadas: A exposição a diferentes experiências docentes, o uso de novas ferramentas e métodos, como sala invertida e plataformas interativas, e a oportunidade de conduzir aulas remotas são citados como componentes importantes.
7. Fundamentos de Aprendizagem: O entendimento sobre como funciona o aprendizado e a memória, além de técnicas didáticas e avaliativas, é considerado crucial.
8. Colaboração com Colegas: A troca de conhecimentos e experiências com colegas experientes é destacada como um recurso valioso para o desenvolvimento profissional.
9. Empatia e Reflexão: A capacidade de se colocar no lugar dos estudantes e querer oferecer o tipo de aula que eles próprios gostariam de ter é considerada importante.
10. Discussões Reflexivas: A discussão sobre novas práticas e a reflexão contínua sobre a prática docente são vistas como fundamentais para o crescimento e adaptação ao longo da carreira.

Estas respostas sugerem que uma formação docente eficaz envolve uma combinação de conhecimento teórico (Tardif, 2014), experiência prática (Freire, 2002), reflexão constante (Cunlife, 2020), e o uso de tecnologia e metodologias inovadoras, como indicado por autores acerca da competência tecnológica (Roble; Morais; Augusto, 2017). Os respondentes valorizam uma abordagem holística que inclui não apenas o que é ensinado, mas como é ensinado e como os estudantes são envolvidos e motivados no processo de aprendizagem. Tais respostas se assemelham a categoria de análise Contribuição da Disciplina, identificada nas fases 4 e 6 da pesquisa. Os estudantes valorizam a discussão teórica, o processo reflexivo (Cunlife, 2020) acerca do papel docente, aliado à experiência prática e experiencial (Freire, 2002) de estar em sala de aula.

Diante do grande percentual de respondentes que não cursou disciplina de prática didática ou o estágio docente, perguntamos: “Se não cursou a disciplina de prática didática ou o estágio docência, considera que faria diferença ter cursado em sua carreira? Em que aspectos?” As respostas fornecidas para a questão aberta sobre a importância de ter cursado uma disciplina de prática didática ou estágio docência revelam várias percepções distintas entre os respondentes. Aqui está um resumo das opiniões expressas:

1. Valor da Experiência Prática: Muitos respondentes acreditam que a experiência prática em sala de aula é vital para o desenvolvimento da habilidade de ensino, aumentando a confiança e a competência para transmitir conhecimento.
2. Formação docente: Alguns veem essa experiência como um fator importante para se colocarem no mercado de trabalho, seja em instituições de ensino privadas ou em processos seletivos para instituições públicas.
3. Desenvolvimento Contínuo: Vários respondentes mencionam que, mesmo já atuando como docentes, sempre há espaço para aprender e melhorar, sugerindo que uma disciplina didática poderia ser um meio de aprimoramento contínuo.
4. Deficiência na Formação Atual: Alguns destacam que, enquanto o mestrado e a pós-graduação em geral preparam mais para a pesquisa do que para o ensino, haveria um grande benefício em aprender sobre didática e metodologias específicas para o ensino de adultos.
5. Efeito Divisor: Um respondente relata que ter uma disciplina de formação fez uma grande diferença durante o doutorado, indicando que tal formação pode ser um divisor de águas na carreira docente.
6. Técnica e Metodologia de Ensino: A técnica de ensino é mencionada como algo que precisa ser ensinado explicitamente, e que faz diferença para aqueles sem experiência prévia.
7. Aspectos Práticos do Ensino: Há uma noção de que o estágio docente e a prática didática poderiam ajudar na transição da teoria para a prática, fornecendo habilidades essenciais como planejamento de aulas, engajamento de estudantes e avaliação.
8. Variedade de Experiências: Alguns já tinham experiência prévia em ensino ou formações paralelas que consideram fundamentais, enquanto outros sentiram falta de um ensino formal sobre práticas docentes.
9. Necessidade de Inovação: A necessidade de aprender práticas de docência que sejam tanto tradicionais quanto inovadoras é mencionada, sugerindo que a preparação docente deve evoluir para acompanhar as mudanças na educação.

Essas informações apontam para uma percepção generalizada de que a formação didática formal, de dentro de programas de mestrado e doutorado é valiosa, o que pode ser considerado como Saberes da Formação Profissional, conforme denomina Tardif (2014), principalmente para aqueles sem experiência de ensino prévia, e que poderia melhorar significativamente as habilidades de ensino e a confiança dos futuros professores. A busca por formação docente, preparo para o exercício da profissão, aprender novas metodologias de ensino (Gil, 2020), além de vivenciar experiências práticas (Freire, 2002), são elementos

importantes que os egressos destacam que uma disciplina de práticas didáticas traz ou traria para sua formação.

Ainda buscando identificar o processo de formação docente do egresso, perguntamos: “Para a sua formação docente, buscou alguma fonte/inspiração/ formação complementar? Qual (is)?”.

As respostas à pergunta sobre a busca por formação ou inspiração complementar para a formação docente apresentam um leque variado de fontes e experiências que os respondentes consideraram úteis para o seu desenvolvimento profissional. Aqui está um resumo das informações fornecidas:

1. Formação Formal: Muitos buscaram formação adicional em instituições de ensino superior, como cursos de especialização, mestrado e outras pós-graduações específicas para a docência.
2. Autoaprendizado: Alguns mencionam o uso de livros, vídeos e plataformas como recursos para melhorar suas práticas docentes. O autodidatismo e a pesquisa pessoal são destacados como importantes.
3. Experiências Prévias: Há quem acredite que todas as experiências anteriores, mesmo que não especificamente voltadas para a docência, contribuíram para suas habilidades em sala de aula.
4. Observação e Interação: Alguns professores se inspiram em colegas e professores experientes, aprendendo com suas estratégias, sucessos e erros.
5. Recursos Online: Canais de Youtube e outros recursos online são mencionados como meios de aprendizagem e atualização.
6. Eventos Acadêmicos: Participação em congressos, simpósios e seminários são vistos como oportunidades para adquirir conhecimento e técnicas de ensino.
7. Formações Institucionais: Cursos de formação docente e capacitações pedagógicas oferecidas pelas próprias instituições onde lecionam também são citados.
8. Métodos Ativos e Didática: Aprendizados específicos sobre metodologias ativas e didática são mencionados como complementos à formação docente.

Estas respostas indicam que, enquanto alguns professores buscaram ativamente educação formal adicional (Tardif, 2014) para aprimorar suas habilidades de ensino, outros confiam mais em aprendizado informal, experiências de vida e observação de colegas como meios de desenvolvimento profissional, conforme destaca Vygotsky (1989) sobre a interação social no processo de aprendizagem. É enfatizada a importância do aprendizado contínuo e a

disposição para aprender com a experiência, por meio de tentativa e erro, e a necessidade de se adaptar a mudanças rápidas no cenário educacional.

Complementarmente, perguntamos: “De que maneira você considera que ‘aprendeu’ a ser professor?” As respostas dos participantes sobre como “aprenderam” a ser professor revelam uma variedade de abordagens e experiências. Aqui está um resumo das informações fornecidas:

1. Experiência Prática: A prática em sala de aula é o elemento mais citado, com muitos destacando a importância de planejar e ministrar aulas reais, assim como a vivência do dia a dia educacional.
2. Observação e Reflexão: Observar outros professores, tanto para aprender o que fazer quanto para notar práticas a evitar, foi uma maneira comum de aprendizado.
3. Tentativa e Erro: Muitos mencionam aprender através da experimentação e ajuste de suas abordagens ao longo do tempo, com a tentativa e erro sendo um método fundamental de desenvolvimento.
4. Formação Teórica e Complementar: Alguns participantes citam a formação teórica, como cursos de comunicação, e outras formações complementares como partes importantes de sua jornada para se tornarem professores.
5. Conversas e Interações: A troca de experiências com colegas e mentores é considerada essencial, permitindo a integração em uma comunidade de prática e a obtenção de *feedback* valioso.
6. Experiências de Vida: As vivências pessoais anteriores e as experiências fora do ambiente acadêmico também são vistas como contribuições importantes para a formação docente.
7. Apoio de Orientadores e Coordenadores: A orientação e o apoio recebidos de coordenadores e programas de formação contínua também são valorizados como contribuições significativas.
8. Estudo Autônomo: Alguns professores mencionam o estudo independente de materiais sobre didática e a observação das próprias experiências em sala de aula como formas de aprender.
9. Empatia e Experiência do estudante: A capacidade de empatizar com os estudantes e entender suas perspectivas é vista como uma habilidade crucial adquirida durante o processo de se tornar professor.

Essas informações sugerem que se tornar um professor é um processo complexo e multifacetado que envolve tanto o aprendizado formal quanto a acumulação de experiências

práticas, reflexões, interações sociais, como defendido por Vygotsky (1989) e desenvolvimento pessoal contínuo (Freire, 2002). O reconhecimento de que o aprendizado como professor é um processo contínuo e sempre em evolução é um tema recorrente nas respostas.

Buscando identificar se o egresso se apoiou em algum modelo, perguntamos: “Houve algum professor que lhe inspirou? Em quais aspectos?” As respostas destacam vários professores e características que inspiraram os respondentes em sua jornada para se tornarem educadores. Aqui estão os aspectos mais destacados:

1. Conexão com estudantes: A habilidade de conectar-se com os estudantes foi citada como uma fonte de inspiração, mostrando a importância de uma comunicação eficaz e relações empáticas.
2. Domínio de Conteúdo: Professores que demonstraram um excelente domínio sobre o conteúdo ensinado serviram de modelo para muitos respondentes.
3. Didática e Metodologia: A didática utilizada, incluindo a capacidade de planejar e ministrar aulas de forma eficaz, foi um fator-chave que inspirou vários respondentes.
4. Paixão e Dedicção: A paixão pelo ensino e a dedicação em ajudar os estudantes a aprender foram qualidades admiradas em professores inspiradores.
5. Experiências Pessoais: Experiências prévias de ensino e a observação da prática de outros professores ajudaram a moldar a abordagem de ensino dos respondentes.
6. Valores e Ética: Professores que exibiram valores como ética, humildade, acessibilidade e integridade influenciaram positivamente alguns respondentes.
7. Responsabilidade e Comprometimento: A responsabilidade e o comprometimento dos professores para com seus estudantes e o material de ensino foram altamente valorizados.
8. Capacidade de Reflexão e Crítica: Professores que encorajaram a reflexão crítica e o pensamento independente deixaram uma marca significativa nos respondentes.
9. Inovação e Atualização: Aqueles que atualizavam suas aulas e traziam discussões relevantes para o contexto atual foram especialmente inspiradores para alguns respondentes.
10. Experiência Prática: A experiência direta de ensinar e o aprendizado que vem com a prática diária foram fundamentais para muitos na formação de suas próprias identidades como professores.

Essas respostas destacam a complexidade do papel do professor e os diversos aspectos que podem influenciar e inspirar os educadores em formação. A capacidade de inspirar por meio do exemplo (Freire, 2002), a habilidade de transmitir conhecimento e a paixão pela

educação são vistos como fundamentais na influência de futuros professores. Identificamos também que, as respostas se relacionam em maior medida ao comportamento, relacionamento e condução da atividade docente (Canopf *et al.*, 2018). As questões técnicas e operacionais são citadas, mas os elementos que se apresentaram para os egressos indicarem como inspiração, estão relacionados ao papel do professor, como empatia, respeito ao estudante, reflexão crítica, o que se aproxima de Freire (2002) quando reflete sobre o papel do professor.

Na busca de compreensão em como o egresso identifica quais competências deve desenvolver para o exercício da docência, perguntamos: “Quais competências você considera essenciais para a formação de um professor na área de Ciências Sociais Aplicadas?”.

As respostas ao questionário destacam uma ampla gama de competências consideradas essenciais para a formação de professores na área de Ciências Sociais Aplicadas. Aqui está um resumo das competências mencionadas:

1. Conhecimento e Didática: A base sólida de conhecimento na área de especialização, juntamente com a habilidade de transmitir esse conhecimento de forma compreensível e engajante, é vista como crucial.
2. Comunicação e Empatia: Habilidades de comunicação eficaz, empatia e a capacidade de formar conexões significativas com os estudantes são frequentemente mencionadas.
3. Atualização e Aprendizado Contínuo: A necessidade de se manter atualizado sobre as mudanças contínuas na disciplina e no mercado de trabalho e a disposição para aprender constantemente são enfatizadas.
4. Planejamento e Organização: A capacidade de planejar aulas, organizar o conteúdo e gerenciar o tempo de aula eficientemente, é valorizada.
5. Adaptação e Flexibilidade: A habilidade de adaptar-se a diferentes contextos de ensino e a diversas necessidades dos estudantes é considerada essencial.
6. Desenvolvimento de Pensamento Crítico: Fomentar o pensamento crítico e analítico nos estudantes é visto como um aspecto fundamental da docência.
7. Habilidades Técnicas e Digitais: Proficiência no uso de tecnologias e *softwares* educacionais, bem como o domínio de ferramentas digitais para a elaboração de aulas, é destacada.
8. Capacidade Relacional e *Networking*: Ser capaz de cultivar uma rede de contatos profissionais e relacionamentos interpessoais é mencionado como importante.

9. Visão Econômica e de Mercado: Ter uma compreensão aplicada do mercado e capacidade de relacionar teoria e prática econômica é considerado importante para professores de ciências sociais aplicadas.

10. Humanidade e Responsabilidade: Manter uma abordagem humana nas relações e assumir a responsabilidade pelo impacto educacional é altamente valorizado.

Essas respostas refletem a complexidade da profissão docente, que requer uma mistura de habilidades técnicas, pessoais e profissionais. A capacidade de ensinar eficazmente em Ciências Sociais Aplicadas não se restringe apenas ao domínio do conteúdo, mas também engloba a habilidade de inspirar, motivar e preparar os estudantes para o mundo real, conforme destaca Freire (2002), ensinar a pensar certo, desenvolver o senso crítico. Como já tratamos anterior há a indicação da necessidade de habilidade de gestão e tecnológica (Nassif, Hanashiro, Torres, 2010; Roble, Morais, Augusto, 2017) para o docente em Administração, que deve estar atualizado em relação aos instrumentos digitais e ter condições de apresentar exemplos para os estudantes.

Perguntamos também: "Quais saberes um professor deve ter para atuar em sala de aula?" As respostas fornecidas destacam as competências e saberes que são considerados essenciais para um professor que atua em sala de aula, particularmente na área de Ciências Sociais Aplicadas. Aqui está um resumo das competências e saberes mencionados:

1. Didática e Conhecimento Teórico: A habilidade de ensinar (didática) e um sólido conhecimento teórico são fundamentais. Isso inclui compreender e explicar conceitos de múltiplas maneiras e a capacidade de relacionar teoria com prática.
2. Comunicação e Empatia: Boas habilidades de comunicação e a capacidade de conectar-se com os estudantes em nível emocional são cruciais. Isso inclui ter empatia, ser capaz de escutar e ter um bom humor.
3. Controle Emocional e Organização: Manter o controle emocional em sala de aula e possuir habilidades organizacionais eficientes é importante para a gestão da classe.
4. Conhecimento Técnico e Prático: O domínio do conteúdo que está sendo ensinado é essencial, assim como a capacidade de aplicar este conhecimento na resolução de problemas práticos.
5. Técnicas e Tecnologias de Ensino: Estar atualizado com novas tecnologias e ferramentas didáticas e saber como integrá-las na prática de ensino é valorizado.
6. Flexibilidade e Adaptabilidade: A capacidade de se adaptar às mudanças e às necessidades variadas dos estudantes é vista como uma competência chave.

7. Habilidades de Pesquisa e Atualização Contínua: Continuar atualizando os conhecimentos na área de especialização e estar aberto à pesquisa e inovação é aspecto relevante.
8. Humanidade e Visão Sociopolítica: Manter uma perspectiva humanística e uma compreensão dos aspectos sociopolíticos que influenciam a prática profissional é considerado importante.
9. Gestão de Conflitos e Liderança: Habilidades para gerenciar conflitos em sala de aula e liderar grupos de estudantes também são mencionadas como essenciais.

Novamente percebemos a indicação de competências de gestão, liderança, comunicação, tecnológica (Nassif, Hanashiro, Torres, 2010; Roble, Morais, Augusto, 2017; Santos, Tonon, 2019), mas amparada por saberes pedagógicos, didáticos e curriculares (Enricone, 2005; Bocchese, 2008; Tardif, 2014). A partir destes dados, buscamos identificar como o respondente considera o PPA em termos de contribuição e qualidade para sua formação acadêmica e profissional. Perguntamos em que medida o PPA contribuiu para a formação acadêmica e profissional, o Quadro 14 representa as respostas.

Quadro 14: Contribuição Acadêmica e Profissional do PPA

ACADÊMICA E PROFISSIONAL	
Contribuição PPA	%
Altamente	78,9%
Moderadamente	17,5%
Pouco	3,5%
Total Geral	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A maioria dos egressos considera que o PPA contribuiu para a sua formação acadêmica, o que evidencia a percepção de qualidade do programa pelos egressos.

Perguntamos também em que medida o PPA atendeu às demandas do mercado de trabalho na região em que o egresso está inserido. O Quadro 15 representa as respostas:

Quadro 15: Contribuição do PPA no Mercado de Trabalho

MERCADO DE TRABALHO NA REGIÃO	
Contribuição PPA	%
Altamente	51%
Moderadamente	40%
Não contribuiu	2%
Pouco	7%
Total Geral	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Em relação às Demandas do Mercado, quase metade (47,4%) acredita que o PPA atende em grande parte às demandas do mercado de trabalho na área de Administração, enquanto 15,8% acreditam que atende totalmente a essas demandas. As indicações dos estudantes são de que o PPA deveria considerar também a realidade acadêmica de IES privadas da região, já que boa parte de seus estudantes atuam ou atuarão profissionalmente nessas instituições.

Sobre a Contribuição para o Conhecimento, a maioria dos respondentes (59,6%) acredita que o PPA contribui totalmente para a produção de conhecimento em Administração, com outros 36,8% acreditando que contribui em grande medida.

Como desafios enfrentados para os egressos durante o período de mestrado e/ou doutorado, está listado como maior obstáculo as dificuldades financeiras, o que pode indicar que este foi um desafio significativo para todos os respondentes que responderam a esta questão.

Para entender em que aspectos o PPA pode melhorar, fizemos algumas perguntas específicas. Perguntamos quais as principais dificuldades encontradas enquanto estudante. As respostas destacam uma série de dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante seus estudos de mestrado, doutorado e outras atividades acadêmicas. Aqui está um resumo das dificuldades mencionadas:

1. Financiamento: A falta de bolsa ou atraso no recebimento da bolsa de estudos, forçando os estudantes a trabalhar em paralelo com uma carga horária extensa. Com necessidade de manter o emprego enquanto estuda, o que pode dificultar a dedicação integral aos estudos.
2. Relacionamento com Orientadores e Professores: Relações difíceis com os orientadores e a cultura do medo em relação a eles, impactando negativamente a experiência acadêmica. Inclusive com experiências de assédio moral dentro do ambiente acadêmico.

3. Competição entre estudantes: Uma competição desnecessária entre os próprios estudantes, que pode criar um ambiente de estudo tenso.
4. Conciliação com Trabalho Profissional: A dificuldade de conciliar as atividades acadêmicas com as responsabilidades profissionais.
5. Preparação para o Mercado: Sentimento de que o programa de pós-graduação prepara mais para a academia do que para o mercado de trabalho. Falta de preparo para a vida docente.
6. Limitações Curriculares: Poucas opções de disciplinas e uma estrutura curricular que não atende às expectativas dos estudantes.

Estas dificuldades refletem os desafios comuns enfrentados por estudantes de pós-graduação, que podem incluir pressões financeiras, relacionais e estruturais dentro do ambiente acadêmico. Muitos dos apontamentos dos egressos refletem a necessidade de que professores avaliem criticamente e reflexivamente o seu papel enquanto docentes (Canopf *et al.*, 2018; Cunlife, 2020). As indicações de uma docência mais humanizada revela a carência da compreensão da amplitude do exercício docente. Há que se considerar, como Freire (2002) repetidas vezes indica em suas obras, o respeito ao estudante, a empatia. Bem como desenvolver a competência inter-relacional.

Perguntamos em quais áreas o PPA mais precisa melhorar. As respostas destacam várias áreas em que o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPA) pode melhorar. Aqui está um resumo das melhorias sugeridas:

1. Flexibilidade de Bolsas e Trabalho: Permitir que os estudantes possam receber bolsas de estudo enquanto dão aulas, possibilitando-lhes ganhar experiência prática sem sacrificar o suporte financeiro.
2. Adequação do Programa: Ajustar o programa para melhor atender às necessidades atuais dos estudantes e ao mercado de trabalho.
3. Integração com o Mercado: Melhorar a integração entre o programa e o mercado de trabalho, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais clara de como o mercado funciona.
4. Publicações e Pesquisa: Incentivar publicações de qualidade e a pesquisa, com maior interação entre estudantes e professores neste processo.
5. Relacionamento Professor-estudante: Focar no melhoramento das habilidades relacionais dos professores para fortalecer o relacionamento com os estudantes, e abordar a questão da soberba de alguns professores que podem humilhar os estudantes, garantindo um ambiente de respeito mútuo.

6. Metodologias de Ensino: Inovar nas metodologias de ensino e reduzir a carga de seminários, favorecendo a troca de experiências e valorizando as pesquisas dos estudantes.
7. Currículo: Incluir métodos quantitativos como parte obrigatória do currículo do mestrado e garantir que o conteúdo do programa esteja alinhado às demandas do mercado.
8. Parcerias e Projetos: Estabelecer mais parcerias e projetos que vão além das disciplinas regulares, proporcionando experiências adicionais de aprendizado.
9. Preparo para Docência: Melhorar o preparo dos estudantes para a vida docente, assegurando que estejam prontos para ensinar após a graduação.

Estas sugestões indicam a necessidade de uma abordagem mais holística na educação de pós-graduação, onde o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes é suportado por flexibilidade, inovação no ensino, e uma forte conexão com o mercado de trabalho e práticas pedagógicas, indicando a necessidade de avaliação do currículo, o que está relacionado aos Saberes disciplinares e curriculares (Tardif, 2014). A formação docente a partir dos programas de pós-graduação é item de destaque nas demandas dos estudantes.

Solicitamos então que os respondentes no indicassem sugestões para melhorar o PPA. As sugestões para melhorar o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPA) abordam diversas frentes para otimizar a experiência educacional e a relevância prática do programa. Aqui está um resumo das sugestões mencionadas:

1. Diálogos com IES Privadas: Promover a comunicação entre o PPA e as instituições de ensino superior privadas para compartilhar conhecimentos e estratégias.
2. Acessibilidade dos Orientadores: Implementar práticas e regras para que os orientadores sejam mais acessíveis e para capacitar os professores em habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal com os orientandos.
3. Metodologias Quantitativas: Preparar os estudantes para o mercado ensinando metodologias quantitativas e ofertando disciplinas quantitativas já no mestrado, visando a diminuir o estranhamento com a matéria e facilitar pesquisas quantitativas.
4. Resolver Problemas Locais: Orientar o programa para resolver problemas reais das empresas, da cidade e das pessoas, criando uma conexão prática com a comunidade local, especialmente com a cidade de Maringá.
5. Cenário Internacional: Expandir a interação com o cenário internacional, o que pode incluir parcerias, intercâmbios e projetos colaborativos.
6. Formação Docente: Melhorar a qualidade da formação docente oferecida aos estudantes, assegurando que estejam preparados para desafios educacionais modernos.

7. Interação entre Academia e Mercado: Reforçar a interação entre a academia e o mercado de trabalho para garantir que a educação esteja alinhada com as necessidades profissionais atuais.

Essas sugestões visam fortalecer o PPA ao alinhar mais estreitamente o ensino e a pesquisa com as demandas práticas do mercado de trabalho e as necessidades dos estudantes, enquanto também reforçam a importância do desenvolvimento de habilidades interpessoais e de comunicação (Vieira-Santos; Del Prette; Del Prette, 2018). Há destaque também para a sugestão de aproximação com a comunidade local, o que fortalece a imagem da universidade enquanto promotora de conhecimento e soluções que auxiliam a sociedade civil.

Tendo em vista que há egressos que desempenham outras atividades além da docência, há os que não atuam mais, ou nunca atuaram na docência, perguntamos quais os motivos para não seguir carreira docente em termos estruturais/Institucionais. As respostas indicam que os principais motivos pelos quais as pessoas optam por não seguir carreira docente relacionam-se a fatores estruturais e institucionais, incluindo:

1. Melhores Oportunidades Salariais em Outra Área: A docência é percebida como menos competitiva em termos de salário quando comparada a outras profissões.
2. Escassez de Vagas na Docência: Há poucas oportunidades ou vagas disponíveis para especialistas na área de docência do indivíduo, o que limita as perspectivas de carreira acadêmica.
3. Carga Horária e Demandas Associadas: A carga de trabalho e as exigências associadas à carreira docente são vistas como desmotivadoras, sugerindo que a carga de trabalho é alta e possivelmente não compensa os benefícios.
4. Falta de Suporte ou Mentoria: Há uma percepção de falta de orientação ou apoio adequado para aqueles que desejam seguir uma carreira acadêmica, indicando que pode haver uma lacuna na transição para a academia ou no desenvolvimento profissional contínuo.

Essas respostas refletem a necessidade de uma melhor estruturação das carreiras docentes para torná-las mais atraentes, incluindo melhor remuneração, maior disponibilidade de posições acadêmicas, e um ambiente de trabalho mais equilibrado e suportivo.

Perguntamos também quais os motivos para não seguir carreira docente em termos Pessoais/Profissionais. Os motivos pessoais e profissionais para não seguir uma carreira docente, conforme apresentados, incluem:

1. Flexibilidade e Diversificação de Carreira: Muitos buscam uma carreira que ofereça maior flexibilidade e diversificação do que a docência tradicionalmente permite.

2. Experiências Negativas Anteriores: Experiências ruins durante estágios docentes ou em posições temporárias de ensino podem desencorajar a continuidade na carreira acadêmica.
3. Impacto em Outras Áreas: Há um sentimento de que se pode alcançar um impacto maior ou mais imediato trabalhando em outras áreas, fora do ambiente acadêmico.
4. Prática e Indústria: A preferência por trabalhar em ambientes mais práticos ou diretamente ligados à indústria, onde a aplicação do conhecimento pode ser mais tangível e imediata.
5. Pesquisa Aplicada no Setor Privado: Algumas pessoas têm o desejo de aplicar suas habilidades de pesquisa em contextos do setor privado, onde podem sentir que seu trabalho tem uma aplicabilidade e relevância imediatas.

Estes pontos refletem as preferências individuais por carreiras que podem oferecer uma sensação de realização mais direta, que estão mais alinhadas com os interesses pessoais ou que apresentam melhores condições de trabalho e remuneração.

Ainda sobre os motivos para não seguir carreira docente, pedimos que descrevessem outros não abordados anteriormente. Os motivos adicionais para não seguir na carreira docente incluem:

1. Necessidades Familiares: A necessidade de um horário mais flexível para cuidar dos filhos e atender às suas atividades no contra turno ou quando estão doentes.
2. Satisfação com a Carreira Atual: Algumas pessoas já estão concursadas e considerariam mudar para a carreira docente apenas se as condições de trabalho e remuneração fossem melhores.
3. Preferência por Outras Áreas da Vida Universitária: Há quem prefira trabalhar nos bastidores da universidade, na área administrativa, por exemplo, onde sentem que podem contribuir significativamente.
4. Progressão Acadêmica: Alguns optam por continuar estudando, como prosseguir para o doutorado, antes de considerar a docência.
5. Condições de Mercado e Academia: A falta de concursos públicos, a carga horária extensa exigida para a docência, e a necessidade de realizar doutorado são fatores que desencorajam a entrada na carreira docente, especialmente para quem não tem experiência na área.
6. Retorno ao Mercado Privado: Pessoas que gostariam de atuar na docência, mas que, por várias razões, tiveram que voltar para o mercado de trabalho fora da academia.
7. Desafios de Ingresso: A dificuldade em obter uma vaga como docente também é um impeditivo.

8. Questões de Valorização e Condições de Trabalho: A falta de valorização profissional, a carga horária exaustiva, salários considerados baixos e a dificuldade no trato com estudantes são fatores desmotivantes.

Estas são algumas das razões que podem influenciar uma pessoa a optar por não seguir uma carreira docente, destacando as complexidades que envolvem a decisão de ensinar no ensino superior, muitas delas relacionadas à desvalorização da carreira docente tanto em reconhecimento da importância da profissão para a sociedade, quanto em remuneração.

Dessa forma, identificamos que, a decisão de seguir ou não uma carreira docente pode ser influenciada por uma gama de fatores que variam de pessoais e profissionais a estruturais e institucionais. Aqui está uma combinação das respostas categorizadas em fatores relevantes:

Fatores para seguir a carreira docente:

1. Paixão pelo Ensino: Desejo de contribuir para o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes.
2. Realização Pessoal: Satisfação em compartilhar conhecimento e fazer a diferença na vida dos estudantes.
3. Interesse Acadêmico: Atração pela pesquisa e pelo ambiente acadêmico.
4. Influência de Mentores: Inspiração por outros professores e desejo de emular seus métodos e sucesso.

Fatores contra a carreira docente:

1. Remuneração: Melhores oportunidades salariais em outras áreas.
2. Carga Horária e Demanda: Extensa carga horária e demandas associadas à docência podem ser desestimulantes.
3. Oportunidades de Emprego: Escassez de vagas disponíveis na área de especialização do indivíduo.
4. Condições de Trabalho: Falta de suporte ou mentoria, excesso de trabalho administrativo, pouca valorização e estudantes desafiadores.
5. Flexibilidade de Carreira: Preferência por uma carreira mais versátil ou equilibrada com a vida pessoal.
6. Impacto Profissional: Desejo de ter um impacto mais imediato ou significativo em outras áreas, ou na indústria.
7. Experiências Negativas: Má experiência durante estágios ou posições temporárias de ensino.

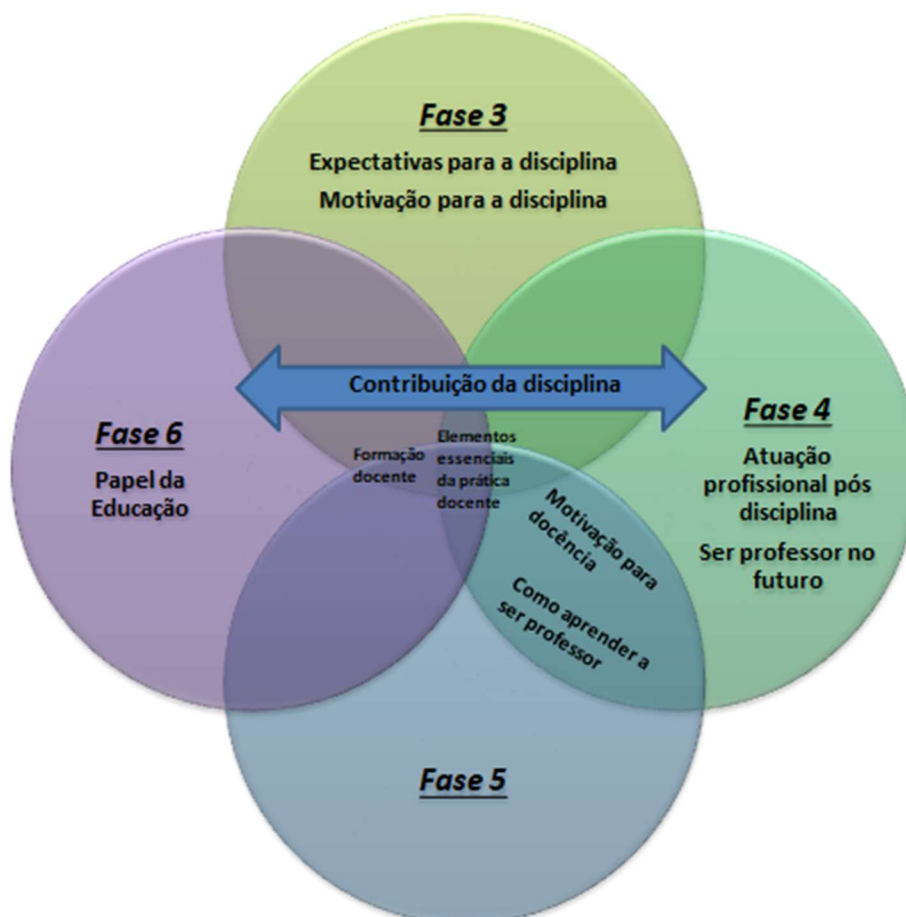
Ao analisar o conjunto das respostas, percebemos que a docência é o caminho que a maioria dos egressos seguiu e, como indicado nas respostas, poucos tiveram o apoio de uma disciplina didática ou até mesmo do estágio docente durante o período da pós-graduação, o que se configurou como uma necessidade apontada pelos egressos e uma carência no processo de formação docente. Assim como nas fases 3, 4, 5 e 6 em que trabalhamos com entrevistas, a indicação de que os programas direcionem esforços para a formação docente de seus estudantes é latente.

7 SABERES E COMPETÊNCIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO

Ao longo das fases da pesquisa, fomos construindo uma compreensão de como a formação docente acontece, e quais caminhos possíveis de serem desenvolvidos para promover uma formação que faça sentido e traga significado para o docente e futuro docente no exercício da profissão.

Assim, ao longo das fases em que tivemos contato com egressos da disciplina de Práticas Didáticas e buscamos ouvi-los para entender suas demandas, expectativas e vivências com a docência, categorias emergiram de cada fase. Nesse sentido, é importante identificar o que temos de categorias comuns nessas fases, como elas se conectam e como elas divergem. A figura 14 representa a conexão das categorias em suas respectivas fases.

Figura 14: Representação das fases e a relação das categorias de análise



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

A fase 3 é representada pelo momento inicial de contato dos estudantes da primeira turma da disciplina de Práticas Didáticas e o conteúdo nela existente. Assim, as categorias que apareceram estão muito relacionadas à expectativa que possuíam e a compreensão da docência naquela ocasião. Já a fase 4 é representada por outro momento vivenciado por esses mesmos estudantes, há um amadurecimento teórico e mudança da vida pessoal e profissional nesse caminho, já que a segunda rodada de entrevista foi realizada após um período de encerramento da disciplina, assim, eles conseguem dimensionar melhor o que esperam da atuação docente para o futuro e o que os motiva a perseguir nessa busca por ser professor. O que é compartilhado também pelos docentes que foram acompanhados em suas aulas (fase 5), em termos de motivação para seguir na docência e como consideram que aprenderam a ser professor.

Na fase 6, que trata do grupo focal dos estudantes da segunda turma da disciplina, vemos que a disciplina despertou um movimento um pouco mais reflexivo acerca da docência e do papel da educação. A categoria em comum com os estudantes da primeira turma foi em relação à contribuição da disciplina. Ambos os grupos consideram que a disciplina trouxe aprendizados significativos, reflexões profundas sobre a docência, sobre o papel do professor, auxiliou de forma prática na compreensão de técnicas e metodologias de ensino, bem como das questões de planejamento e organização das aulas.

A categoria que vimos emergir em comum em todas as fases que tivemos contato com os estudantes da disciplina e docentes (estudantes e egressos do PPA) foi a categoria Elementos essenciais da prática docente. Ao observarmos as respostas dos entrevistados e dos egressos do PPA que responderam o questionário, vemos semelhança. Nessa categoria os entrevistados mencionam o que consideram ser essencial na atividade docente, no exercício diário da profissão, sob sua ótica e compreensão. Com essa categoria pudemos verificar aquilo que Tardif (2014) menciona ser necessário ao se estudar a formação docente, verificar como as aulas acontecem na sala de aula, ouvir os professores, suas considerações, suas percepções e vivências no dia a dia. Há um grande destaque para a experiência prática e para a compreensão do papel do professor, enquanto fomentador da reflexão crítica e orientador no processo de ensino e aprendizagem. O relacionamento com os estudantes é destaque, bem como respeito aos indivíduos e compreensão da realidade dos estudantes, elementos muito presentes na obra de Freire (2002).

Embora o acompanhamento das aulas da disciplina, que seria presencial, tenha acontecido de maneira remota por conta da pandemia, compreendemos que a percepção da atuação do professor não ficou prejudicada, pelo contrário, trouxe novos componentes que se

fizeram necessários no momento em que vivíamos. Os professores tiveram que se adaptar e utilizar recursos e equipamentos que não faziam parte da sua rotina de trabalho e didática. Assim, ao mesmo tempo, em que ensinavam, aprendiam também e o repertório da formação docente foi sendo ampliado, com o uso de tecnologia em sala de aula (virtual), adaptação de materiais didáticos, comunicação assíncrona (e-mails e softwares de comunicação). Esses exemplos ilustram como os professores, ao se organizarem diante das circunstâncias impostas pela pandemia, expandiram seu acervo de ferramentas mediadoras, alinhando-se com Vygotsky (1989), sobre a importância da mediação no desenvolvimento e na aprendizagem.

Esse mesmo professor que já possuía uma experiência no ensino presencial, vivenciava ali o ensino remoto e conseguia fazer paralelos e comparações entre as duas formas. A sala de aula passou a ser virtual, mas não deixou de ser um espaço de compartilhamento e aprendizado, tanto para professor quanto para os estudantes. Mais uma vez se mostrou necessária a competência tecnológica para o professor (Roble; Morais; Augusto, 2017), que precisou aprender a utilizar recursos até então não experimentados, como transmissão via internet, aplicativos e plataformas de vídeo, câmera, microfone e demais recursos interativos. Por conta do ambiente remoto, por vezes percebíamos certo descontentamento do professor com a participação dos estudantes, a dificuldade em conseguir que mantivessem a câmera aberta e a falta do quadro da sala de aula presencial.

Ao analisarmos a competência tecnológica (Roble; Morais; Augusto, 2017), identificada como elemento essencial da prática docente nas fases da pesquisa, nas observações das aulas EaD, percebemos que os professores fazem uso de recursos adicionais, como vídeos, imagens, casos reais para exemplificarem assuntos tratados, recursos estes que pouco foram utilizados nas aulas presenciais. A diferença nessas aulas pode estar atrelada a uma série de motivos como formato das aulas (EaD x remoto), disciplina lecionada, cursos de graduação com focos distintos (tecnólogo x bacharelado), tipo de IES (privada x pública). No entanto, durante a PDC (atividade prática da disciplina de Práticas Didáticas) vimos os estudantes fazendo uso de recursos tecnológicos distintos para incrementar a dinâmica das aulas (Mentimeter, Kahoot, Quiz interativo, atividades via Googleforms, etc.), o que nos leva a compreender a importância da atualização do professor quanto aos mecanismos e metodologias disponíveis para uso nas salas de aula, sejam elas presenciais ou virtuais. Participar de uma disciplina traz elementos novos ao repertório docente, porém cabe também ao docente buscar o desenvolvimento contínuo de sua formação. Como menciona a entrevistada Nathalie (2023) em sua fala “Não faz parte da ementa, mas eu acho que hoje

precisa saber, a gente precisa lidar com tecnologia [...] a gente precisa estar atenta às notícias, a gente não pode ficar mais retido só àquele conteúdo que a gente tem”.

Gil (2020) considera que o processo de aprendizagem é facilitado quanto o estudante possui motivação para aprender, o que pode ser estimulado pelo professor, buscando inserir em suas aulas estratégias de ensino distintas, o que para Anastasiou (2005) é um desafio, pois os professores, em sua maioria, estão habituados a aulas expositivas, em que repassam o conteúdo e os estudantes o recebem de forma passiva. E nesse ciclo aprendemos, e seguimos ensinando, por meio de aula expositiva, que muitas vezes parece uma palestra.

A compreensão do papel do professor esteve presente nas fases da pesquisa e nas respostas dos egressos no questionário. Os estudantes que participaram da disciplina indicaram que puderam compreender o papel do professor, que sua responsabilidade está além de “só” dar aula, mas envolve estimular o senso crítico, ajudar o estudante a pensar certo (Freire, 2002), ser um mediador para que o processo de aprendizagem aconteça. Os docentes que estão em sala de aula apresentam essa mesma preocupação, em contribuir para a formação profissional de seus estudantes, mas também para a formação de cidadãos socialmente responsáveis. Já os egressos que responderam o questionário, compartilham deste pensamento, mas indicam também que o papel do professor olhando para os professores que tiveram e que foram fonte de inspiração.

Nesse quesito, os egressos trouxeram características de professores que os motivaram a seguir a carreira docente, porém há também aqueles que foram exemplos negativos, que marcaram o egresso de maneira a não optarem pela profissão. Isso nos acende um alerta de que, o saber indicado como empatia, saber ouvir, a competência inter-relacional é muito mais lembrada pelos egressos durante suas vivências como estudantes na pós-graduação do que as produções acadêmicas de seus professores. O professor deve entender o seu papel como ser humano se relacionando com outro ser humano, o estudante. É necessário respeitar os estudantes, suas histórias de vida, os seus saberes, o que na maioria das vezes é ignorado e suprimido. Em busca de uma educação formativa, que coloca os indivíduos em “formas”, padrões são estabelecidos e almejados que sejam cumpridos (Freire, 2002). É evidente a influência que um professor ocasiona no seu estudante, a importância da relação estudante-docente deve ser trabalhada de maneira a tornar a caminhada acadêmica leve para ambos.

Nesse sentido, percebemos que a formação docente e a forma que o professor atua e o futuro professor atuará, é impactada pelas formações formais que passou, pelo aprendizado que adquire, mas também pelas experiências que vivenciou e as relações que construiu durante sua vida, inclusive como estudante. A próxima seção trata da compreensão da

formação docente e os eventos que a impactam a partir da ótica de Vygotsky (1989), que considera estudante e professor sujeitos ativos no processo de aprendizagem, que o processo de aprendizagem acontece por meio da interação social que desenvolvemos, sendo o professor o facilitador nessa interação.

7.1 COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E A RELAÇÃO COM VYGOTSKY

Tomemos como base a disciplina de Práticas Didáticas que foi alicerce para esta pesquisa, foi campo de coleta de dados e análise, juntamente com a compreensão da formação docente a partir da experiência de estudantes e egressos do PPA. Nesse processo de aprendizado e formação docente os elementos de Vygotsky se tornam presentes: interação social; mediação; Zona de Desenvolvimento Proximal e *Perezhivanie*.

Partindo da ideia de Vygotsky (1989) de que a aprendizagem não se inicia somente no momento em que o indivíduo vai para a escola, mas nas primeiras interações com o ambiente social, já que somos seres sócio-histórico-culturais, podemos considerar que cada estudante possuía no seu imaginário uma representação do que é ser professor. E na construção desse imaginário a interação social é um componente ativo, já que segundo Vygotsky (1994), a interação social é um elemento essencial do desenvolvimento cognitivo. Ela se refere ao processo pelo qual as pessoas aprendem e se desenvolvem por meio de suas relações com os outros e com o ambiente cultural em que estão inseridas. Vygotsky considera o desenvolvimento humano e a aprendizagem como processos interligados e indissociáveis. O autor acreditava ainda que, o aprendizado acontece primeiramente por intermédio dessas interações sociais e depois se internaliza no indivíduo.

Portanto, a interação social, não é mera troca de informações, mas um meio pelo qual os indivíduos são introduzidos a formas culturais de comportamento e pensamento. Isso inclui a aprendizagem de conceitos, habilidades e a aquisição da linguagem, que são transmitidos de uma geração para outra através da interação social. A interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, envolvendo tanto quem aprende quanto quem ensina, a interação social e o contexto cultural são elementos essenciais no processo de aprendizagem (Vygotsky, 1994; Freire, 2002). Sendo assim, compreendemos que durante o processo de aprendizado do futuro docente, as vivências que lhe acontecem por meio das relações que estabelece com professores, pares e até mesmo estudantes vão sendo somadas ao seu repertório de formação e construção da sua concepção e ideal de docência.

Na interação social realizada, quando nos referimos ao futuro docente em formação, há a figura do professor, que atua como orientador, ele é o canal para que o aprendizado se torne acessível ao estudante. A sua mediação permite o desenvolvimento da ZDP do estudante, pois é o condutor entre o estudante e o conhecimento, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. O professor, de acordo com suas experiências e vivências pode conduzir o estudante no desenvolvimento da ZDP e auxiliá-lo a atingir o desenvolvimento potencial, sendo assim, pode ser um facilitador nesse processo, ao identificar as capacidades atuais do estudante e as tarefas que ele pode realizar com assistência, criando oportunidades para que o estudante expanda seu conhecimento e habilidades. Durante o processo de aprendizado, é importante que o professor avalie o desenvolvimento do estudante, para oferecer suporte quando necessário e de acordo com as suas necessidades. A partir de um diagnóstico e identificação da zona de desenvolvimento real que o estudante se encontra, o professor pode traçar estratégias e metodologias adequadas para que o desenvolvimento seja estimulado. Em resumo, o professor é um guia essencial no processo de aprendizagem, ajudando o estudante a alcançar o seu potencial, pela sua mediação e por intermédio de interações sociais e suporte direcionado dentro da ZDP.

Para que as ideias de Vygotsky sejam inseridas na formação de futuros professores, objeto de estudo desta pesquisa, podemos considerar o que Warford (2011, p. 253), tradução nossa) menciona como Zona de Desenvolvimento Proximal de Professores (ZDPP), que “denota a distância entre o que os candidatos a ensino podem fazer sozinhos, sem assistência, e um nível proximal que eles podem atingir por meio de assistência estrategicamente mediada por outros mais capazes (ou seja, instrutor de métodos ou supervisor)”. O autor evidencia a ZDPP que foi desenhada para formação de professores em língua estrangeira, em que seguiram uma sequência de atividades e ações para estimular e desenvolver o professor por meio de uma estrutura fundamentada em Vygotsky (Warford, 2011).

Dessa forma traçamos um paralelo entre a disciplina e a ZDPP, em que Warford (2011) evidencia a possibilidade de abordar a formação de professores a partir dos princípios de Vygotsky e da ZDP. Pois, se considerarmos ser possível que a formação docente de estudantes de pós-graduação parta de uma formação construtivista, como defendia Vygotsky, se assim vemos a possibilidade de transformar nossas escolas em espaços de construção e colaboração, por que não formarmos nossos docentes considerando esse formato de aprendizagem?

Nesse sentido, Warford (2011) evidencia em seu texto o distanciamento entre o campo científico, das teorias educacionais e das experiências práticas vivenciadas pelos

professores. Há que se fazer então uma conciliação entre teoria e prática, pois a aprendizagem segundo o pensamento de Vygotsky deve combinar a discussão científica das universidades com a experiência das salas de aula. O que vai ao encontro do anseio de nossos participantes da pesquisa (estudantes e egressos), a possibilidade de compreender os conceitos teóricos que cercam a docência e experimentarem a sala de aula ainda no processo de formação docente.

Conceber a formação docente a partir de uma abordagem segundo Vygotsky, indica um diálogo entre três elementos, das experiências vividas pelo professor como estudante e as crenças que possui sobre saberes pedagógicos com o conteúdo pedagógico do programa ou curso de formação de professores e as experiências de ensino e aprendizagem reais (Warford, 2011).

Em processos convencionais de ZDP, o que ocorre em um primeiro momento são o estímulo e assistência do professor ao estudante, que internaliza, aprende e desenvolve a partir do estímulo, saindo da zona real para uma zona potencial de desenvolvimento. Na proposta da ZDPP, há uma inversão na ordem, o futuro professor é colocado para refletir sobre suas concepções, conceitos e compreensão acerca da docência, o que o autor denomina de autobiografia, cuja função é indicar um diagnóstico e apontar direções para onde o comportamento do professor pode ser direcionado de forma a receber uma mediação do formador mais assertiva e sensível às necessidades do futuro docente (Warford, 2011).

Warford (2011) indica que no estágio de autobiografia pode ocorrer o auxílio por meio da mediação do formador, porém a ênfase está centrada na reflexão do professor acerca de suas crenças e concepções acerca da docência, o que ele possui arraigado. Esse processo leva a reflexão docente e estimula o professor a escolher e determinar o curso de seu desenvolvimento. Assim, o professor formador deve considerar o aprendizado anterior do estudante, e buscar inserir a discussão desses conceitos sob uma nova lente teórica.

No estágio dois, há o contato do professor com as lentes teóricas sobre educação, em que se busca diminuir a distância existente entre teoria e prática, para tanto, o autor indica a necessidade de exemplificar ao professor caminhos e metodologias de ensino e aprendizagem que podem ser utilizadas em salas de aula. Porém, para que essa visualização aconteça, é importante aproximá-los do campo, podem ser utilizados exemplos de aulas reais, apresentação de vídeos de práticas inovadoras em sala de aula, bem como discussão de casos de ensino reais.

O estágio três está centrado na internalização dos conceitos. É indicada a realização de debates e discussões com parceiros, pares e professores formadores, sobre as concepções teóricas e as práticas de ensino visualizadas, normalmente amparadas pela escrita acerca dos

aprendizados e atividades desempenhadas, sendo a escrita uma ferramenta para que a internalização aconteça de forma mais efetiva. É importante que o professor tenha condições de confrontar suas concepções iniciais com as teorias e aprendizados experimentados no processo de formação. Já o estágio quatro indica a fase de “teoria em prática”, pois é o momento em que poderá recorrer às ferramentas e técnicas inovadoras aprendidas no processo de formação. À medida que os candidatos avançam nas suas experiências iniciais de ensino, a capacidade de refletir ganha força e é considerada um elemento de desenvolvimento, com a mediação dos professores formadores. O diálogo e a discussão com pares fortalece o vínculo e aprimora o processo de experiências (Warford, 2011).

O autor traz uma atividade em que é denominada de Atividade Dinâmica (AD) que pode ser intervencionista ou interacionista. Essa atividade normalmente ocorre entre os estágios dois e quatro, com a observação de aulas e vídeos de aulas sobre práticas inovadoras, que pode ser considerado um processo de intervenção do professor formador que atua como mediador, e o processo de simulação de sala de aula, que pode ser considerada o processo de interação, em que os professores simulam as atividades em sala de aula e podem fazer com auxílio de parceiros e pares (Warford, 2011).

Diante dessa explicação da ZDPP, buscamos compreender a disciplina de Práticas Didáticas a partir destes elementos. Embora a disciplina não tenha sido construída sob este arcabouço, compreendemos que ela se aproxima dessa concepção de ZDPP, portanto os eventos realizados não são idênticos aos estágios da ZDPP, mas se assemelham e se aproximam.

Tal como o autor menciona no primeiro estágio da ZDPP, em que há uma autoavaliação ou autobiografia, em que o futuro professor identifica suas percepções acerca da docência, na disciplina de Práticas Didáticas foi solicitado aos estudantes que, ao se candidatarem para a disciplina preenchessem um questionário informando suas aspirações em relação à disciplina, suas motivações e o porquê da docência. Este movimento permitiu ao estudante um processo reflexivo sobre suas crenças, sobre o que tem internalizado acerca da docência e do que é ser professor.

A partir do diagnóstico dos estudantes por meio deste questionário e com base no mapeamento efetuado na fase um da pesquisa, textos puderam ser agrupados para compor o rol de discussões com os estudantes. Durante as aulas, as discussões orbitaram temas sobre metodologias de ensino, a prática docente, o papel do professor em sala de aula e a constituição do estudante enquanto profissional e cidadão. Vídeos contendo formatos e práticas inovadoras de ensino foram apresentados aos estudantes, palestras com educadores

que fazem uso de metodologias de ensino diferenciadas aconteceram durante a disciplina, para estimular a reflexividade (Paes de Paula e Rodrigues, 2006; Cunliffe, 2020). Essas atividades tiveram a figura do professor da disciplina como mediador e professor formador e, a utilização de exemplos de casos reais e palestras se aproximam ao que Warford (2011) apresenta como AD intervencionista, pois ocorreu a intervenção do professor formador inserindo práticas docentes como forma de expandir a ZDPP dos estudantes.

Uma atividade que aconteceu durante a disciplina e foi considerada por muitos estudantes (primeira e segunda turma) como ponto alto da disciplina, foi a PDC, que consistiu em uma prática didática docente, que os estudantes deveriam realizar em dupla (a atividade está descrita na seção 6.3). A PDC pode ser aproximada de uma AD interacionista, já que durante a sua execução os estudantes experimentaram a docência e exploraram o desenvolvimento de suas aprendizagens por meio da interação com estudantes, ou seja, ao mesmo tempo, em que eram orientados e estimulados pelo professor da disciplina, expandiam a aprendizagem por meio das aulas que elaboraram e conduziram. Foi uma oportunidade de aproximar teoria e prática, bem como contar com o apoio dos colegas, pois conforme é mencionado por Warford (2011), nas primeiras experiências de ensino, poder contar com a colaboração de pares se configura como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do professor.

A partir da PDC, podemos tecer alguns comentários e fazer aproximações com os conceitos de Vygotsky. Ao desenvolver plano de aula, definir metodologias de ensino e formatos de avaliação, os elementos da disciplina atuaram como ferramentas na mediação do aprendizado do estudante, em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Os futuros professores (estudantes da disciplina) atuaram intervindo pedagogicamente, mediando o aprendizado na construção do saber do seu estudante e, nesse mesmo processo foram exercitando a docência, construindo o seu saber docente, pois como defende Paulo Freire (2002), aprendemos ao ensinar, pois não há docência sem discência.

Compreendemos que a PDC é um elemento importante para explorar o conceito de ZDPP, pois incentiva aos estudantes que busquem atingir novas etapas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como promove experiências transformadoras aos estudantes que a executam. Na ZDPP partimos de um conhecimento real e realizamos atividades que nos permitiram, se não atingir, chegar próximo ao desenvolvimento potencial. Vygotsky (1989) considera que para a criança o ato de brincar é extremamente importante, em um jogo simbólico de “faz de conta”, como se a criança assumisse um papel, sendo um lugar de desenvolvimento de potencialidades. Nesse sentido, a PDC na disciplina permitiu ao

estudante “experimental” esse papel de ser professor, atuar como docente, não em um faz de conta, mas em um mundo real.

Na disciplina quando realizamos a PDC, estávamos fazendo o movimento dentro da ZDPP do estudante, ao sair de uma zona de desenvolvimento real (o que já sabemos) e buscar chegar ao desenvolvimento potencial (aquilo que será possível fazer) com o auxílio e assistências do professor formador, para então internalizar a aprendizagem, que passa a ser real também. Marlene (participante 2, Quadro 6) e Hilka (participante 10, Quadro 6), evidenciam que não sabiam como operacionalizar um plano de aula e de ensino, que puderam aprender a como preparar uma aula e pensar na distribuição das atividades. Marlene considera que a PDC foi como um experimento para ela e que lhe auxiliou a ter segurança, para quando for atuar em sala de aula, ou seja, ela ativará o repertório construído (Liberali; Megale, 2020), a partir de experiências anteriores, para desempenhar atividades futuras. Estamos partindo de um ponto de conhecimento e chegando a outro nível, assim, o que se espera, é que a partir do momento que o estudante experimenta, vivencia, desenvolve novas técnicas e metodologias de ensino, aprende com os colegas e como os estudantes da PDC, que ele passe a atuar em novo formato com seus estudantes, quando assumir o seu papel de docente.

Nesse sentido, realizar a PDC foi um grande ganho e diferencial da disciplina, fazer uma discussão teórica e expandir para a prática permitiu ter outro olhar e entendimento dos assuntos discutidos e sobre a docência. A maioria dos estudantes da disciplina teve que lidar com um desafio adicional, que foi abordar um assunto que não era de seu domínio. Dessa forma, tiveram que aprender e pesquisar sobre o assunto para então preparar a aula. Muitos utilizaram do artifício de levar um convidado, trazendo um novo elemento para a aula, o que não tirou o mérito em preparar a aula, mas trouxe um conteúdo de qualidade para os estudantes.

A PDC pode ser, e compreendemos que atuou como, promotora de *perezhivanie* para os estudantes, não que o objetivo exclusivo da atividade fosse esse, mas também discutir e propiciar que os estudantes vivenciassem a docência, que a PDC fosse um evento que lhes trouxesse, mesmo que por um curto período, o ser docente. Compreendendo a *perezhivanie* como esse evento dramático, que faz cada indivíduo refratar as vivências pelas quais passa de modo distinto um do outro, não está relacionada somente com o cognitivo, mas também com a emoção daquele que vivencia, ao relacionar o que está no indivíduo (emoções, percepções, saberes, competências) com o que está no meio em que vive (Liberali; Fuga, 2018). Assim como menciona Nathalie (2023) sobre o impacto que a disciplina e a PDC causou em sua atuação profissional “Olha, até hoje eu estou utilizando coisas que a gente aprendeu, coisas

que eu vou relembando, que a gente discutiu nas salas de aula, que nem essa parte de conhecer o estudante, foi uma delas, que a gente pode fazer a diferença, nem que for na vida de um ou de uma classe, enfim”.

Compreendemos que durante esse processo de aprendizagem pelo qual passamos estamos sujeitos a sermos atravessados pelo outro, que esse impacto pode ser grandioso e nos levar a uma *perezhivanie*, como também relata Mércia (2022), que a PDC desenvolvida por ela durante a disciplina se tornou um projeto permanente da IES em que trabalha, e que possibilitou que ela assumisse novas funções, coordenando mentorias de carreira direcionadas para estudantes que necessitam de apoio, o que a faz se sentir realizada, pois percebe que tem conseguido auxiliar pessoas a se desenvolverem e transformarem a sua realidade, sendo o professor um canal de transformação social (Freire, 2002).

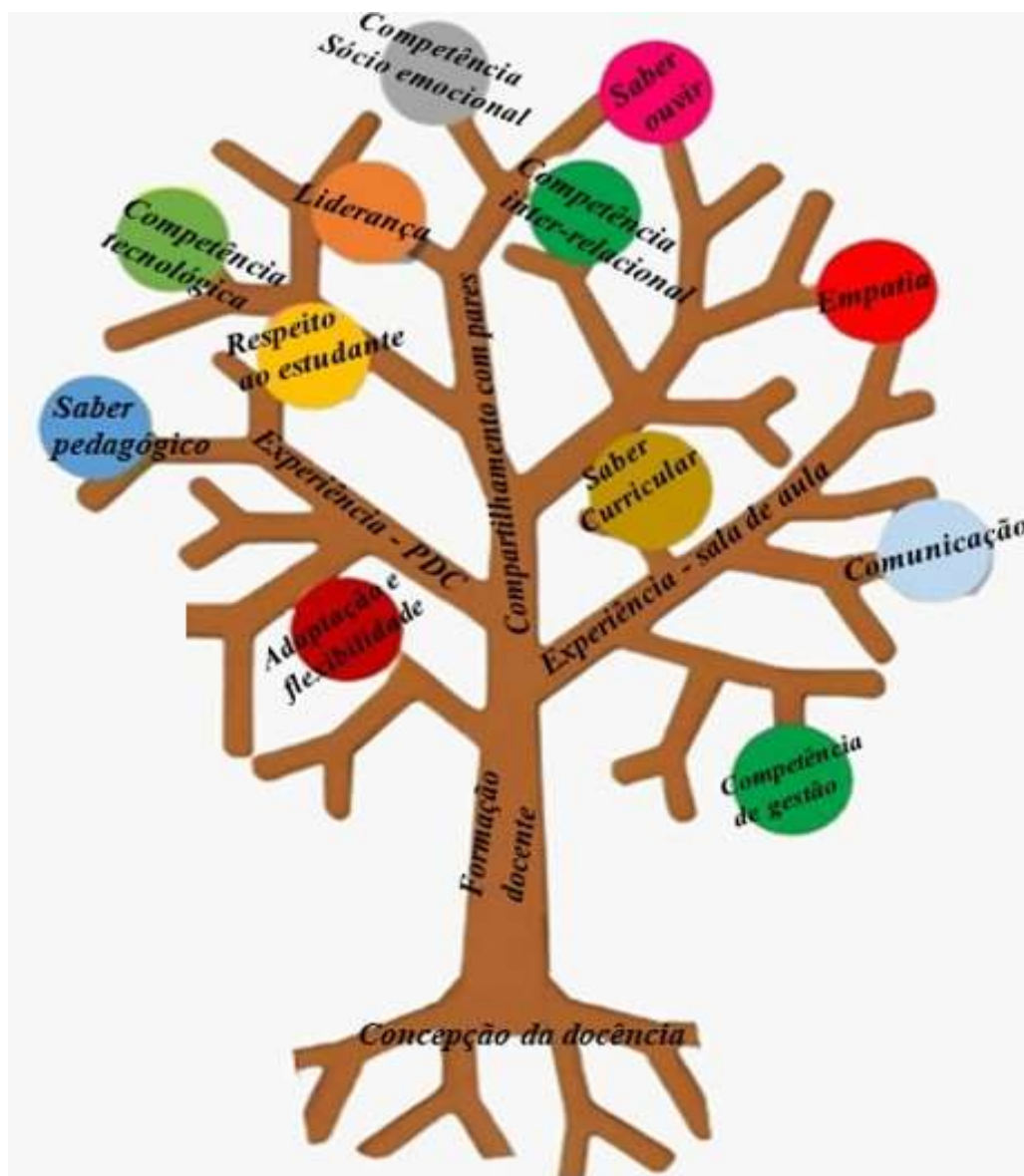
Ao final da disciplina, como também no estágio quatro da ZDPP, os estudantes puderam apresentar suas percepções e documentá-las por meio de um relatório, em que descreveram suas percepções e vivências e compartilharam com os colegas as experiências que consideraram importantes para o seu aprendizado durante a disciplina.

Diante dos dados coletados e analisados durante a pesquisa, as fases que aconteceram previamente e posteriormente à disciplina, fomos construindo um caminho possível para a formação docente. A disciplina se tornou o campo de intervenção do professor, e ele foi o intervencionista a conduzir e mediar o processo de aprendizagem e formação de seus estudantes.

Compreendemos que a formação docente não é estática e nem possui uma fórmula pronta, ou que pode ainda ser apresentada como uma receita de bolo, mas está em constante atualização, crescimento e desenvolvimento. Pensar a formação docente sob a ótica de Vygotsky é compreendê-la como uma atividade mediada (por professores, instrumentos, ferramentas e metodologias de ensino), num processo de interação social e desenvolvimento das nossas ZDPs.

Sendo assim, a formação docente e a constituição do conhecimento docente acerca do exercício da profissão, vai sendo construído, conforme é alimentado e estimulado, tanto por influências externas (formação formal, cursos, instrução de professores), quanto internas (reflexão da ação docente e do papel do professor). Buscamos representar essa construção por meio da figura de uma árvore, conforme figura 15. Cabe salientar que essa representação indica o que seria adequado que acontecesse, partindo da experiência que tivemos com a disciplina e as respostas de nossos participantes da pesquisa.

Figura 15: Representação da construção da formação docente



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A figura 15 nos indica que o processo de formação docente se inicia pela identificação do que temos concebido em nosso imaginário do que é docência. São as raízes de nossa construção, indica o conhecimento que temos acerca da docência pelo que vivenciamos, observamos e que nos foram apresentados fora do campo formal de formação, que podem ter sido configurados também pelos exemplos de professores que tivemos ao longo da vida (Freire, 2002).

O tronco é constituído por nossa formação formal (Tardif, 2014), é ela quem nos ajudará a crescermos e desenvolvermos. Essa formação nem sempre acontece da maneira que

deveria, porém, aqui consideramos que os futuros docentes são submetidos a um processo de aprendizado da docência, seja ele por meio de uma disciplina, por estágio docência ou cursos específicos de formação didática e pedagógica. Nesse processo de formação acontece a aquisição de conhecimento, a discussão e reflexão sobre os elementos da docência, das teorias e metodologias de educação, compreensão dos elementos curriculares, elaboração de planos de ensino e avaliações, isso num espaço de interação social e mediação.

Os galhos representam as experiências práticas nesse processo de constituição do docente. Experiências essas em que o futuro professor se experimenta enquanto docente na sala de aula, o que pode acontecer no seu processo de formação por meio da PDC, do estágio docente, da troca e compartilhamento com pares, o que Tardif (2014) nomina de saber experiencial.

Todo esse processo leva tempo e dedicação para ser construído, porém, assim como a figura representa, gera frutos. A formação docente se torna constituinte de aquisição de competências e saberes. Aquisição esta viabilizada por todas as etapas anteriores que aconteceram. As competências e saberes representam os elementos essenciais da prática docente que vão sendo desenvolvidos ao longo da formação, constituída de conhecimentos teóricos e experiências práticas. Porém, cabe ao docente a manutenção e aquisição de novos saberes e competências, para tanto deve ter bem estabelecido a competência inter-relacional com seus estudantes e ir ajustando o seu repertório conforme percebe a necessidade, pois a docência, como já mencionado, não é estática, deve ser atualizada, já que o professor sempre aprende enquanto ensina (Freire, 2002).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DA PESQUISA

Quando nos dispusemos a pesquisar sobre a formação docente em Administração, já tínhamos como evidência a necessidade de alguns estudantes na compreensão de elementos da docência, na sua atuação como docente e em como realizar as atividades que envolvem a profissão docente. Estando inseridos em um grupo de pesquisa (MEDIATA – Metodologias Intervencionistas e Aprendizagem Trans / Formativa), pudemos em nossos diálogos e reuniões discutir como a docência tem sido vista e considerada nestes tempos em que vivemos. A partir da leitura coletiva e discussões do livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire, tivemos a dimensão de como a docência é rica e como a educação tem poder transformador, porém o docente (e a sociedade) deve ter ciência de quão importante é a profissão docente. A partir dos estudos colaborativos e anseios compartilhados, surgiu esta pesquisa.

Para que pudéssemos compreender o panorama da educação docente em Administração no Brasil, estabelecemos o primeiro objetivo específico “Mapear como os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil atuam na formação docente”, em que buscamos identificar como os programas de pós-graduação em Administração têm formado seus estudantes, como estão compostas as suas grades curriculares, conforme apresentado na seção 6.1. Conforme os dados, fica evidente que a educação docente não tem sido prioridade dos programas de pós-graduação no Brasil, o que indica uma carência e necessidade para os pós-graduandos, tendo em vista a expansão do ensino superior na área de negócios. Da mesma forma, não há recomendação efetiva da CAPES e nem da ANPAD para que os programas insiram tal pauta em seus currículos. Temos aqui uma constatação, é necessário e urgente reavaliar os currículos dos programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil, contemplando a necessidade formativa de seus estudantes. Se compreendemos que é importante que estudantes de graduação sejam estimulados a desenvolverem o senso crítico, a pensar certo (Freire, 2002), é equivalente considerar que os estudantes de pós-graduação também devem receber tais estímulos, que sejam incentivados ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo (Cunliffe, 2020), inclusive sobre a atuação docente.

Já que, ao mapearmos o panorama da educação docente nos programas de pós-graduação, verificamos pouca existência de disciplinas direcionadas a formação docente, o próximo objetivo estabelecido buscou “Identificar como estudantes e egressos de pós-graduação *stricto sensu* aprenderam a serem professores”. Por meio de entrevistas (fases três,

quatro, cinco e seis da pesquisa), acompanhamentos de professores (fase três e quatro) e questionários com egressos (fase sete), identificamos que a maioria dos entrevistados não havia participado até então de nenhuma disciplina que tratasse de prática didática e pedagógica, e poucos haviam realizado estágio docência. Dessa forma, indicaram que aprenderam a serem professores, copiando exemplos de orientadores, observação e vivências com pessoas mais experientes, troca de experiências com pares, na prática da sala de aula, no convívio com estudantes, sozinhos de maneira autodidata, tentativa e erro, buscando formações complementares. A maioria dos participantes da pesquisa indicou sentir necessidade de uma formação formal, e que tal condição é uma carência presente nos programas de pós-graduação. Mencionaram ainda que caso tivessem tido algum tipo de formação docente, teriam tido menos sofrimento no processo de aprendizado na sala de aula.

Nesse sentido, a ocorrência da disciplina de Práticas Didáticas em Ciências Sociais Aplicadas, se tornou um importante campo de contribuição para a formação docente, já que muitos estudantes ansiavam participar de uma formação que os direcionasse para o exercício da profissão docente. A disciplina passou por uma fase de planejamento, em que o mapeamento dos programas de pós-graduação e a identificação de programas que possuem disciplina semelhante contribuiu para auxiliar na organização da disciplina e pesquisar os assuntos/temas/textos que poderiam ser abordados durante as aulas. A implementação da disciplina, o acompanhamento das aulas, a participação como estudante e pesquisadora e a verificação de resultado (fase 4 da pesquisa), permitiu que cumpríssemos o terceiro objetivo específico: “Analisar como uma disciplina de prática docente potencializa a formação de mestres e doutores que atuarão na docência”.

De acordo com os dados obtidos dos estudantes que participaram da primeira e segunda turma da disciplina, a contribuição da disciplina para a formação docente foi ampla. Os pontos que se destacaram estão relacionados à transformação pessoal e profissional (o que Vygotsky denomina como *perezhivanie*); compreensão e discussão de elementos teóricos acerca da docência; reflexão sobre o papel do professor; experiência prática por meio da PDC; operacionalização de componentes da estruturação das aulas como plano de ensino e plano de aula; utilização de metodologias ativas e inovadoras nas salas de aulas; compreensão do professor com agente de mudança social. Dessa forma, alguns estudantes indicam que a disciplina deveria ser obrigatória nos programas de pós-graduação, tendo em vista que a maior parte de mestres e doutores atuará na docência, fato este identificado nas respostas dos egressos do PPA. É importante considerar ainda que, mesmo aqueles que já atuam na docência compreendem que é relevante estar em uma disciplina como esta, pois os coloca em

contato com discussões teóricas da docência em Administração, oportuniza compreender a docência por diferentes lentes teóricas e promove a reflexão da atuação docente.

Diante de todas as fases executadas, podemos considerar que a docência e a formação docente é um processo que está em constante movimento e vai sendo construído, tal qual exemplificamos na figura 15 a partir das vivências pelas quais o professor passa, vivências essas permeadas de reflexão e experiência prática. Dessa forma, chegamos ao quarto objetivo específico: “Apresentar os saberes e os elementos essenciais à formação docente em Administração”.

É evidente que não conseguimos elencar uma lista de categorias que classifiquem todos os saberes e competências, já que como evidenciamos, o processo docente é sócio, histórico e cultural, sendo assim, vai sendo afetado pelas condições que o cercam. Porém, é possível apontar os elementos que os participantes da pesquisa indicaram como sendo essenciais à docência. Tal qual Tardif (2014) considera há quatro saberes que se fizeram presentes nas respostas desta pesquisa: saberes da formação profissional (responsável pela compreensão das teorias educacionais e dos saberes pedagógicos); saberes disciplinares (representando o conhecimento sobre a área de atuação do docente e as diversas disciplinas), o que muitos participantes denominaram como saberes técnicos; saberes curriculares (programas das IES, conteúdo programático, matriz curricular e métodos de ensino); saberes experienciais, que se configuram com os saberes adquiridos em sala de aula, no exercício efetivo da profissão, no contato com o estudante.

As competências listadas também estão relacionadas a elementos já discutidos anteriormente como: competência didático-pedagógica; habilidade de comunicação; competência inter-relacional; competência tecnológica; competência de gestão; liderança.

Porém, além dos elementos acima apresentados e já discutidos no início desta tese, os participantes indicaram ainda saberes como: Empatia; Saber ouvir; Conhecer a realidade do estudante; Flexibilidade e capacidade de adaptação tanto do conteúdo quanto das situações adversas; Respeito ao estudante; Atualização das ferramentas disponibilizadas para inovar em sala de aula e constante atualização do seu processo de formação.

Comprendemos que os objetivos traçados e as respostas para eles encontradas, vão ao encontro da tese da pesquisa “A construção de saberes e competências na formação docente em Administração é um processo inter-relacional da práxis docente, entre formação teórica e experiência prática”. Para defesa desta tese, argumentamos que **O “aprender” a ser docente parte de um processo social, histórico e cultural vivenciado pelo indivíduo, em que a experiência e a sala de aula passam a ser elementos importantes no processo de ensino e**

aprendizagem, já que é o *locus* da relação estudante-docente e da interação social que envolve a docência. É nesse ambiente também que a mediação do professor acontece e ocorre a utilização de artefatos, objetos e signos para mediar essa relação e essas interações (Vygotsky, 1994). Nesse ponto, identificamos que a sala de aula, sendo ela presencial ou virtual, é o campo onde a experiência prática acontece, ao mesmo tempo, em que é nela também que a interação social entre professor-estudante, estudante-estudante é viabilizada.

Compreendemos que saberes e competências docentes são desenvolvidos, adquiridos e construídos no decorrer da caminhada do docente, que envolve suas vivências particulares, sua história de vida, a cultura em que está inserido e todo o caminho que percorreu para construir saberes (construídos em cada plano genético de desenvolvimento) e competências.

É na exploração da ZDP do estudante, ou futuro professor, que o professor formador, atua e o auxilia a expandir suas potencialidades. Porém, como menciona Vygotsky (1989), é necessário haver uma reflexão no processo de aprendizagem, reflexão esta que ocorre a partir da aprendizagem que adquirimos, a partir de elementos teóricos e experiências práticas, que são internalizadas e atuam no desenvolvimento do professor.

Entretanto, a formação docente passa por elementos teóricos que compõem a base da aprendizagem. São estes elementos teóricos (das teorias da educação, da disciplina, do currículo), que serão colocados em prática quando do exercício da docência. Eis aí o desafio do docente, fazer a conexão entre teoria e prática, transformar o conteúdo em linguagem compreensível para o estudante. Para tanto, faz-se necessário que o docente conheça a realidade do estudante e que tenha respeito ao conhecimento prévio que possui. A partir do momento que compreendemos que cada indivíduo é imbuído e composto por aquilo que vivenciou, que os estudantes não são como uma “folha em branco”, que eles também possuem os seus saberes, nos conectamos à Freire (2002), que nos orienta a ter respeito com o estudante, entendendo que o docente não é o detentor único e exclusivo do conhecimento, mas que pode e deve atuar como orientador e facilitador, na construção do conhecimento, no processo de ensino e aprendizagem do estudante.

É possível que muitos professores considerem que não há necessidade de formação teórica, já que a realidade do ensino acontece na prática, porém, concordar com essa afirmativa é descartar todo o conhecimento construído e a possibilidade de transformar o ensino e incluir novas formas de aprendizagem (Warford, 2011).

Como identificamos nesta pesquisa, não é possível se tornar docente sem experimentar a sala de aula, porém também não é possível ter uma formação adequada, contando somente com a experiência prática. Há que se construir essa formação docente, tal qual indicamos na

disciplina. É evidente que cursar uma disciplina ou estágio docente não deixa o docente efetivamente pronto para a docência, mas o deixa preparado e oferece a ele um rol de possibilidades de atuação.

A construção de competências e saberes é um processo que demanda do professor estudo (teórico) para apreensão dos elementos que compõem a docência, mas também demanda movimento, ação, o estar na sala de aula. Tal qual vimos na disciplina, a discussão de textos, a compreensão de teorias, metodologias de ensino e a experiência prática se complementam e viabilizam a construção de saberes e competências ao futuro professor.

Dessa forma, entendemos que além dos saberes técnicos e formais exigidos para a atuação docente, os saberes e as competências docentes são constituídos e construídos por meio das relações sociais e experiências vivenciadas em seu *lócus* de atuação docente, com estudantes e outros educadores. O que nos faz retomar os conceitos teóricos utilizados nesta pesquisa e os conectar com os elementos advindos do campo de pesquisa (em todas as fases de coleta e análise de dados).

Tardif (2014) defende que não dá para discutir a docência sem vivenciar a docência, sem observar a atuação do professor e ouvi-lo acerca do exercício docente. O que identificamos foi que, para além da determinação dos saberes e da necessidade de os categorizá-los, é oportuno mencionar que, na prática do docente em Administração, percebemos a importância de que eles existam, há a urgência de que se estabeleça um processo ou uma possibilidade de que a formação formal (saberes pedagógicos, teorias da Educação), esteja disponível aos docentes e futuros docentes em Administração. O que ocorre em demasia é que muitos professores iniciam na profissão, sem terem acessado tais saberes, o que dificulta o seu processo de aprendizagem docente. Como muitos participantes da pesquisa mencionaram terem aprendido o exercício da docência na tentativa e erro, na prática, outros ainda externaram a ausência de terem discutido temas e autores significativos da educação. Cabe mencionar que, tais saberes se fazem necessários, porém não em substituição ao conhecimento específico da área de gestão, dos elementos da Administração, mas como conhecimentos complementares.

O autor considera o saber experiencial aquele advindo da prática docente, das experiências vivenciadas pelo professor, mas que é essencial que o docente conheça a disciplina e o programa da instituição em que leciona. Nesse sentido, compreendemos que não devemos estabelecer um saber como mais importante que outro. A defesa que fazemos é que, a teoria deve ser apresentada a todo docente e futuro docente, não podemos considerar que a

vivência, única e exclusivamente em sala de aula, sem preparo e conhecimento prévio no que tange a elementos pedagógicos, será capaz de constituir o indivíduo como professor.

Aqui se apresenta o desafio da formação docente do administrador. Há carência dessa formação pedagógica, da ocorrência desses saberes defendidos por Tardif (2014) durante o processo de formação formal. É imprescindível que se estabeleça um percurso que abarque as teorias, que o futuro docente possa ter contato com o que autores da educação compreendem como elementar à atuação docente, incluindo planejamento e organização de uma aula.

Segundo Gil (2020), o trabalho do professor precede a sua atuação na sala de aula, exige organização, compreensão do que pretende ensinar e traduzir em objetivos. Toda atividade planejada e desenvolvida deve ser regida por um objetivo que a orienta, bem como as estratégias de ensino a serem adotadas. Hoje não nos cabe mais transformar as aulas em palestras, em que somente o professor fala e os estudantes recebem o conteúdo passivamente. Há diversas possibilidades e metodologias de ensino que oportunizam ao estudante a participação ativa no processo de aprendizagem. Não se trata somente de transmissão de conhecimento do professor para o estudante, mas a construção desse conhecimento, que não é individual, mas coletivo. Assim, é preciso também compreender que, cada estudante possui uma formação e saberes já adquiridos. Cabe ao professor o desafio de atuar com perfis distintos de alunos. Podemos considerar então que o processo de aprendizagem do estudante é influenciado pelo professor e nisso implica a metodologia utilizada (Arnoni, 2006). Eis aí a compreensão de que a práxis docente está relacionado com a prática do professor, porém não limitada a um conjunto de técnicas ou passos a serem seguidos, mas como a postura que o docente assume e exerce, conciliando teoria e prática, num processo crítico e reflexivo.

O movimento de colocar o docente em contato com temas e discussões da educação, promove um processo de reflexão. Marciano (participante 7, Quadro 6), relatou que a leitura de textos e o contato com autores que discutem educação o fizeram “sair do automático” já que atuava há 12 anos na docência, chegando à conclusão de que necessitava exercitar o pensamento crítico, refletir sobre a prática e atuação docente (Cunliffe, 2020), que não deveria simplesmente se atualizar sobre novas metodologias de ensino, mas compreender o seu papel enquanto docente e sua responsabilidade na formação de outras pessoas.

É nessa vivência que esse professor vai se formar, no entendimento de que é um ser humano se relacionando com outro ser humano, o estudante (Freire, 2002). Cada ser humano carrega consigo uma bagagem, daí surge um saber necessário ao professor, respeitar os estudantes, suas histórias de vida, os seus saberes, elementos estes mencionados pelos

participantes da pesquisa como essenciais para a atuação docente, sendo oportuno, inclusive, adaptar conteúdo e metodologia às necessidades e realidades do estudante, o que na maioria das vezes é ignorado e suprimido, em busca de uma educação formativa, que coloca os indivíduos em “formas”. A educação se torna, não como deveria ser – libertadora, mas produtora, de seres que devem pensar igual, produzir igual, consumir igual. Sendo assim, cabe ao professor estimular e exercer a curiosidade epistemológica, questionar, procurar, se mover pelo conhecimento, tanto para seu desenvolvimento como para o desenvolvimento dos estudantes.

O professor deve estar em constante reflexão sobre o seu papel, a sua condição de contribuir para a mudança na vida das pessoas. Exercer, incentivar e estimular a reflexão e a reflexividade (Paes de Paula, Rodrigues, 2006; Cunliffe, 2020). Fomentar o senso crítico e ensinar a pensar certo, não dizendo o que é certo e o que deve ser feito, mas indicar caminhos para que os estudantes tenham condições de se tornarem cidadãos críticos e autônomos de suas vidas, de suas escolhas (Freire, 2002). É justamente esse perfil de professor que os participantes da pesquisa indicaram como aquele que marcou suas vidas. O professor que tinha o melhor domínio técnico, não é o mais lembrado, mas o professor que estabeleceu relações, que desenvolveu a competência inter-relacional (Nassif, Hanashiro, Torres, 2010; Lourenço, Lima, Narciso, 2016), que “pegou na mão”, que teve empatia, soube ouvir, e que apontou caminhos (Freire, 2002).

O “saber ouvir” é tratado por Freire (2002) como escuta. Ao nos posicionarmos no processo de escuta, aprendemos a nos colocar no papel de aprendiz, aprendendo com o estudante a forma de nos comunicarmos, de ouvir seus anseios, aspirações, inquietações e dúvidas. O que nos posiciona na compreensão do outro, com a possibilidade estabelecer um diálogo e, quando necessário contestá-lo, o fazer de forma respeitosa e compreendendo as ideias, visões e opiniões.

Os dados identificados na pesquisa sobre professores, lembrados pelos estudantes, se aproximam do que Araújo e Oliveira Neto (2014) consideram como aqueles que promovem a interação e tratam os alunos individualmente, resultando inclusive em uma avaliação positiva da disciplina e os apontando como os mais bem avaliados pelos estudantes, o que coaduna com Freire (2002) e Canopf *et al.* (2018), que nos indicam a importância da “escuta”, da aproximação com o estudante, da empatia e do estabelecimento de uma relação.

Freire (2002) e Canopf *et al.* (2018) apresentam elementos que caracterizam essa relação e estão presentes no processo de ensino-aprendizagem, que devem ser estimulados e valorizados, tais como emoção, afetividade, escuta, compreensão da cultura e ambiente de

origem desse estudante. Para Canopf *et al.* (2018) a sala de aula, enquanto lócus de aprendizagem é o espaço onde as relações acontecem, as emoções e saberes vindos de locais distintos se conectam e, nesse processo de conexão, nessa inter-relação aprendemos uns com os outros. Dessa forma, a atividade docente tem o foco no desenvolvimento dos estudantes, mas também do professor, não é um processo individual, é coletiva.

Nesse processo de compreensão do papel e importância da emoção, Canopf *et al.* (2018) referenciam Vygotsky (2010), ao qual consideram que a emoção não é menor que o pensamento, mas que as emoções estabelecem justamente a base do processo de ensino e aprendizagem, o que permite e estimula a criatividade. Assim, é preciso entender que a emoção não é um produto, que pode ser utilizado para atingir determinados objetivos, ou como se ela fosse um elemento negativo, mas é natural, faz parte da humanidade e, que o docente deve entender que é um elemento constitutivo de cada ser humano.

Para além do saber teoria e prática, os dados nos indicam que a aprendizagem, como já mencionado, é um processo sócio-histórico-cultural, logo a generalização da educação ou um modelo / formato padrão não faz sentido. Os dados (entrevistas e questionários), aliados à compreensão dos autores aqui apresentados, reforçam que a formação docente, combinada com os elementos teóricos, pedagógicos, curriculares e disciplinares, passa por um processo inter-relacional, de vivências e experiências, o que está alinhada à Interação Social de Vygotsky (1989). Cada docente vai construindo o seu saber a partir de suas concepções do que é docência, porém, a sua atuação e a sua relação, com os seus professores, pares e estudantes colaboram para que o desenvolvimento aconteça e que se transforme em aprendizagem do exercício docente.

As entrevistas, observações e questionários nos trouxeram dados que atestaram o que muitos autores já disseram, de como a relação com o estudante pode ser permeada por afeto e respeito, por sua história de vida, pelos saberes provenientes de cada um, daquilo que vivenciou, que o impactou e contribui para sua constituição (Freire, 2002; Canopf *et al.*, 2018). Tivemos relatos de estudantes que optaram pela docência pelo impacto positivo que um professor lhe causou. Compreendemos que, durante o processo de aprendizagem pelo qual passamos, estamos sujeitos a sermos atravessados pelo outro e, esse impacto pode ser grandioso nos levando a uma *perezhivanie*, o que é evidenciado pela fala de Bruna (participante 14, Quadro 6). A participante deixou a Enfermagem e iniciou Administração, encontrando o “seu lugar” ao participar de projetos de iniciação científica, tendo professores da graduação que a influenciaram positivamente, inclusive por meio de uma disciplina em que o docente levou estudantes de pós-graduação para participarem do estágio docência (estágio

que esta pesquisadora participou), compreendendo que cursar o mestrado e conseqüentemente exercer a docência em Administração seria sua escolha profissional.

A influência que um docente exerce no seu estudante, a ponto de promover uma mudança para o indivíduo, nos demonstra que essa relação não é simplesmente uma relação somente de afetividade, mas é permeada pela transformação da realidade em que se está inserido, o que Vygotsky chamou de *perezhivanie* (Liberali; Megale, 2020). Essa influência pode ser transformada em experiência positiva como no caso de Bruna (participante 14, Quadro 6) e no caso de Márcia (participante 13, Quadro 6), que descreveu a atuação de uma professora em seu período escolar, impactando-a na maneira de admirar a arte, levando-a as lágrimas ao na fase adulta contemplar o quadro da Monalisa no Museu do Louvre em Paris, na França e lembrar-se de suas aulas. Como também na graduação, a atuação do seu professor, a fez vislumbrar a docência por meio da Administração, seguindo para a carreira acadêmica com o Mestrado e posteriormente o Doutorado.

É evidente que as *perezhivanie*s nem sempre são reflexo de atuações positivas, há eventos marcantes que impactam e determinam a mudança de direção, por meio de experiências e vivências negativas (Liberali; Megale, 2020). Safira (participante 5, Quadro 6), relatou que participar da PDC lhe trouxe expectativas quanto a seguir carreira docente, porém no decorrer do seu Mestrado, as atividades que desempenhou, a vivência com sua orientadora, as relações estabelecidas e os acontecimentos que presenciou, culminaram não só com a desistência de seguir carreira docente, mas também de não concluir o mestrado. É perfeitamente aceitável, que o ser humano mude de decisão e faça a opção por seguir outros caminhos, mas essa mudança de direção na vida de Safira representou um evento traumático para ela, o que nos leva a alguns questionamentos: é possível que a orientadora de Safira venha de um ciclo vicioso entendendo que a relação docente-estudante deve ser marcada por demandas e exigências? Será este um modelo estabelecido e predominante nos programas de pós-graduação? Se a orientadora de Safira a tivesse conduzido com respeito às suas necessidades e particularidades, é possível que ela tivesse concluído o mestrado? Quantos mais estudantes de pós-graduação não vivenciam as mesmas experiências e, por vezes, acabam adoecendo? Não temos respostas para estas perguntas, mas elas indicam um porto de partida para futuras investigações.

Torna-se visível a responsabilidade que o docente tem no exercício da sua profissão, de maneira ética e responsável, atuando como orientador e facilitador na mediação da aprendizagem, o que pode colaborar no desenvolvimento da ZDP de seus estudantes.

Nesta pesquisa, com a ocorrência da disciplina de Práticas Didáticas, compreendemos que a PDC explora o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e *perezhivanie* de Vygotsky, pois incentiva os pós-graduandos a que busquem atingir novas etapas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como promove experiências transformadoras aos estudantes que a executam. Na ZDP partimos de um conhecimento real e realizamos atividades que nos permitiram atingir o conhecimento potencial.

Marlene (participante 2, Quadro 6) considera que a PDC representou um estágio para ela e que lhe auxiliou a ter segurança, para quando for atuar em sala de aula, ou seja, ela ativará o repertório construído (Liberali; Megale, 2020), a partir de experiências anteriores, para desempenhar atividades futuras. Estamos partindo de um ponto de conhecimento e chegando a outro nível, assim, o que se espera, é que a partir do momento que o pós-graduando experimente, vivencie, desenvolva novas técnicas e metodologias de ensino, aprenda com os colegas e como os estudantes da PDC, que ele passe a atuar em novo formato com seus estudantes, quando voltar ou assumir o seu papel de docente.

Nathalie (participante 15, Quadro 6), relata que a atuação dos professores da disciplina em seu processo de construção do Plano de Aula da PDC, e as discussões conduzidas durante a disciplina a impactaram positivamente, a ponto de até hoje utilizar o que aprendeu em suas aulas. Os professores conduziram o processo de mediação e a orientação no desenvolvimento de sua ZDP, ou como nomina Warford (2011) a ZDPP. A sua atuação docente passou a ter outro significado, principalmente na relação que estabelece com seus estudantes, ao ouvi-los e buscar conhecer a história de vida deles, de que maneira pode atuar para transformar a vida desses estudantes, conforme Freire (2002) indica ser o papel do professor.

Mércia (participante 1, Quadro 6), entende que a sua atuação docente após a participação da disciplina foi transformadora, já que o projeto desenvolvido na PDC se transformou em um projeto da IES em que leciona e que ela é a responsável pela execução, que também representou uma *perezhivanie* para a egressa da disciplina. Por meio desse projeto, a participante detalha que consegue se aproximar dos estudantes e contribuir para a formação profissional. Dessa forma, a egressa tem tido a possibilidade de auxiliar no desenvolvimento da ZDP de seus estudantes, ao mesmo tempo, em que atua como facilitadora na aprendizagem, mediante esse processo de aquisição de conhecimento e transformação social (Vygotsky, 1989; Freire, 2002).

Bergmann (2018) considera que o professor é o principal aprendiz na sala de aula, o que é evidenciado e atestado pelos dados da pesquisa. Nunes (2001, 2018) e Conceição e Nunes (2015) defendem a ideia de que a docência é constituída pela articulação do

conhecimento teórico-acadêmico do docente em conjunto com a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente, em um movimento constante.

Não nos cabe encerrar essa discussão, pois as competências e saberes vão sendo atualizados ao longo da jornada acadêmica de estudantes e professores. Há muito ainda que se pesquisar e compreender, caminhos de pesquisa diversos se apresentam. Compreendemos que a partir da formação docente para os professores e futuros professores em Administração, podemos explorar os conceitos de Vygotsky (1989), (que em sua maioria são direcionados para a aprendizagem da criança) para a educação do professor, buscando a aprendizagem que valoriza a interação social e é constituída no ambiente social, cultural e histórico por qual cada indivíduo passa. Pesquisar a ZDPP (Warford, 2011), se torna uma oportunidade de pesquisa valiosa, trazendo os elementos da ZDP especificamente para a educação docente.

O que propomos aqui foi apresentar uma direção e possibilidades de se estabelecer uma educação docente aos mestres e doutores, além de evidenciar fortemente a necessidade de auxiliarmos que professores desenvolvam suas competências e saberes, que tenham suas capacidades e potencialidades valorizadas, que tenham condições de estabelecer relações, que contribuam para a transformação social e que reconheçam que estão sempre aprendendo, pois como indica Freire (2002) não há docência sem discência.

9 A PESQUISADORA COMO ESTUDANTE E DOCENTE

Assim como a Introdução, ao final desta tese, permito-me retomar a escrita em primeira pessoa. As provocações iniciais para esta pesquisa partiram de questionamentos e anseios pessoais acerca da atuação docente, já que se configurava como caminho profissional por mim traçado. Dessa forma, é oportuno que eu traga as minhas reflexões ao final dessa jornada. Jornada esta, que não se encerra aqui, pois compreendo que a aprendizagem do docente é diária, porém, finda-se um ciclo com a entrega desta pesquisa.

Para que o processo da formação docente ficasse evidente e tornasse compreensível para mim, esta pesquisa passou por várias fases, assim como a minha vida e minha experiência como docente foi sendo alterada no decorrer dos anos, afinal completam-se cinco anos de estudos para o doutoramento. Cada fase da pesquisa foi desenhada e planejada para abarcar uma esfera da vida docente, tanto dos professores que estavam atuando na profissão como aqueles que almejavam atuar.

Durante o processo e construção desta pesquisa, passei por *perezhivaniyes*, que impactaram na minha compreensão da docência e no que considerava como fundamental. Compreendia, até então, que a sala de aula era a principal responsável pela formação docente e que, assim, o pós-graduando deveria estar em sala de aula durante o seu período de estudos para vislumbrar a docência. Porém, ao participar como aluna da disciplina de Práticas Didáticas e, por meio das conversas com colegas da disciplina, participantes da pesquisa, egressos do PPA e docentes, identifiquei que a sala de aula, virtual ou presencial, é um elemento essencial da formação docente, já que é na sala de aula que as relações são estabelecidas, mas não é o único.

A constituição do indivíduo como professor se dá, por meio de suas vivências, daquilo que carrega como modelo de educação e de professor, mas também é aprimorada a partir da aquisição de conhecimento no que concerne aos elementos teóricos que compõem a docência, as discussões sobre o papel do professor, a reflexão sobre a atuação docente e o convívio com os estudantes.

É imprescindível que os saberes indicados por Tardif (2014) e as competências docentes, estejam presentes nesse processo, mas é importante, na mesma medida, que os saberes elencados por Paulo Freire (2002) sejam estimulados e vivenciados.

A docência não deve ser um processo solitário, afinal a aprendizagem está situada como um processo sócio, histórico e cultural, da vida em sociedade, em que a interação social

é promotora dessa aprendizagem, assim como a cada dia temos a possibilidade de expandir a nossa ZDP (Vygotsky, 1989).

Como mencionei, algumas percepções que eu tinha no início desta pesquisa se alteraram e outras se cristalizaram. Continuo acreditando firmemente na educação como mecanismo de transformação social. Por meio da educação a minha realidade foi mudada algumas vezes, iniciei por um caminho profissional guiada pela graduação e, quando decidi mudar a rota, a educação foi novamente o caminho escolhido para viabilizar essa mudança. Assim, a educação foi promotora de diversas *perezhivaniyes* na minha vida. Evidentemente, que por meio da condução e orientação de professores que foram catalisadores no meu processo de aprendizagem e no desenvolvimento da minha ZDP.

Dessa forma, havia traçado como objetivo para esta pesquisa: “Compreender como ocorre a formação docente de estudantes de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração”, porém ao encerrar a análise dos dados e a escrita desta tese, compreendi que a formação docente não se dá somente nos cursos de pós-graduação e que, se for responder ao objetivo traçado inicialmente, posso dizer que, alguns cursos têm buscado contribuir para a formação docente e outros não direcionam esforços para tal demanda, que fica preterida em função da pesquisa.

Eu poderia simplesmente alterar o objetivo da pesquisa e adequá-lo aos achados com base nos dados coletados. Mas, considero a docência e a aprendizagem como um processo de construção, assim como a árvore que utilizei como figura representativa. Nessa caminhada da pesquisa, a minha aprendizagem docente foi sendo construída e, ao ser instigada pelo orientador, veio o questionamento “Por que não evidenciar isso na sua pesquisa? Não foi esse o caminho? Isso não é próprio do seu saber e da sua técnica? Uma coisa é escrever o objetivo, outra é viver”.

Pois bem, a partir das minhas experiências e vivências com esta pesquisa, por todas as fases que construí, dados que coletei e pesquisei, pessoas que ouvi, questionários que analisei observações que efetuei e, também por meio da minha atuação enquanto docente, estudante e pesquisadora da formação docente em Administração, considero que o objetivo da minha pesquisa foi “Compreender quais os elementos essenciais para a atuação docente e de que maneira as competências e saberes são construídos no processo de formação docente”.

Ao buscar atender ao objetivo, posso considerar que os elementos essenciais à prática docente em Administração, abarcam as competências indicadas no decorrer desta tese, tais como competência gerencial e de gestão, liderança, habilidade de comunicação, competência tecnológica, competência sócio emocional, competência inter-relacional, competência

didático-pedagógica e tantas outras que são esperadas de um Administrador. Cabem aqui os saberes indicados por Tardif (2014) e os diversos evidenciados por Paulo Freire (2002) e descritos pelos participantes da pesquisa: empatia, saber ouvir, flexibilidade, adaptação, respeito ao estudante, conhecer a realidade e as necessidades do estudante, humildade, entre tantos outros que viabilizam e colaboram em uma relação de respeito docente-estudante.

Agora ao considerar de que maneira essas competências e saberes se constituem, posso dizer que há uma relação direta entre teoria e prática, essa inter-relação permite que as potencialidades dos estudantes (futuros docentes) sejam exploradas e valorizadas, em um movimento de sair do conhecimento real para o potencial – ZDP (Vygotsky, 1989). É preciso estar munido de informação, conhecimento teórico e pedagógico, mas é primordial refletir sobre o papel docente e atuação do professor na sociedade, como um catalisador para a transformação social e de vidas. As experiências práticas e a vivência, carregada por essa bagagem, viabiliza que os saberes frutifiquem e que se renovem constantemente, pois o saber não é estático, ele está em movimento assim como a vida.

REFERÊNCIAS

- AKTOUF, O. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organ. Soc.**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 151-159, DeZ. 2005.
- ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. O. Guerra Fria e o ensino do *Management* no Brasil: o caso da FGV-EAESP. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 3, 284-299, 2012.
- AMARAL, A. Autonetnografia e inserção *online*: o papel do pesquisador-*insider* nas práticas comunicacionais das subculturas da *Web*. **Revista Fronteiras - estudos midiáticos**, v.11, nº 1, janeiro/abril, 2009.
- ANPAD (Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração). **Relatório de Gestão 2022**. Disponível em: https://anpad.blob.core.windows.net/files/2022_relatorio_gestao_of.pdf. Acesso em 11/12/2023.
- ARNONI, M. E. B. Ensino e mediação dialética. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 1, n. 1, 2006.
- ARAÚJO, E. M., OLIVEIRA NETO, J. D. **Tecnologia Educacional e Design Instrucional**. VIANA, A. B. N., IGARI, C.O. (Org.) Formação Continuada para Docentes em Administração: das intenções à proposta. P. 63-100. Editora CRV, 2014.
- BACZINSKI, A. V. M.; COMAR, S. R. Gestão Escolar democrática e a pedagogia histórico-crítica: contradições, limites e possibilidades. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.2, p. 145-165, 2016.
- BERGMANN, J. **A sala de aula invertida**: Uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BOCCHESE, J. C. **O professor e a construção de competências**. 6ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008.
- CAMPELO, A. M. **Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no curso superior de Administração da FCAP/UPE**. Tese de Doutorado. UFPE. Recife. 2011.
- CANOPF, L.; APPIO, J.; BULGACOV, Y. L. M., CAMARGO, D. Prática docente no ensino de administração: analisando a mediação da emoção. **Revista Organizações & Sociedade** – v 25, n 86, p 371-391, jul /set 2018.
- CAPES. **Edital Pró-Administração N.º 09/2008**. 2008. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pro-administracao-pdf>
- CARNEIRO, S. N. V.; NASCIMENTO, M. I. S.; COUTINHO, E. M. C.; RONCOLATO, C. E. O. A formação e a prática didático-pedagógica do docente bacharel no curso de Administração. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 209-230, jan./mar. 2018.

CARRILHO, T.; PORFÍRIO, J. A. O blended-learning aplicado à formação para o empreendedorismo nas indústrias criativas. DIAS, P.; MOREIRA, D; QUINTAS-MENDES, A. (Coord.) Cenários De Inovação Em Educação Online. Coleção Educação A Distância, nº 1, Universidade Aberta. 2016.

CASSANDRE, M. P.; GODOI, C. K. Metodologias Intervencionistas da Teoria da Atividade Histórico-Cultural: abrindo possibilidades para os Estudos Organizacionais. **Revista Gestão Organizacional**, 6, 2013. P. 11-23.

Center for Research on Activity, Development and Learning. *Templates for some commonly used slides*. Helsinque, Finlândia. 2003.

CZARNIAWSKA, B. Organization theory meets anthropology: a story of an encounter. **Journal of Business Anthropology**, v. 1, n. 1, p. 118-140, 2012.

CEZARINO, L. O.; CORRÊA, H. L. Interdisciplinaridade no ensino em Administração: visão de especialistas e coordenadores de cursos de graduação. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro. v. 16 n. 4. P. 751–784. Out.-Nov.-Dez. 2015.

CICARELLO JUNIOR, I. C.; CAMARGO, D. **Tempo histórico: um importante conceito para compreender a concepção Vygotskiana de desenvolvimento humano**. Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa [recurso eletrônico] DIAS, M. S. L. (Org.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

CONCEIÇÃO, J. S.; NUNES, C. M. F. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. **Rev. Docência Ens. Sup.**, v. 5 , n. 1, p. 9-36, abr, 2015.

CONCEIÇÃO NETO, V. L., MOURA, G. L. Práticas Andragógicas Criativas no Ensino Superior de Administração: efetividade à aprendizagem ou “mise en scène”? **Revista Gest@o.org**, v. 17, Edição 1, 2019, p. 46-57.

COOKE, B. O gerenciamento do (Terceiro) Mundo. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 62-75, mai./jun. 2004.

CUNHA, M. I. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Orgs.) **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. P. 71-82.

CUNLIFFE, A. L. Reflexividade no ensino e pesquisa de estudos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 64-69, Feb. 2020.

DUGUÉ, E. **A lógica da competência: o retorno do passado**. In A. Tomasi (Org.), Da qualificação à competência (p. 19-32). Campinas, SP: Papirus. 2004.

ENRICONE, D. A sala de aula universitária como cenário da docência. ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Orgs.) **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. P. 83-98.

ESCOBAR, A. **La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo**. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana, 2007, p. 19-45. 2007.

EVANGELISTA, F.; MARTINS, K. D.; ANGELINI, M. F. C.; ROCHA, M. J. F. Sociedade do conhecimento: o uso das TIC por docentes e as novas articulações de saberes educacionais no sudeste do Pará. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 5, p. 188-208, ago. 2019.

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

FRADE, C. M.; PESSOA, M. F.; COELHO, A. L. A. L.; BONIFÁCIO, M. A. Desenvolvimento de competências gerenciais no professor-gestor como coordenador de curso do ensino superior. **XXII SEMEAD Seminários em Administração - USP**. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. (6 ed). São Paulo: Papirus Editora. 2004.

GENTILE, P., BENCINI, R. Construindo competências Entrevista com Philippe Perrenoud. **Universidade de Genebra**. In *Nova Escola* (Brasil), Setembro de 2000, p. 19-31.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2020.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GONZALEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005.

GRILLO, M. C.; MATTEI, P. Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Orgs.) **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 99-112.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da Educação Superior 2022**. Disponível em: http://inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022. Acesso em 11/12/2023.

KOZINETS, R. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

JOÃO, H. A. **Aulas-oficina de Física Moderna integrando TIC e Demonstração Experimental**. Dissertação apresentada ao Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física da Universidade Federal de São Carlos. 2016.

LACERDA, C.R. Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 5, n. 2, p. 79-100, out. 2015.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 27, p. 5-24. Set /Out /Nov /Dez, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Eixo temático: 3. Cultura e práticas escolares. 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. A importância do conceito de *perejivanie* na constituição de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia**, Campinas, vol. 35, n. 4, p. 333-343, 2018.

LIBERALI, F.C.; MEGALE, A. H. As implicações do conceito de Patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. **Revista X**, v.15, n.1, p. 55-74, 2020.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. Como os mestrandos aprendem? Significados e transformações em um programa de Pós-Graduação em Administração. **REUNIR**. V.8(1). jan.-abr. 2018.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. O ambiente histórico e político do ensino em Administração na Região Nordeste. **Administração de Empresas em Revistas**. vol. 2, nº. 21, Curitiba, 2020. pp. 235-259

LOURENÇO, C. 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? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 691-717, nov. 2016.

MATTOS, P. L. C. L. Poderia a Administração ser uma “ciência” específica? **Caderno de Administração**, Maringá, v.2 8, n. 1, jan.-jun./2020.

MEDEIROS, A. C. P. Memórias da construção e da reconstrução da profissionalização docente: minha experiência na disciplina de saberes e profissionalidade. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, e002544, 2019.

MISOCZKY, M. C.; FLORES, R. K.; GOULART S. An anti-management statement in dialogue with critical Brazilian authors. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 55, n. 2, p. 130-138, mar./abr. 2015.

NARCISO, E. R. P.; LOURENÇO, C. D. S. Formação docente na pós-graduação em Administração: uma análise qualitativa em duas universidades federais. **Revista Gestão & Conexões**. v. 5, n. 2, jun./jul. 2016.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M.; TORRES, R. R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, maio/ago. 2010.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril, 2001.

NUNES, C. M. F.; ARAÚJO, R. M. B.; PERUCCI, L. S.; GOMES, V. A. F. M. Docência Universitária: um balanço dos programas institucionais de formação de professores das IES públicas brasileiras. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sóciohistórico**. São Paulo: Scipione. 1993.

OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

OLIVEIRA, D. A. **Desenvolvimento de Competências Docentes nos Cursos de Graduação em Administração nas IES Privadas do Estado do Rio de Janeiro**. 2016. 90 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, R. T. D.; FREITAS, F. C. H. P.; MONTENEGRO, L. M. A elaboração de projetos pedagógicos em Administração: consenso e prática em perspectiva. **XXI SEMEAD Seminários em Administração - USP**. 2018.

OLIVEIRA, A. P. C.; SILVEIRA, V. N. S.; LARA, S. M. Competências gerenciais de coordenadores de curso de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte (MG). **VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS**. 2019.

PAES DE PAULA, A. P.; RODRIGUES, M. Pedagogia Crítica no Ensino da Administração: Desafios e Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, p. 10-22, 2006.

PARO, V. H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular, 6-11/7/1998, em Porto Alegre, RS. Publicado em: SILVA, Luiz Heron da; org. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PAULI, J.; SIRTULLI, R.; MACIEL, A. C. Relação entre inteligência emocional, suporte organizacional e motivação em docentes em cursos de pós-graduação lato-sensu. **IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais - Porto Alegre, RS, 2016**.

PEREIRA, J. F.; SOUZA, C. V.; BUENO, N. X.; SANTOS, L. T. Pedagogia Fast Food: Estágio Docente e a Formação de Professores. **Teoria e Prática em Administração**, volume 8, número 1, 2018. p. 47-74.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidades e saberes da docência**. São Paulo: Cortez. 1999. p. 15-34.

POSSAS, M. C.; MEDEIROS, C. R. O. Nas Sombras do Grupo Galpão: A Experiência da Aplicação do Shadowing para Compreender o Organizing. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 18, n. 3, p. 624-654, 2017.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010.

ROBLE, G. L. E.; MORAIS, F. R.; AUGUSTO, E. E. F. A Qualidade do Ensino e as Competências do Professor do Ensino Superior em Administração no Brasil: um estudo sobre docentes de instituições públicas e privadas. **XX SEMEAD Seminários em Administração - USP**. 2017.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; DELUCA, Gabriela. Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 974-989, Dec. 2017.

SANTOS, R. G.; TONON, L. Gestão gerencialista e centralidade do trabalho de professores do ensino superior: aproximações iniciais. In: VI Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais, 2019, Recife. **Anais do VI CBEO**, 2019. v. 6. P. 1-12.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, A. (Ed.). Os professor e sua formação (3 ed., p. 77-92). Lisboa: Dom Quixote. 1992.

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, J. S.S.; FERREIRA, W. B. Sombreado a Pessoa com Deficiência: Aplicabilidade da Técnica de Sombreamento na Coleta de Dados em Pesquisa Qualitativa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.2, p.185-200, Abr.-Jun., 2017.

SOUZA, D. M. M.; EGÍDIO, I. V. Avaliação dos docentes e futuros docentes, quanto ao conhecimento e utilização de mídias interativas nas práticas pedagógicas. **HOLOS**, Ano 32, v. 1, p. 55-68, 2016.

SOUZA, T. R. A.; SOUZA, J. F. Formação profissional e perfil docente da educação profissional e tecnológica: um estudo no IFTM - Campus Paracatu. **Holos**, ano 34. V. 03, p. 303-314. 2018.

SUANNO, M.; CHAVES, S.; ROSA, S. V. (org.) **Educação como prática social, didática e formação de professores**. Contribuições de José Carlos Libâneo. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes: Petrópolis. 2014.

VERESOV, N. **Emotions, perezhivanie and cultural development**: unfinished project of Lev Vygotsky. In Moro, C. Muller-Mirza (Eds.). *Semiotique, culture et developpement psychologique*. Peptentrion. Paris. 2015.

VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura. **Acta Scientiarum**. Education, v. 40(3), e35253, 2018.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.


VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R., & VALSINER, J. (Eds.). **The Vygotsky reader**. 338-354. Oxford: Blackwell. (Original work published 1934). 1994.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARFORD, M. K. The zone of proximal teacher development. **Teaching and Teacher Education**. V. 27(2). 2011.

ANEXOS

Anexo I – Plano de Ensino

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPA	
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM <i>Centros de Ciências Sociais Aplicadas - Departamentos de Administração</i> Av. Colombo, 5.790 – Zona 07 – 87020-900 – Maringá – Pr. – Fonefax: (44) 3011-4976 / 3011-4941

PLANO DE ENSINO

CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	CÓDIGO	SEM./ANO
60 H/A	04	DAD	2º/2020

DISCIPLINA: PRÁTICAS DIDÁTICAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

PROFESSOR: Marcio Pascoal Cassandre

EMENTA:

A produção do conhecimento e a docência na área de Ciências Sociais Aplicadas. Pressupostos teóricos, metodológicos e práticos da Educação Superior. Planejamento e prática de ensino na graduação e na pós-graduação *lato-sensu* na área de Ciências Sociais Aplicadas.

OBJETIVOS:

Refletir o papel da universidade na formação de recursos humanos e na produção de conhecimento para área de Ciências Sociais Aplicadas.
 Conhecer diferentes pressupostos teórico-metodológicos da Educação para o ensino superior e refletir sobre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem e suas relações (professor, pesquisador, gestor e avaliador)
 Planejar e aplicar atividades, ações e operações de ensino e aprendizagem voltados à docência no ensino da graduação e pós-graduação *lato-sensu*.
 Incentivar a reflexão crítica sobre as atuais tecnologias da informação e comunicação (TICs), bem com o seu uso no processo de ensino-aprendizagem.

AVALIAÇÃO:

1. Condução dos Textos³ - nota de 0,0 a 10,0 – peso 1
2. Apresentação escrita de uma reflexão crítica do conjunto de textos de cada encontro - nota de 0,0 a 10,0 – peso 2

³ Descrever a estrutura do texto; esboçar os pressupostos teóricos utilizados no texto; delinear a proposta metodológica e seus achados; informar as principais contribuições teóricas do texto para o ensino das Ciências Sociais Aplicadas; apontar as diferenças e convergências na proposta apresentada pelo seminário anterior e o atual; criticar o texto, indicando possíveis fragilidades e potencialidades para a temática do ensino superior dos cursos de graduação e pós-graduação da área das Ciências Sociais Aplicadas.

3. Elaboração do planejamento de uma Prática Didática Comunitária (PDC), composta por: i) local de aplicação, ii) estratégias de ensino, iii) plano de aula, iv) avaliação e v) relatório final; - nota de 0,0 a 10,0 – peso 3
4. PDC⁴ - nota de 0,0 a 10,0 – peso 4

A avaliação final será a média ponderada: item 1 + item 2 (média do item 2) + item 3 + item 4: 10

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1) relação ensino-aprendizagem, a relação aluno-professor e o “ser” professor;
- 2) práticas pedagógicas e metodologias alternativas;
- 3) organização didático-pedagógica: planejamento, avaliação, orientação e acompanhamento.

METODOLOGIA E RECURSOS: As aulas serão ministradas de forma expositiva, com utilização vídeos, slides, e/ou outros recursos didáticos que se fizerem necessários, acompanhadas de discussões, estudos dirigidos e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS

Aula 1: Apresentações, organização da dinâmica de cada encontro, indicação de literatura e orientações sobre as avaliações.

Aula 2: O papel da universidade e sua contribuição na formação de recursos humanos para a docência na área da Ciência Social Aplicada.

AKTOUF, Omar. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organ. Soc.**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 151-159, Dec. 2005

PARO, Vitor. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular, 6-11/7/1998, em Porto Alegre, RS. Publicado em: SILVA, Luiz Heron da; org. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; DELUCA, Gabriela. Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 974-989, Dec. 2017

Aula 3: Pressupostos behaviorista, construtivista e histórico-cultural da aprendizagem.

BOCK, Ana. Mercês. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004.

⁴ PDC: aplicação de um conteúdo de 8 (oito) horas a um grupo de pessoas (sala de aula do ensino técnico ou superior, coletivos organizados, ONGs ou outros) sobre algum conteúdo da área da Ciências Sociais Aplicadas conforme apresentado no item 3 da Avaliação.

Nota: A atividade PDC trata-se de uma atividade prática desta disciplina, não tendo caráter substitutivo da atividade do Estágio Docência (artigo 33 do Regulamento do PPA).

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. Cadernos de Pedagogia Universitária, n. 11. São Paulo: EDUSP, 2009

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

Aula 4: A reflexividade no processo de aprendizagem e na formação de gestores

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor. Cap. 1 Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNLIFFE, Ann L.. Reflexividade no ensino e pesquisa de estudos organizacionais. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 64-69, Feb. 2020

PAES DE PAULA, Ana. ; RODRIGUES, M. Pedagogia Crítica no Ensino da Administração: Desafios e Possibilidades. Revista de Administração de Empresas, v. 46, p. 10-22, 2006.

Aula 5: O docente e seus múltiplos papéis

FREIRE, Paulo. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Ed. Rio de Janeiro: EDITORA PAZ E TERRA, 2002. (Cap. 1 e 2)

Aula 6: Aspectos relacionais na relação docente/discendente

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Ed. Rio de Janeiro: EDITORA PAZ E TERRA, 2002. (Cap. 3)

CANOPE, Liliane; APPIO, Jucélia; BULGACOV, Yára. L. M., CAMARGO, Denise. Prática docente no ensino de administração: analisando a mediação da emoção. **Revista Organizações & Sociedade** – v 25, n 86, p 371-391, jul /set 2018.

Aula 7: Modalidades de educação e TICs

BERGMANN, J. A sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018. (Cap. 2 e Cap. 4)

DIAS, P.; MOREIRA, D; QUINTAS-MENDES, A. (Coord.) Cenários De Inovação Em Educação Online. Coleção Educação A Distância, nº 1, Universidade Aberta, 344-400 (Cap. 12 e 13).

ARAÚJO, E. M., OLIVEIRA NETO, J. D. Tecnologia Educacional e Design Instrucional. VIANA, A. B. N., IGARI, C.O. (Org.) Formação Continuada para Docentes em Administração: das intenções à proposta. P. 63-100. Editora CRV, 2014.

Leitura complementar:

AUSTER, E. R., & WYLIE, K. K. (2006). Creating active learning in the classroom: A systematic approach. *Journal of Management Education*, 30(2), 333- 353.

Aula 8: Estratégias de ensino-aprendizagem

GIL, Antonio Carlos. Metodologia do ensino superior. São Paulo: Atlas, 2020. (Cap. 6 a 9)

ANASTASIOU, L. das G. C, ALVES, L. P. (Org.) Processo de Ensino em na Universidade. Editora Univille, 2009. (Cap. 3)

PALONGAN, Elisângela. C. V.; SILVA, Luis Fernando; M.; CASSANDRE, Marcio P. Atendendo ao chamado do recall: jovem empreendedor apresenta-se em sala de aula para test drive da ferramenta mediata como aceleradora do empreendedorismo. Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo, v. 3, p. 109-138, 2018.

Aula 09: Avaliação (provas, orientação de TCC, produtos acadêmicos)

GIL, Antonio Carlos. Metodologia do ensino superior. São Paulo: Atlas, 2020. (Cap. 11)

Aula 10: Planejamento de disciplinas

ARNONI, Maria E. B. Ensino e mediação dialética. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 1, n. 1, 2006.

GIL, Antonio Carlos. Metodologia do ensino superior. São Paulo: Atlas, 2020. (Cap. 3 a 5)

Aula 11: Apresentação dos planejamentos de PDC

Aula 12: PDC 1 – Apresentação dos planejamentos de PDC

Aula 13: PDC 2 – prática

Aula 14: PDC 3 – prática

Aula 15: Memória e avaliação da PDC

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA PRINCIPAL

AKTOUF, Omar. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organ. Soc.**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 151-159, Dec. 2005

ANASTASIOU, L. das G. C, ALVES, L. P. (Org.) Processo de Ensino em na Universidade. Editora Univille, 2009. (Cap. 3)

ARAÚJO, E. M., OLIVEIRA NETO, J. D. Tecnologia Educacional e Design Instrucional. VIANA, A. B. N., IGARI, C.O. (Org.) Formação Continuada para Docentes em Administração: das intenções à proposta. P. 63-100. Editora CRV, 2014.

ARNONI, Maria E. B. Ensino e mediação dialética. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 1, n. 1, 2006.

AUSTER, E. R., & WYLIE, K. K. (2006). Creating active learning in the classroom: A systematic approach. *Journal of Management Education*, 30(2), 333- 353.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004.

CANOPE, L., APPIO, J. BULGACOV, Y. L. M., CAMARGO, D. Prática docente no ensino de administração: analisando a mediação da emoção. **Revista Organizações & Sociedade** – v 25, n 86, p 371-391, jul /set 2018.

BERGMANN, J. A sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018. (Cap. 2 e Cap. 4)

CUNLIFFE, ANN L. Reflexividade no ensino e pesquisa de estudos organizacionais. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 64-69, Feb. 2020

DIAS, P.; MOREIRA, D; QUINTAS-MENDES, A. (Coord.) Cenários De Inovação Em Educação Online. Coleção Educação A Distância, nº 1, Universidade Aberta, 344-400 (Cap. 12 e 13).

FREIRE, PAULO. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Ed. Rio de Janeiro: EDITORA PAZ E TERRA, 2002.

GIL, Antonio Carlos. Metodologia do ensino superior. São Paulo: Atlas, 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. Cadernos de Pedagogia Universitária, n. 11. São Paulo: EDUSP, 2009

PAES DE PAULA, A.; RODRIGUES, M. Pedagogia Crítica no Ensino da Administração: Desafios e Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, p. 10-22, 2006.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular, 6-11/7/1998, em Porto Alegre, RS. Publicado em: SILVA, Luiz Heron da; org. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor. Cap. 9 Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; DELUCA, Gabriela. Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 974-989, Dec. 2017

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARBOSA, A. S.; COSTA, F. J. Itinerários para o Desenvolvimento da Competência Docente na Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração. Encontro Nacional de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD. Anais ..., Rio de Janeiro, 2013.

BISPO, M. de S.; COSTA, F. J. da. Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem? *Cad.EBAPE.BR*, v.14, n.4, Artigo 9, Out. Dez. 2016.

BORBA, A. M. de; LUZ, S. P. da (Coord.). Articulando o projeto pedagógico com o programa da disciplina e plano de ensino. In: *Formação continuada para docentes do Ensino Superior: apontamentos para novas alternativas pedagógicas*. Itajaí: UNIVALI, 2002, p.35-51

GAETA, C; MASETTO, M. Instituição de ensino superior: local de trabalho do professor. In: *O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo: Senac São Paulo, 2013.

GARAVALIA, L. S.; HUMMEL, J. H.; WILEY, L. P.; HUITT, W. G. Constructing the course syllabus: faculty and student perceptions of important syllabus components. *Journal of Excellence in College Teaching*, v. 10, n. 1, p. 5-21, 1999.

GODOI, C. K.; XAVIER, W. O produtivismo e suas anomalias. *Cadernos EBAPE.BR*, v.10, no 2, Opinião 1, Rio de Janeiro, Jun. 2012, p.456-465.

LEONT'EV, A. N. *Activity, consciousness, and personality*. Hillsdale: Prentice-Hall, 1978

LESTINGE, S.; SORRENTINO, Marcos. As contribuições a partir do olhar atento: Estudos do meio e a educação para a vida. *Ciência & Educação*. Brasília, DF. 14, n. 3, p. 601-19, 2008.

LOWMAN, J. A arte, o artesanato e as técnicas do ensino exemplar. In: *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2004, p.267-288

MASETTO, M. T. Necessidade e atualidade do debate sobre competência pedagógica e docência universitária. In: *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2012.

REAL, L. M. C.; MENEZES, C. Júri simulado: possibilidade de construção de conhecimento a partir de interações em um grupo. In: NEVADO, R.A.; CARVALHO, M.J.S.; MENEZES, C.S. (Org.). *Aprendizagem em rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores*. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

SILVA, A. B. Reflexões teórico-práticas de um Sistema de Aprendizagem-em-Ação para a Educação em Administração. *Nacional de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD. Anais...*, Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

SILVA, A. B.; BISPO, A. C. K de A.; RODRIGUES, D. G; VASQUES, F. I. F
32. SILVA, A.B.; SANTOS, G.T.; BISPO, A. C. K de A. As histórias em quadrinhos como estratégia de ensino na aprendizagem de alunos de administração. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie*, São Paulo, v.18, n. 1, p. 40-65, Feb. 2017.

SANTOS, G. T.; BASTOS, A. F. V.; COELHO, A. L. A. L. Contribuições do Seminário Dinâmico no processo de aprendizagem pela ótica dos graduandos de contabilidade da UFPB. *Anais... XL Encontro da ANPAD*, Costa do Sauípe- BA, 2016.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. Interaction between learning and development. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978b. p. 79-91.

_____. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M. et al. (Orgs.). *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 89-104.

_____. Internalização das funções psicológicas superiores. In: COLE, M. et al. (Coords?). *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 59-66.

299

_____. The history of the development of higher mental functions. New York: Plenum, 1931/1997. v. 4. *The collected works of L. S. Vygotsky*.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VERESOV, N. Emotions, perezhivanie and cultural development: unfinished project of Lev Vygotsky. In Moro, C. Muller-Mirza (Eds.) (2015). *Semiotique, culture et developpement psychologique*. Peptentrion. Paris.

OUTRAS REFERÊNCIAS

<http://educacaointegral.org.br/especiais/praticas-inovadoras-para-o-ensino-medio/brainstorming-em-sala/>

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>

<http://www.scielo.br/pdf/rac/v16n3/v16n3a02>

Lista de sugestões de Estratégias de Ensino

1. ESTUDO DO TEXTO
2. PAINEL DE NOTÍCIAS
3. EXPLOSÃO DE IDEIAS (brain-storming)
4. TÉCNICA DO FÓRUM (fórum de debates)
5. MAPA CONCEITUAL
6. PRODUÇÃO HISTÓRIA EM QUADRINHOS
7. ESTUDO DE CASO
8. FILME
9. ESTUDO DIRIGIDO
10. ESTUDO DO MEIO
11. OFICINA (WORKSHOP)
12. JURI SIMULADO
13. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA
14. SEMINÁRIO DINÂMICO
15. JOGOS CRIATIVOS
16. CASOS PARA ENSINO
17. SIMPÓSIO
18. PRODUÇÃO DE VÍDEO-AULA
19. MÚSICA
20. STOP MOTION

Anexo II – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ADMINISTRADOR, COMO VOCÊ APRENDEU A SER DOCENTE? OS SABERES E COMPETÊNCIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO.

Pesquisador: MARCIO PASCOAL CASSANDRE

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 67243023.6.0000.0104

Instituição Proponente: CSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.133.814

Apresentação do Projeto:

Análise de resposta a pendências apontadas no Parecer Consubstanciado CEP n. 6.024.137, de 26 de abril de 2023.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas do documento Informações Básicas do Projeto n° 2071729 (CAAE: 67243023.6.0000.0104), postado em 10/02/2023 e "ProjetoQualificacaoDoutoradoElisangelaPalongan.pdf". INTRODUÇÃO Narciso e Lourenço (2018) compreendem que o processo de formação na pós-graduação permite pouca reflexão a respeito do ser professor e da carreira docente, tendo em vista que o ambiente e a relação entre discentes e docentes é cercada por relações de poder e autonomia cerceada, o que reproduz a estrutura existente e pouco possibilita ao pós-graduando discutir e refletir sobre a prática docente. As autoras mencionam ainda que, na ótica de estudantes de pós-graduação, pouco se estimula a formação pedagógica e o refletir do educador profissional. Segundo Fischer (2006), os programas de pós-graduação não estão voltados para a formação docente porque não sabem como fazê-lo. Pouco se discute sobre a formação pedagógica, que é traduzida em disciplinas de metodologia do ensino superior e estágio docência. A formação do professor em Administração ainda é um desafio, haja vista que a grande maioria não possui formação pedagógica (OLIVEIRA, 2016), o que somente é possível de realizar a partir da alteração na estrutura dos cursos de pós-graduação stricto sensu. A formação de mestres / mestras e doutores / doutoras ainda tem concentração e

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer 6.133.014

Inclinação maior para a pesquisa, poucos esforços são direcionados para a formação docente, seja em questões práticas, operacionais ou didáticas e pedagógicas (NARCISO; LOURENÇO, 2016). Conoelção Neto e Moura (2019) criticam o fato de que em muitos casos, os programas de pós-graduação, são regidos sob uma lógica produtivista acadêmica, em detrimento da formação de mestres e doutores que atuarão na docência de ensino superior, defendendo a ideia de se buscar um processo formativo em que se abordem aspectos da andragogia (aprendizagem de adultos), para futuros professores. Os autores reforçam a necessidade de se estimular a criatividade, o senso crítico, a reflexão, a capacidade de escuta e o relacionamento interpessoal para a formação do docente, de forma que possam utilizar essas habilidades no ofício de professor. Têm ocorrido uma forte expansão do mercado universitário, expansão essa incentivada por programas de fomento ao ensino superior como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o que culminou com um maior número de faculdades particulares, o que segundo Nunes et. al (2018) resultou em uma maior demanda de docentes, e que na maioria das vezes não há a exigência de formação pedagógica específica para lecionar, como no caso do curso de Administração. A propagação do ensino superior em Administração permitiu que mais pessoas tivessem acesso à educação superior, porém, considerando as possibilidades que a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 permitiu, vemos a concepção de um ensino superior quase técnico, gerencialista, voltado para solução de problemas e inovação. É exigido do professor, o desenvolvimento de competências que viabilizem estabelecer cooperações, criar redes, comunicar e divulgar o que fazem, apresentando a tão sonhada "inovação" para gerar melhores resultados, semelhante às organizações. Permite-se que profissionais das áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias, atuem na docência, por conta dos conhecimentos práticos da profissão, porém, falta-lhes a formação pedagógica existente nos cursos de licenciatura. Conforme estudo realizado por Paull, Sirtull e Maciel (2016) as Instituições de ensino, cada vez mais, exigem profissionais que, além da capacidade de exercer a docência, tenham condições de enfrentar mudanças, assumir riscos, com perfil criativo, sensibilidade, sejam motivados e que possuam boa relação interpessoal, pois a liderança como uma competência da docência, colabora para o processo de aprendizagem do aluno. Dessa forma, com um mercado profissional que cada vez mais exige do profissional da educação novos saberes e competências, é possível determinar quais competências e saberes são necessários a docência na área da administração? De que forma, tais competências e saberes são adquiridos ou estimulados? Diante de tantas exigências é possível identificar o que é essencial a formação de um docente na Administração? Dessa forma surge o problema de pesquisa: Como os cursos de pós-graduação

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copecp@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.133.014

stricto sensu têm atuado na formação docente e quais impactos as disciplinas de formação docente exercem nos alunos? Neste contexto, o objetivo desta pesquisa é "Compreender como os cursos de pós-graduação stricto sensu têm atuado na formação docente e quais impactos as disciplinas de formação docente exercem nos alunos". Como objetivos específicos temos: a) Caracterizar quais elementos de prática docente são necessários para a formação docente; b) Identificar a importância da formação docente para atuação profissional de alunos e egressos; c) Analisar como uma disciplina de prática docente potencializa a formação de mestres e doutores que atuarão na docência; d) Apresentar os saberes e os elementos essenciais (ou diretrizes) à formação docente em Administração. HIPÓTESE A hipótese que essa pesquisa pretende discutir é que a sala de aula não é a única, ou responsável exclusiva, no processo de aprendizagem e formação docente, mas é o principal. Assim, O "aprender" a ser docente parte de um processo social, histórico e cultural vivenciado pelo indivíduo, em que o principal locus da formação docente é a sala de aula.

METODOLOGIA: Esta pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de diferentes métodos de coleta de dados empíricos, pretende reunir um conjunto diverso de dados para construir elementos que caracterizam a formação e os saberes docentes em Administração. Para que os objetivos sejam cumpridos esta pesquisa está dividida em quatro etapas: 1) Reconhecimento de campo: Coletar informações dos programas de pós-graduação na área de Administração no Brasil em relação à formação docente de mestres e doutores; 2) Organização: Organizar os dados e informações coletadas para a pesquisa e, sob a coordenação do professor da disciplina, auxiliar na organização de uma disciplina de prática docente para alunos de mestrado e doutorado em Ciências Sociais Aplicadas, realizada no PPA-UEM; 3) Verificação de resultado: contactar os alunos que participaram da disciplina e promover um encontro com a turma, após o período de seis a doze meses a fim de discutir a disciplina, obter feedback e identificar como ela contribuiu para a atuação na docência; 4) Contactar egressos do PPA e solicitar resposta a um questionário em que buscaremos identificar se o ex-aluno está atuando na docência e como considera a formação docente para atuação como professor.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO Compreender como os cursos de pós-graduação stricto sensu têm atuado na formação docente e quais impactos as disciplinas de formação docente exercem nos alunos.

OBJETIVO SECUNDÁRIO a) Caracterizar quais elementos de prática docente são necessários para a formação docente; b) Identificar a importância da formação docente para atuação profissional de

Endereço: Av. Colombo, 5700, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4507 Fax: (44)3011-4444 E-mail: cocep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.133.014

alunos e egressos; c) Analisar como uma disciplina de prática docente potencializa a formação de mestres e doutores que atuarão na docência; d) Apresentar os saberes e os elementos essenciais (ou diretrizes) a formação docente em Administração

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: A pesquisa apresenta baixo risco para os participantes da pesquisa uma vez que não há manipulação de substâncias, equipamentos ou materiais que possam prejudicar a saúde física dos participantes. No entanto, a pesquisa aborda questões relacionadas ao trabalho e à organização de atividades pessoais, podendo haver desconforto decorrentes da produção de reflexões e respostas para os tópicos abordados. Por se tratar de uma pesquisa que busca identificar os saberes e competências no processo de formação docente em Administração e como esse processo ocorre, podemos considerar que não há riscos que afetem os participantes da pesquisa. Considerando também que não há manipulação de substâncias, equipamentos ou materiais que possam prejudicar a saúde física dos participantes. Os participantes serão informados sobre a proposta e os procedimentos da pesquisa, os seus direitos, sobre a participação voluntária, sendo reiterado pelo pesquisador: o direito de não participar da pesquisa ou declinar da participação a qualquer momento, deixar de responder total ou parcialmente qualquer questão abordada e ter a sua identidade protegida na divulgação dos resultados desta pesquisa. Os participantes poderão solicitar auxílio do pesquisador a qualquer momento. Para isso, será disponibilizado aos participantes o telefone e o endereço de e-mail do pesquisador, responsável pelo atendimento e/ou direcionamento da demanda quando aplicável. Para minimizar os riscos/desconfortos desta pesquisa, as agendas de entrevistas combinadas previamente e os questionários serão respondidos por meio eletrônico para garantir a confidencialidade dos dados

BENEFÍCIOS: Apresentar elementos que contribuam para o processo de formação docente, dos futuros mestres e doutores que atuarão na docência em Administração e de que forma a pós-graduação stricto sensu prepara o aluno para a carreira docente. Tal identificação auxilia/subsidia os programas de pós-graduação com informações/dados para sua atuação junto aos estudantes de mestrado e doutorado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa da área de ciências sociais aplicadas, especificamente em Administração, para desenvolver a tese de doutorado. Quanto à tipologia é um estudo qualitativo, com múltiplas fontes de dados: dados públicos dos programas de pós-graduação em

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.133.814

administração no Brasil; entrevistas com alunos de mestrado e doutorado em Ciências Sociais Aplicadas, realizada no PPA-UEM que irão cursar uma disciplina de prática docente e; questionário com egressos do PPA-UEM. Esses dados serão tratados pela técnica de análise de conteúdo. Esse método de pesquisa busca desenvolver o objetivo "Compreender como os cursos de pós-graduação stricto sensu têm atuado na formação docente e quais impactos as disciplinas de formação docente exercem nos alunos.". Com esse propósito nota-se a importância da pesquisa para a área, com destaque a formação docente entre discentes stricto sensu em uma área que a formação na graduação é bacharel. A relevância desta pesquisa reside na busca por identificar os saberes e competências que o discente stricto sensu irá desenvolver e efetivamente contribuirá para exercer a docência (aprender ser docente). Essa aprendizagem não é atribuída exclusivamente ao que é ensinado em sala de aula, embora talvez seja o principal espaço para isto. Outros ambientes como o processo social, histórico e cultural deste discente stricto sensu pode ser atrelado ao aprender ser docente podem contribuir para isto. Por isto, a pesquisa também é relevante ao considerar o ambiente não acadêmico como fatores que contribuem para a formação docente. A pesquisa tem potencial para contribuir nas abordagens e práticas de ensino stricto sensu na área de ciências sociais aplicadas quanto a formação de docente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados: apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional; o cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise realizada e as informações constantes nos arquivos anexados, baseado na legislação vigente, este Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos é de parecer pela APROVAÇÃO do presente protocolo de pesquisa.

Pendência 1 – Projeto Detalhado e formulário de Informações Básicas do Projeto na PB

1.1 Solicita-se esclarecer se os questionários serão enviados a todos os alunos egressos da disciplina e se haverá ou não critérios de inclusão e ou exclusão, por exemplo, em relação ao tempo para devolução dos questionários, localização dos participantes da disciplina, entre outros possíveis motivos. Havendo alterações em relação ao presente questionamento, solicita-se que estas sejam realizadas tanto no projeto detalhado como no formulário de Informações Básicas do Projeto na PB (os critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa, devem ser

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-000
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: ccpep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.133.814

apresentados de acordo com as exigências da metodologia a ser utilizada - conforme Norma Operacional CNS n.º 001, de 2013, Item 3.4.1.11).

R: Pendência atendida

1.2 Local de realização da pesquisa que atende a etapa "3" descrita no método de pesquisa. O roteiro de entrevista sugere que esta será Individual. Não fica esclarecido se a entrevista ocorrerá na ocasião do encontro após 6-12 meses de conclusão da disciplina. Solicita-se Inserir, no projeto detalhado e no formulário Informações Básicas do Projeto, Informações sobre o(s) local(is) de realização da pesquisa (Norma Operacional CNS n.º 001, de 2013, Item 3.4.1.5) e descrição detalhada dos métodos e procedimentos da pesquisa (Norma Operacional CNS n.º 001, de 2013, Item 3.4.1.8)

R: Pendência Atendida

1.3. Quanto à coleta de dados por questionário (etapa "4" do método de pesquisa), não está esclarecido se ocorrerá de modo presencial ou por ambiente virtual. Solicita-se Inserir, no projeto detalhado e no documento Informações Básicas do Projeto, Informações sobre o(s) local(is) de realização da pesquisa (Norma Operacional CNS n.º 001, de 2013, Item 3.4.1.5) e descrição detalhada dos métodos e procedimentos da pesquisa (Norma Operacional CNS n.º 001, de 2013, Item 3.4.1.8). Caso o encontro e as entrevistas Individuais ocorram em ambiente virtual, solicita-se que conste, na metodologia do Projeto Detalhado, a explicação de todas as etapas/fases não presenciais do estudo (Carta Circular n.º 1/2021-CONEP/SECNS/MS, Item 1.1) e a descrição e a justificativa do procedimento a ser adotado para a obtenção do consentimento livre e esclarecido, bem como o formato de registro ou assinatura do termo que será utilizado (Carta Circular n.º 1/2021-CONEP/SECNS/MS, Item 1.2)

R: Pendência Atendida

1.4. Com relação à descrição de riscos, reitera-se a necessidade de adequá-los, bem como a forma de amenizá-los, de acordo com a utilização ou não dos meios virtuais para realização de qualquer etapa da pesquisa. Outrossim, solicita-se a retrada da frase que diz que "Por se tratar de uma pesquisa que busca identificar os saberes e competências no processo de formação docente em Administração e como esse processo ocorre, **PODEMOS CONSIDERAR QUE NÃO HÁ RISCOS QUE AFETEM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**". Lembrando que não se pode afirmar que não haverá riscos, pois sempre existirá, ainda que mínimos. Por ex: "PODEMOS CONSIDERAR QUE OS RISCOS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA **SERÃO MÍNIMOS**". A mesma alteração também deverá ser feita no texto do TCLE, com relação aos riscos.

R :Pendência atendida

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4507

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copec@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.133.014

Pendência 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

2.1 Apresentar o TCLE específico para os participantes por meio da técnica de coleta de dados por questionário. Caso essa coleta de dados seja realizada em ambiente virtual, incluir informações sobre os riscos e cuidados necessários por utilizar esse ambiente para a coleta de dados.

R: Pendência atendida

2.2 Para garantir a integridade do documento TCLE, recomenda-se que as páginas de assinaturas estejam na mesma folha e/ou que as páginas devem ser numeradas de forma subsequente (exemplo: 1 de 3; 2 de 3,...) conforme o que preconiza o Item IV.5.d da Res. 466/2012-CNS.

R: Pendência atendida.

Pendência 3 - Cronograma Recomenda-se a revisão do cronograma da pesquisa no "PB_Informações básicas" deve estar de acordo com a data possível de aprovação pelo Comitê de Pesquisa, considerando o trâmite de resposta a pendências. As etapas/prazos de realização da pesquisa devem ser iguais àquele apresentado no arquivo "ProjetoQualificacaoDoutoradoEliSangelaPalongan.pdf". Indicar compromisso explícito do pesquisador de que o estudo será iniciado somente a partir da aprovação pelo Sistema CEP/Conep (Norma Operacional CNS n.º 001, de 2013, Item 3.3.f)

R: Pendência atendida. O cronograma foi adequado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2071729.pdf	05/05/2023 13:31:52		Aceito
Outros	CartaRespostaCEP.docx	05/05/2023 13:31:20	EliSangela Conceição Vieira Palongan	Aceito
Outros	TCLEcomQuestionario.pdf	05/05/2023 13:30:33	EliSangela Conceição Vieira Palongan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEquestionario.pdf	05/05/2023 13:30:21	EliSangela Conceição Vieira Palongan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	05/05/2023 13:30:07	EliSangela Conceição Vieira	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5700, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copec@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.133.814

Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/05/2023 13:30:07	Palongan	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoQualificacaoEliSangelaPalongan.pdf	04/04/2023 23:23:18	EliSangela Conceição Vieira Palongan	Aceito
Cronograma	CronogramaAtividades2023.pdf	04/04/2023 23:21:26	EliSangela Conceição Vieira Palongan	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CartaDeAutorizacaoPPA.pdf	10/02/2023 11:17:35	EliSangela Conceição Vieira Palongan	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto0902.pdf	10/02/2023 11:16:20	EliSangela Conceição Vieira Palongan	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.pdf	03/02/2023 18:43:54	EliSangela Conceição Vieira Palongan	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 21 de Junho de 2023

Assinado por:

Maria Emilia Grassi Busto Miguel
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5700, UEM-PPQ, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4507 Fax: (44)3011-4444 E-mail: ccepep@uem.br

APÊNDICES

Apêndice I – TCLE das Entrevistas e do Grupo Focal



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
 Centro de Ciências Sociais Aplicadas
 Departamento de Administração
 Programa de Pós-graduação em Administração



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa intitulada "ADMINISTRADOR, COMO VOCÊ APRENDEU A SER DOCENTE?" OS SABERES E COMPETÊNCIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO, realizada por Elisângela Conceição Vieira Palongan, discente do curso de Doutorado em Administração do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá - Paraná, e supervisionada pelo Professor Doutor Marcio Pascoal Cassandre. O **objetivo** da pesquisa é "Compreender como os cursos de pós-graduação stricto sensu têm atuado na formação docente e quais impactos as disciplinas de formação docente exercem nos alunos". **Justificativa:** Há uma diversidade de ideias e concepções acerca dos saberes e competências docentes e como a formação stricto sensu ocorre. Porém na área da Administração, percebe-se que o foco dos saberes e competências exigidos, é destinado a tratar das competências gerenciais, tanto para os estudantes quanto para os docentes, reforçando a prática centrada no "como" fazer, como se a expectativa fosse ensinar aos estudantes métodos, ferramentas, mecanismos de execução, nem sempre prezando pela discussão, pelo exercício da reflexão e construção coletiva de conhecimento, aprendizagem e novas formas de se relacionar com o conteúdo. Esta pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de diferentes **método de investigação** e de **coleta de dados** empíricos, pretende reunir um conjunto diverso de dados para construir elementos que caracterizam a formação e os saberes docentes em Administração. Para que os objetivos sejam cumpridos esta pesquisa está dividida em quatro etapas: 1) Reconhecimento de campo: Coletar informações dos programas de pós-graduação na área de Administração no Brasil em relação à formação docente de mestres e doutores; 2) Organização: Organizar os dados e informações coletadas para a pesquisa e, sob a coordenação do professor da disciplina, auxiliar na organização de uma disciplina de prática docente para alunos de mestrado e doutorado em Ciências Sociais Aplicadas, realizada no PPA-UEM; 3) Verificação de resultado: contactar os alunos que participaram da disciplina e promover um encontro com a turma, após o período de seis a doze meses a fim de discutir a disciplina, obter feedback e identificar como ela contribuiu para a atuação na docência; 4) Contactar egressos do PPA e solicitar resposta à um questionário

em que buscaremos identificar se o ex-aluno está atuando na docência e como considera a formação docente para atuação como professor. **Possíveis desconfortos:** A pesquisa apresenta baixo risco para os participantes da pesquisa uma vez que não há manipulação de substâncias, equipamentos ou materiais que possam prejudicar a saúde física dos participantes. No entanto, a pesquisa aborda questões relacionadas ao trabalho e à organização de atividades pessoais, podendo haver desconforto decorrentes da produção de reflexões e respostas para os tópicos abordados. Por se tratar de uma pesquisa que busca identificar os saberes e competências no processo de formação docente em Administração e como esse processo ocorre, podemos considerar que os riscos aos participantes da pesquisa serão mínimos. Considerando também que não há manipulação de substâncias, equipamentos ou materiais que possam prejudicar a saúde física dos participantes. Os participantes serão informados sobre a proposta e os procedimentos da pesquisa, os seus direitos, sobre a participação voluntária, sendo reiterado pelo pesquisador: o direito de não participar da pesquisa ou declinar da participação a qualquer momento, deixar de responder total ou parcialmente qualquer questão abordada e ter a sua identidade protegida na divulgação dos resultados desta pesquisa. Os participantes poderão solicitar auxílio do pesquisador a qualquer momento. Para isso, será disponibilizado aos participantes o telefone e o endereço de e-mail do pesquisador, responsável pelo atendimento e/ou direcionamento da demanda quando aplicável. **Para minimizar os riscos/desconfortos** desta pesquisa, as agendas de entrevistas combinadas previamente e os questionários serão respondidos por meio eletrônico para garantir a confidencialidade dos dados. Esclarecemos que a sua participação será totalmente **voluntária**, podendo você: recusar-se a participar, deixar de responder qualquer questão abordada ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo a você. As informações produzidas neste trabalho serão gravadas e mantidas sob a responsabilidade dos pesquisadores, sendo utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Essas informações serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo assegurado o ressarcimento e o acompanhamento por eventuais danos decorrentes da pesquisa e o acesso aos resultados da pesquisa. Destacamos que as publicações oriundas desta pesquisa serão realizadas com o objetivo de colaborar para o progresso da ciência, sobretudo, o campo que se destina a estudar temas relacionados à educação e a docência. Nesse sentido, os **benefícios** esperados desta pesquisa é apresentar elementos que contribuam para o processo de formação docente, dos futuros mestres e doutores que atuarão na docência em Administração e de que forma a pós-graduação stricto sensu prepara o aluno para a carreira docente. Tal

identificação auxilia/subsidia os programas de pós-graduação com informações/dados para sua atuação junto aos estudantes de mestrado e doutorado.

Os participantes da pesquisa poderão solicitar auxílio do pesquisador a qualquer momento. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, entre em contato conosco pelos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Eu _____, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa de doutorado da discente Elisângela Conceição Vieira Palongan, sob supervisão do Prof. Doutor Marcio Pascoal Cassandre

_____ Data: __/__/__

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu _____, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data: __/__/__

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora pelo telefone: (44) 99945-9111 | E-mail: elisvieira@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP). O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, conforme a Resolução 466/2012-CNS-MS.

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM está localizado na Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br. Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30. O atendimento ocorrerá preferencialmente por telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, o COPEP solicita a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações.

Apêndice II – Roteiro das Entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1) Identificação

Nome:

Idade:

Ocupação:

Quanto tempo:

Estado civil:

Filhos:

2) Formação

Graduação Área:

Tempo de formação:

Pós-Graduação:

3) Aspectos da carreira acadêmica e profissional.

- a) Me conte um pouco sobre a sua carreira profissional.
- b) Me fale por que escolheu fazer pós-graduação.
- c) Como foi ou está sendo o seu mestrado/doutorado?
- d) Por que escolheu a linha de pesquisa em que está estudando?
- e) Há expectativas quanto ao doutorado? (para os que não estão cursando o doutorado).
- f) É Docente?

- g) Se sim, há quanto tempo?
- h) Por que escolheu fazer uma disciplina de prática didática?
- i) Existiam expectativas quanto às disciplinas? Foram cumpridas?
- j) O que considera qual foi o ponto alto da disciplina?
- k) (Para os que já atuam na docência): Se tivesse feito uma disciplina de prática didática teria feito diferença em sua formação enquanto professor?
- l) O que você considera essencial para ser professor?
- m) Na sua constituição enquanto professor se inspirou em alguém?
- n) Quais saberes e competências você considera que são importantes, para um professor de administração?
- o) Há algo que não perguntei que você considera importante mencionar?

Apêndice III – Roteiro do Grupo Focal



Grupo Focal – Disciplina Práticas Didáticas – turma 2

Objetivo: Analisar como uma disciplina de prática docente auxilia na formação de mestres e doutores que atuarão na docência.			
Hora	Tempo/ Minutos	TEMAS	FERRAMENTAS, ESPELHO, 2ºs ESTÍMULOS
15:00	5	5 minutos de tolerância	
15:05	2	Concordância em participar da pesquisa	TCLE, Chat
15:07	5	Apresentação da tese e do objetivo do encontro	Objetivos da pesquisa
15:12	10	Apresentação dos participantes	
15:22	15	Discussões iniciais acerca de educação e docência	Menti, palavras-chave: Educação, Docência
15:37	20	Perguntas dirigidas: - Por que a escolha da disciplina de práticas didáticas? - Havia expectativas? Foram atingidas? - Quais discussões foram mais relevantes? - Quais impactos/provocações causou? - Qual o autor que marcou?	Perguntas
15:57	10	Vídeo de Paulo Freire e discussão	Vídeo Youtube
14:07	20	Segunda rodada de perguntas dirigidas: - Para quem atua na docência, o que fez mais sentido? - (possível discussão sobre PDC) - Faria diferença na carreira docente se tivesse uma disciplina similar no início? - Para os que vão atuar na docência, o que foi mais significativo?	
14:27	5	Encerramento: O QUE É NECESSÁRIO PARA SER PROFESSOR?	

Apêndice IV - TCLE dos Questionários



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
 Centro de Ciências Sociais Aplicadas
 Departamento de Administração
 Programa de Pós-graduação em Administração



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa intitulada "ADMINISTRADOR, COMO VOCÊ APRENDEU A SER DOCENTE?" OS SABERES E COMPETÊNCIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO, realizada por Elisângela Conceição Vieira Palongan, discente do curso de Doutorado em Administração do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá - Paraná, e supervisionada pelo Professor Doutor Marcio Pascoal Cassandre. O **objetivo** da pesquisa é "Compreender como os cursos de pós-graduação stricto sensu têm atuado na formação docente e quais impactos as disciplinas de formação docente exercem nos alunos". **Justificativa:** Há uma diversidade de ideias e concepções acerca dos saberes e competências docentes e como a formação stricto sensu ocorre. Porém na área da Administração, percebe-se que o foco dos saberes e competências exigidos, é destinado a tratar das competências gerenciais, tanto para os estudantes quanto para os docentes, reforçando a prática centrada no "como" fazer, como se a expectativa fosse ensinar aos estudantes métodos, ferramentas, mecanismos de execução, nem sempre prezando pela discussão, pelo exercício da reflexão e construção coletiva de conhecimento, aprendizagem e novas formas de se relacionar com o conteúdo. Esta pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de diferentes **método de investigação** e de **coleta de dados** empíricos, pretende reunir um conjunto diverso de dados para construir elementos que caracterizam a formação e os saberes docentes em Administração. Para que os objetivos sejam cumpridos esta pesquisa está dividida em quatro etapas: 1) Reconhecimento de campo: Coletar informações dos programas de pós-graduação na área de Administração no Brasil em relação à formação docente de mestres e doutores; 2) Organização: Organizar os dados e informações coletadas para a pesquisa e, sob a coordenação do professor da disciplina, auxiliar na organização de uma disciplina de prática docente para alunos de mestrado e doutorado em Ciências Sociais Aplicadas, realizada no PPA-UEM; 3) Verificação de resultado: contactar os alunos que participaram da disciplina e promover um encontro com a turma, após o período de seis a doze meses a fim de discutir a disciplina, obter feedback e identificar como ela contribuiu para a atuação na docência; 4) Contactar egressos de Mestrado e Doutorado do PPA e solicitar

resposta à um questionário em que buscaremos identificar se o ex-aluno está atuando na docência e como considera a formação docente para atuação como professor. Cabe ressaltar que **a sua participação nesta pesquisa está vinculada à etapa 4**, por meio da resposta ao questionário que se segue nas páginas seguintes, após este termo. **Possíveis desconfortos:** A pesquisa apresenta baixo risco para os participantes da pesquisa uma vez que não há manipulação de substâncias, equipamentos ou materiais que possam prejudicar a saúde física dos participantes. No entanto, a pesquisa aborda questões relacionadas ao trabalho e à organização de atividades pessoais, podendo haver desconforto decorrentes da produção de reflexões e respostas para os tópicos abordados. Por se tratar de uma pesquisa que busca identificar os saberes e competências no processo de formação docente em Administração e como esse processo ocorre, podemos considerar que os riscos aos participantes da pesquisa serão mínimos. Considerando também que não há manipulação de substâncias, equipamentos ou materiais que possam prejudicar a saúde física dos participantes. Os participantes serão informados sobre a proposta e os procedimentos da pesquisa, os seus direitos, sobre a participação voluntária, sendo reiterado pelo pesquisador: o direito de não participar da pesquisa ou declinar da participação a qualquer momento, deixar de responder total ou parcialmente qualquer questão abordada e ter a sua identidade protegida na divulgação dos resultados desta pesquisa. Os participantes poderão solicitar auxílio do pesquisador a qualquer momento. Para isso, será disponibilizado aos participantes o telefone e o endereço de e-mail do pesquisador, responsável pelo atendimento e/ou direcionamento da demanda quando aplicável. **Para minimizar os riscos/desconfortos** desta pesquisa, os questionários serão respondidos por meio eletrônico para garantir a confidencialidade dos dados e a não identificação do respondente. Esclarecemos que a sua participação será totalmente **voluntária**, podendo você: recusar-se a participar, deixar de responder qualquer questão abordada ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo a você. As informações produzidas neste trabalho serão mantidas sob a responsabilidade dos pesquisadores, sendo utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Essas informações serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Ao assinalar/clicar no botão "Estou de acordo em participar desta pesquisa" e responder o Questionário, você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no seu e-mail, sendo assegurado o ressarcimento e o acompanhamento por eventuais danos decorrentes da pesquisa e o acesso aos resultados da pesquisa. Destacamos que as publicações oriundas desta pesquisa serão realizadas com o objetivo de colaborar para o progresso da ciência, sobretudo, o campo que se destina a estudar temas relacionados à educação e a

docência. Nesse sentido, os benefícios esperados desta pesquisa é apresentar elementos que contribuam para o processo de formação docente, dos futuros mestres e doutores que atuarão na docência em Administração e de que forma a pós-graduação stricto sensu prepara o aluno para a carreira docente. Tal identificação auxilia/subsidia os programas de pós-graduação com informações/dados para sua atuação junto aos estudantes de mestrado e doutorado.

Os participantes da pesquisa poderão solicitar auxílio do pesquisador a qualquer momento. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, entre em contato conosco pelos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

() Estou de acordo em participar desta pesquisa **VOLUNTARIAMENTE** e, declaro que fui devidamente esclarecido(a) da pesquisa de doutorado da discente Elisângela Conceição Vieira Palongan, sob supervisão do Prof. Doutor Marcio Pascoal Cassandre.

Eu, Elisângela Conceição Vieira Palongan, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora pelo telefone: (44) 99945-9111 | E-mail: elisvieira@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP). O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, conforme a Resolução 466/2012-CNS-MS.

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM está localizado na Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br. Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30. O atendimento ocorrerá preferencialmente por telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, o COPEP solicita a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações.

Apêndice V – Questionário com Egressos

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA EGRESSOS DO PPA
--

Gênero:

Idade:

Cor:

Cidade que mora atualmente:

Ocupação atual:

Fez qual curso de graduação?

Linha de pesquisa no mestrado:

Instituição em que cursou o mestrado:

Ano de conclusão do mestrado:

Após o mestrado fez doutorado?

Sim

Não

Cursando

Se resposta "Sim" ou "Cursando", em qual instituição?:

Ano de conclusão ou que concluirá o doutorado:

Atua na docência atualmente?

Sim Não

Quanto tempo de docência:

Atua na docência em:

IE privada IE pública ambas

Regime de trabalho:

servidor público PSS horista CLT

Dedicação exclusiva?

Sim Não

Se não é dedicação exclusiva, desempenha outras atividades?

Sim Não Se sim, qual atividade: _____

Carga horária:

TIDE T40 T20 Outro (quantas horas) _____

Modalidade em que é docente:

Presencial EaD Ambas

Qual instituição trabalha? Qual cargo?

Se docente, em qual curso de graduação dá aula? (se não for ensino superior, mencione se ensino médio, técnico, especialização, etc).

Teve disciplina que tratasse de prática didática no ensino superior durante o mestrado ou doutorado?

Sim, no Mestrado Sim, no Doutorado Não

Carga horária _____

Fez estágio docência?

Sim, no Mestrado

Sim, no Doutorado

Não

De acordo com sua experiência enquanto pós-graduando, uma disciplina de prática didática:

deveria ser obrigatória

deveria ser eletiva

não há
necessidade

De acordo com sua experiência enquanto pós-graduando, o estágio docente:

deveria ser obrigatório para todos

deveria ser obrigatório para bolsistas

deve ser opcional

não há necessidade

Se não cursou a disciplina ou o estágio, considera que faria diferença ter cursado em sua carreira docente? Em que aspectos?

Para a sua formação docente, buscou alguma fonte/inspiração/ formação complementar?

Sob sua ótica, quais elementos na disciplina, ou no estágio, cursado foram essenciais para sua formação docente?

Quais atividades desenvolveu durante o estágio docente? Contribuiu para sua formação?

De que maneira você considera que "aprendeu" a ser professor?

Houve algum professor que lhe inspirou? Em que aspectos?

Quais competências você considera essenciais para a formação de um professor em Administração?

Quais saberes um professor deve ter para atuar em sala de aula?

Em sua carreira acadêmica e/ou docente recebeu algum prêmio, menção honrosa ou reconhecimento?

Sim

Não

Se sim, qual: _____

