



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

REBECA DYANGELLES FONTES SOARES

O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO NA
FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

SÃO CRISTOVÃO, SE
2025

REBECA DYANGELLES FONTES SOARES

O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO NA
FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em Administração
pelo Programa de Pós-graduação em
Administração da Universidade Federal de
Sergipe.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson David Araújo
Sales.

SÃO CRISTOVÃO, SE
2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S676p Soares, Rebeca Dyangelles Fontes
O papel da pós-graduação *stricto sensu* em
Administração na formação das competências docentes
/ Rebeca Dyangelles Fontes Soares ; orientador
Jefferson David Araújo Sales. – São Cristóvão, SE,
2025.
95 f.

Dissertação (mestrado em Administração) –
Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Administração – Estudo ensino (Pós-graduação). 2.
Ensino superior – Finalidades e objetivos. 3. Professores –
Formação. 4. Aprendizagem. I. Sales, Jefferson David Araújo,
orient. II. Título.

CDU 658:005:378.046-021.68

REBECA DYANGELLES FONTES SOARES

**O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO NA
FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em
Administração pelo Programa de Pós-
graduação em Administração da
Universidade Federal de Sergipe.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

Ata de Defesa de Dissertação

Mestrando (a): REBECA DYANGELLES FONTES SOARES

Título da dissertação: O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO NA FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES.

Data e horário da defesa: 29/08/2025 às 14h

Examinadores

- Prof.Dr.Jefferson David Araujo Sales (Presidente – Orientador)
- Prof.Dr. Abimael Magno do Ouro Filho (Examinador Interno)
- Profa. Dra.Sheila Tricia Guedes Pastana (Examinador Externo ao Programa)

Parecer: Depois de avaliarmos a dissertação e realizados os ritos acadêmicos da defesa, em que o candidato apresentou em sessão pública seu trabalho de pesquisa e respondeu aos nossos questionamentos, atribuímos, em sessão privada, o seguinte conceito:

 x Aprovado (a)
 Reprovado (a)

São Cristóvão, 29 de agosto de 2025.

Documento assinado digitalmente
 JEFFERSON DAVID ARAUJO SALES
Data: 29/08/2025 15:09:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jefferson David Araujo Sales
(Presidente - Orientador)
Participação à distância por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 ABIMAE MAGNO DO OURO FILHO
Data: 29/08/2025 15:49:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Abimael Magno do Ouro Filho
(Examinador Interno)
Participação à distância por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 SHEILA TRICIA GUEDES PASTANA
Data: 29/08/2025 15:44:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sheila Tricia Guedes Pastana
(Examinador Externo ao Programa)
Participação à distância por videoconferência



Documento assinado digitalmente

REBECA DYANGELLES FONTES SOARES

Data: 29/08/2025 15:57:48-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Rebeca Dyangelles Fontes Soares
(Discente)
Participação à distância por videoconferência

*Dedico esse trabalho àquele que é a minha
primeira e maior referência de um “professor
excelente”, meu pai, e ao seu fiel companheiro,
Simba (in memoriam).*

RESUMO

A reflexão proposta neste estudo é a formação de competências docentes do aluno no âmbito dos cursos stricto sensu em Administração, em nível de mestrado acadêmico, oferecidos no Brasil. A dissertação investiga como a pós-graduação stricto sensu em Administração contribui para a formação das competências docentes de seus alunos, problematizando o predomínio histórico da pesquisa sobre o ensino na avaliação e no cotidiano dos PPGAs e a resultante lacuna formativa pedagógica. Parte-se da questão: como os cursos contribuem para essa formação, com o objetivo geral de compreendê-la, desdobrado em objetivos de elencar competências, mapear perfil/frequência de ensino e propor um painel de ações para os programas. Na fundamentação, discutem-se as bases teóricas da formação docente em Administração e adota-se a Teoria da Aprendizagem Experiencial como lente para articular teoria e prática, valorizando métodos ativos como estratégias de desenvolvimento docente. Quanto à metodologia, trata-se de um estudo aplicado, descritivo, de abordagem quantitativa e desenho transversal, realizado por survey com questionário eletrônico estruturado em escala do tipo Likert, direcionado a docentes permanentes de PPGAs da região Nordeste do Brasil. O universo compreendeu 228 docentes (e-mails enviados) e a amostra obtida foi de 62 respostas válidas. As competências mensuradas derivam do estudo de Souza-Silva et al. (2022) e foram operacionalizadas em itens agrupados em dimensões didático-pedagógicas, humanistas e conceituais. O tratamento estatístico incluiu análise descritiva, avaliação do modelo de medida e comparações de escores fatoriais por características sociodemográficas, profissionais e experiências formativas. Nos resultados, caracteriza-se o perfil dos respondentes e o mapeamento das vias formativas, com predominância da aprendizagem “pela experiência na prática” como via de formação docente e baixa participação em cursos específicos — evidenciando a centralidade do aprender-fazendo no itinerário formativo atual dos PPGAs. A escala de competências apresentou distribuição de respostas e qualidades psicométricas documentadas, com modelo de medida ajustado e índices de consistência e ajuste compatíveis com a literatura, o que respalda as interpretações das dimensões avaliadas. Em seguida, são comparados os escores médios por grupos, permitindo observar como atributos do docente e suas experiências se relacionam às diferentes dimensões de competência ensinadas nos programas. A análise integrativa à luz da aprendizagem experiencial indica que o percurso formativo privilegia vivências e práticas, mas demanda sistematização pedagógica para garantir desenvolvimento equilibrado das dimensões didático-pedagógicas, humanistas e conceituais. Com base no diagnóstico, a dissertação apresenta um painel integrativo com oito propostas de ação para reduzir o hiato entre teoria e prática e fortalecer o eixo formativo docente nos PPGAs. Conclui-se que a formação docente nos PPGAs é um processo em construção, que requer atenção sistemática e integrada para que futuros mestres dominem o conteúdo e a competência de ensinar com qualidade e compromisso social.

Palavras chaves: Formação docente. Pós-graduação stricto sensu. Competências docentes. Aprendizagem Experiencial.

ABSTRACT

The reflection proposed in this study focuses on the development of teaching competences among students enrolled in academic master's programs (*stricto sensu*) in Business Administration offered in Brazil. The dissertation investigates how such programs contribute to building these competences, addressing the historical predominance of research over teaching in evaluation criteria and in the daily routines of graduate programs, as well as the resulting pedagogical training gap. The research question is: how do these programs contribute to teaching competence development? The general objective is to understand this process, with specific aims to list key competences, map faculty profiles and the frequency of their teaching, and propose an action panel for the programs. The theoretical framework discusses the foundations of teacher training in Business Administration and adopts Experiential Learning Theory as a lens to articulate theory and practice, emphasizing active methods as strategies for teaching development. Methodologically, this is an applied, descriptive, quantitative, cross-sectional study, conducted through a survey using a structured electronic questionnaire with Likert-type scales, directed to permanent faculty members of graduate programs in Business Administration (PPGAs) in the Northeast region of Brazil. The universe comprised 228 faculty members (contacted via email), with a final valid sample of 62 respondents. The competences measured were based on Souza-Silva et al. (2022) and operationalized into items grouped into didactic-pedagogical, humanistic, and conceptual dimensions. Statistical procedures included descriptive analysis, assessment of the measurement model, and comparisons of factor scores according to sociodemographic, professional, and formative-experience characteristics. The results outline respondents' profiles and map formative pathways, with experiential "learning by doing" emerging as the predominant route for teaching development and low participation in specific training courses — underscoring the centrality of practical experience in the current formative trajectory of PPGAs. The competence scale showed adequate distribution of responses and psychometric qualities, with an adjusted measurement model and reliability and fit indices consistent with the literature, supporting the interpretation of the assessed dimensions. Subsequent comparisons of mean scores across groups revealed how faculty attributes and experiences relate to different competence dimensions taught in the programs. The integrative analysis, informed by experiential learning, indicates that the formative trajectory prioritizes experiences and practice but requires pedagogical systematization to ensure balanced development across didactic-pedagogical, humanistic, and conceptual dimensions. Based on the diagnosis, the dissertation presents an integrative panel with eight proposed actions to bridge the gap between theory and practice and strengthen the teaching formation axis in PPGAs. It concludes that teacher training in these programs is a work in progress, requiring systematic and integrated attention to ensure that future graduates not only master content but also acquire the competence to teach with quality and social commitment.

Keywords: Teacher training. Graduate education (*stricto sensu*). Teaching competences. Experiential learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama Conceitual da Pesquisa.....	19
Figura 2 - Resultados das competências	34
Figura 3 - Dimensões da Qualificação Pedagógica	38
Figura 4 - Saberes necessários à formação docente.....	39
Figura 5 - Ciclo de aprendizagem.....	44
Figura 6 - Ciclo de Aprendizagem Experiencial.....	45
Figura 7 - Diagrama Operacional da Pesquisa.....	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distinção entre ensino e pesquisa.....	13
Quadro 2 - Relação das variáveis do estágio docência.....	26
Quadro 3 - Categorias de Habilidades do Professor Excelente	40
Quadro 4 - Identificação do perfil dos respondentes	54
Quadro 5 - Identificação das principais vias de formação docente	54
Quadro 6 - Identificação das competências docentes ensinadas	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características demográficas dos docentes participantes do estudo (N = 62)	60
Tabela 2 - Características profissionais dos docentes participantes do estudo (N = 62)	61
Tabela 3 - Vias de formação e experiências docentes dos participantes do estudo (N = 62).....	62
Tabela 4 - Distribuição das respostas aos itens da escala sobre competências docente (N=62)	65
Tabela 5 - Cargas fatoriais e índices de consistência interna das dimensões da escala nas versões inicial e final do modelo	69
Tabela 6 - Índices de ajuste do modelo de medida nas versões inicial e final.....	70
Tabela 7 - Distribuição dos escores médios das dimensões fatoriais segundo características sociodemográficas dos docentes (N = 62).....	71
Tabela 8 - Distribuição dos escores médios das dimensões fatoriais segundo características profissionais dos docentes	72
Tabela 9 - Distribuição dos escores médios das dimensões fatoriais segundo experiências formativas dos docentes.....	74
Tabela 10 - Quadro-resumo das ações propostas	80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 OBJETIVO GERAL.....	15
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
1.3 JUSTIFICATIVA	16
2 FUNDAMENTAÇÃO	19
2.1. AS BASES TEÓRICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO .	19
2.1.1. A DUALIDADE ENTRE ENSINO E PESQUISA	21
2.1.2. ESTÁGIO DOCÊNCIA.....	23
2.1.3. A COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES).....	27
2.2. SABERES E COMPETÊNCIAS DOCENTES EM ADMINISTRAÇÃO	30
2.2.1. OS SABERES DOCENTES	32
2.2.2. AS COMPETÊNCIAS DOCENTES	33
2.3 TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL APLICADA À ADMINISTRAÇÃO	42
2.3.1. APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL APLICADA À ADMINISTRAÇÃO.....	47
3 METODOLOGIA	51
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	51
3.2 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO E DA AMOSTRA DA PESQUISA	51
3.3 ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS.....	53
3.4 ESTRATÉGIA DE TRATAMENTO DOS DADOS	55
4 RESULTADOS	60
5 ANÁLISE DE RESULTADOS	75
5.1 DISCUSSÃO INTEGRATIVA À LUZ DA TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL	75
5.2 PAINEL INTEGRATIVO E PROPOSTAS DE AÇÃO.....	
6 CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS	88

1 INTRODUÇÃO

É recorrente na literatura o questionamento das práticas de ensino dos professores do ensino superior, não somente por parte dos próprios docentes, mas também por alunos em formação (SOUZA-SILVA; BRAZILEIRO PAIXÃO; GUSMÃO LIMA, 2022). A formação docente é compreendida como a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sobre o exercício do ensino, incluindo a experiência prática dentro e fora da sala de aula (BESSA; MONTEIRO; MAGALHÃES JUNIOR, 2020). De acordo com os autores, essa formação envolve a compreensão das possibilidades pedagógicas do ofício docente e os caminhos formativos que contribuem para a ação docente, além de desenvolver um repertório de saberes pedagógicos que estão integrados à formação do professor. Em outras palavras, parafraseando Gauthier et al. (2013), a formação docente é a construção de um ofício baseado em saberes.

A expansão da educação superior, especialmente a partir da década de 1990, trouxe consigo uma série de desafios que vão além da ampliação do acesso e da oferta de cursos. Um dos aspectos mais críticos dessa transformação é a formação e o desenvolvimento profissional dos professores universitários, tema que, apesar de sua relevância, ainda carece de atenção e aprofundamento teórico. Estudos realizados por Balzan (2000), Morosini (2001), Masetto (2002), Anastasiou (2002), Fisher (2006), Pimenta e Anastasiou (2010) e Patrus e Lima (2014) apontam para uma lacuna significativa no campo da formação docente voltada para o ensino superior.

Com o crescimento das instituições de ensino superior no Brasil e a diversificação dos cursos oferecidos, tornou-se evidente a necessidade de docentes qualificados, capazes de atender às demandas de um público estudantil cada vez mais heterogêneo e de um mercado de trabalho em constante transformação. No entanto, o (des)preparo dos professores universitários para atuar efetivamente no ensino tem sido uma constante preocupação. Essa situação é agravada pelo fato de que, tradicionalmente, a formação docente no Brasil tem priorizado a pesquisa em detrimento do ensino, relegando a prática pedagógica a um segundo plano.

Neste contexto acima citado, a reflexão proposta neste estudo é a formação docente do aluno no âmbito dos cursos *stricto sensu* em Administração, a nível de mestrado,

oferecidos no Brasil. Teoricamente, em consonância com Tardif e Lessard (2007), o curso de mestrado é (ou deveria ser) o locús da formação direcionada para o ensino, enquanto o doutorado deve ser o locús da formação de pesquisadores. Para os autores Patrus e Lima (2014), mestres seriam responsáveis por formar pessoas e profissionais, incluindo professores capazes de refletir sobre sua vida e trabalho, bem como compreender o processo educacional e a construção do conhecimento, seus limites, métodos e possibilidades. No entanto, os programas de pós-graduação estão predominantemente focados na formação de pesquisadores e claramente afastados da formação didático-pedagógica (LIMA; TORINI; PROLO, 2019; FISCHER, 2006; WELTER; BICHUETI; SAUSEN; BAGGIO, 2022). Esta realidade da valorização da pesquisa em detrimento à docência é percebida como um paradoxo, pois, levando-se em conta que a maioria dos mestres e doutores, após a conclusão de seus respectivos cursos, irá assumir a posição de professor nas instituições de ensino superior, os programas de pós-graduação em Administração deveriam estar priorizando a concepção da formação docente em uma perspectiva mais ampla.

Em uma pesquisa conduzida por Grillo e Mattei (2005), professores foram questionados a respeito de quais seriam os conhecimentos necessários para saber ensinar e os resultados foram quase unânimes: apenas o conhecimento específico das disciplinas que lecionam. Desta forma, com a ideia de que quem produz conhecimento é capaz de transmiti-lo, percebe-se a completa desconsideração pelas chamadas teorias da aprendizagem (KOLB, 1984). Entende-se que o processo de formação, embora seja um compromisso de cada professor com o desenvolvimento de sua profissão, tem o curso de pós-graduação *sticto sensu* como um fomentador de grande importância para favorecer ou dificultar a referida formação, principalmente, levando em consideração que esses cursos costumam ser a entrada para o mundo acadêmico da maior parte de seus alunos. Logo, é fundamental que este primeiro contato seja muito bem direcionado para que o discente possa trilhar o seu caminho acadêmico e profissional e, mais a frente, estejam aptos e seguros ao exercício da docência.

O pressuposto de que, para este exercício, apenas o domínio do conteúdo é suficiente é rebatido por pesquisadores (CHAMLIAN, 2003; MACEDO; PAULA; TORRES, 1998; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; FISHER, 2006) através da distinção teórica entre ensino e pesquisa. Pimenta e Anastasiou (2002) propõem, em sua pesquisa, cinco variáveis que estabelecem esta distinção, são elas: (i) sujeitos envolvidos; (ii) tempo; (iii) resultados; (iv)

conhecimentos e; (v) métodos. Iniciando com os *sujeitos envolvidos*, percebe-se que o trabalho de pesquisa costuma ser desenvolvido individualmente, quando muito, com a presença pontual do professor orientador, enquanto no ensino, o docente está em constante contato com outros sujeitos – seus alunos, coordenadores, diretores, corpo docente etc. Em relação ao *tempo*, no ensino, o professor precisa adequar-se ao período letivo, ao processo de criação de aulas, que, em sua maioria, ocupa uma quantidade de horas maior do que apenas o momento de ministração aula, e à necessidade de deslocamento até o local onde a aula ocorrerá. Já a pesquisa costuma ter períodos de maior e menor dedicação, em horários não fixos e com uma maior flexibilidade de tempo e espaço. Passando aos *resultados* obtidos, o produto é o artigo publicado, completamente tangível e quantificado, corroborando ou não com as teorias que já existentes. Já no ensino, o produto é a aprendizagem, que já faz parte da relação do professor com cada discente em sala e já permeia a individualidade de cada aluno, ou seja, menos tangível. Quanto ao *conhecimento*, no ensino, o objeto de estudo é o conhecimento consagrado, enquanto na pesquisa, o conhecimento que já existe é considerado o ponto de partida para novos estudos, métodos e interpretações, visando preencher as lacunas teóricas e práticas daquele campo. Por fim, o *método* na pesquisa é definido depois da formulação do problema, e no ensino, ele vai depender do conhecimento e da didática do professor, além do perfil da turma objeto da aprendizagem. O quadro abaixo (Quadro 1) demonstra as diferenças entre as variáveis.

Quadro 1 - Distinção entre ensino e pesquisa

	Ensino	Pesquisa
Sujeitos envolvidos	Coletivo (alunos, gestores, corpo docente)	Desenvolvimento individual
Tempo	Adequação ao período letivo	Flexibilidade
Resultados	Aprendizagem	Artigo publicado
Conhecimentos	Consagrado	Ponto de partida para novos questionamentos
Métodos	Varia de acordo com a formulação do problema de pesquisa.	Varia de acordo com o conhecimento, a didática do professor e o perfil da turma.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) baseado em Pimenta e Anastasiou (2002).

Após a reflexão nas diferenças destacadas no parágrafo anterior, fica evidente que um pesquisador com boas habilidades e relevantes contribuições na pesquisa não necessariamente terá o mesmo desempenho como docente, pois, embora as estas habilidades colaborem para a docência na construção do conhecimento, não é suficiente para que as

competências didático-pedagógicas sejam formadas a partir disto. Para a docência, o saber fazer e o saber pesquisar não são suficientes (PATRUS; LIMA, 2014). Assim, os programas de pós-graduação em Administração, ao não investirem na melhoria da formação docente, oferecem aos seus alunos a titulação de mestres sem que tenham sido formadas nestes as competências para ensinar com qualidade. A formação didático-pedagógica não surge ao acaso, é necessário promovê-la dentro do espaço que já foi designado a ela – a pós-graduação *stricto sensu*. Para tal, é mister a reconstrução das pontes entre as dimensões epistemológica, pedagógica e política (FERNANDES, 1998).

Historicamente, a política que orienta a formação de professores para o ensino superior no Brasil tem sido modesta (MOROSINI, 2000), deixando que seu desenvolvimento didático-pedagógico do profissional sob os cuidados dos próprios professores e iniciativas isoladas de alguns programas de pós-graduação. Os currículos dos cursos de *stricto sensu* não enfatizam a formação além dos saberes e competências relacionados à pesquisa (ZANCHET; GHIGGI, 2009). Além da responsabilidade atribuída aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração (PPGAs), na concepção de outros autores, há ainda a problemática da fonte política de regulamentação dos cursos em questão.

No Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é o órgão responsável pelas normas de funcionamento da pós-graduação *stricto sensu*. Como uma fundação do Ministério da Educação (MEC), a CAPES tem como finalidade financiar e avaliar programas de pós-graduação, além de conceder bolsas de estudo para estudantes de mestrado e doutorado. Ela também é responsável por fomentar a pesquisa científica e tecnológica, estimulando a produção de conhecimento e a formação de recursos humanos qualificados. No tocante à avaliação, cabe à CAPES a definição dos procedimentos avaliativos referentes aos cursos de mestrado, conforme a legislação e normas vigentes da pós-graduação *stricto sensu* (MEC, 2017). Trata-se de uma avaliação “tipicamente acadêmica que valoriza, sobretudo, a pesquisa e as publicações científicas. Menor atenção é dada, tradicionalmente, ao ensino, à extensão, à cooperação com setores empresariais e governamentais, e ao impacto que as atividades desenvolvidas nos programas possam ter na sociedade em geral” (SPAGNOLO; SOUZA, 2004, p. 2). É notório que o foco da avaliação da produtividade e qualidade docente atualmente está na produção acadêmica dos professores. Isso significa que o ensino e a pesquisa se tornaram atividades concorrentes,

e como os critérios de avaliação recompensam apenas a última, isso acaba gerando uma cultura de desvalorização do trabalho docente no meio acadêmico. Infelizmente, conforme destacado por Pimentel (1993), essa situação compromete a tão desejada integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Ademais, essa realidade destaca uma contradição relevante nas instituições de ensino superior, especialmente no campo da Administração, ao comparar as exigências da graduação e da pós-graduação. Enquanto na graduação a prática docente, com foco na experiência e nos recursos didáticos (PATRUS; LIMA, 2014), é essencial para garantir a qualidade do ensino, na pós-graduação esse aspecto parece não receber a mesma atenção nos processos avaliativos. Essa discrepância levanta preocupações sobre a formação de mestres e doutores, uma vez que muitos deles atuarão futuramente na graduação, onde competências pedagógicas são indispensáveis. A reflexão proposta questiona se os Programas de Pós-Graduação em Administração estão realmente preparando seus egressos de forma abrangente, contemplando não apenas os saberes relacionados à pesquisa, mas também os conhecimentos epistemológicos e teóricos, além das habilidades práticas necessárias para o exercício da docência. Assim, evidencia-se a necessidade de um equilíbrio entre a formação acadêmica e pedagógica nos PPGA's, visando atender às demandas tanto da pesquisa quanto do ensino na graduação.

Face ao exposto, a partir destas indagações, a presente pesquisa parte do seguinte questionamento: Como os cursos de pós-graduação stricto sensu em Administração contribui para a formação das competências docentes?

1.1 OBJETIVO GERAL

Compreender como os cursos de pós-graduação stricto sensu em Administração contribuem na formação das competências docentes.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Elencar as competências inerentes à atuação docente, baseadas em SOUZA-SILVA, PAIXÃO, SILVA, ALVES (2022).

- Mapear o perfil dos docentes e a frequência do ensino das competências docentes elencadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.
- Desenvolver painel dos resultados e propor ações de soluções para os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

1.3 JUSTIFICATIVA

Segundo Barros (2008), a justificativa do projeto refere-se às motivações que conduziram a propô-lo e às razões que sustentam a sua persistência em realizá-lo. As razões que sustentam a esta pesquisa estão construídas em três elementos, saber: teórica; prática; metodológica.

A primeira categoria é abordada por tratar-se de uma discussão temática pertinente na literatura acerca da educação brasileira, pois espera-se trazer respostas para preencher a lacuna teórica encontrada. A reflexão acerca da formação docente em Administração não é tão recente, a literatura já aponta a importância desta discussão (FISCHER, 2006; SILVA; COSTA, 2014; PATRUS; LIMA, 2014). Entretanto, percebe-se que ainda há uma carência de estudos sobre os aspectos da formação docente (WELTER et al., 2021). Prova disso é a escassez dos trabalhos relacionados à temática de ensino nos eventos da área de Administração. Os eventos da ANPAD e da FEA-USP são os maiores a nível nacional e contam com áreas temáticas voltadas para o ensino e pesquisa em Administração. Mesmo assim, a temática da formação docente é ainda pouco explorada em eventos como EnEPQ – evento temático da área de Ensino e Pesquisa em Administração –, resultando numa faixa entre 1% e 4% no total de publicações no decorrer dos anos (DENICOL JÚNIOR *et al.*, 2018).

A segunda categoria refere-se à melhoria da formação docente no Brasil e, como consequência, da qualidade dos seus professores de maneira prática e utilitária, o que está ligado diretamente à evolução do primeiro pilar universitário: o ensino. De acordo com o Ministério da Educação, são mais de 1.500 cursos de Administração ofertados em todo o país (RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA, 2016), alcançando mais de 800 mil graduandos no ano de 2014 (INEP, 2015). Neste mesmo ano, os cursos de Administração detiveram o maior número de ingressantes anuais, com cerca de 300 mil novos alunos matriculados. Esse valor

representava aproximadamente 11% do total de matrículas efetuadas em instituições de Ensino Superior no Brasil. Atualmente, de acordo com o Censo da Educação Superior 2023, o curso de Administração ocupa a terceira posição no ranking de cursos com a maior quantidade de matrículas (INEP, 2024), totalizadas em 655.022. Percebe-se a relevância de mais estudos e melhorias na área quando as matrículas em Administração no país mais do que dobraram em apenas oito anos, aumentando consideravelmente a demanda por docentes capacitados para preparar e formar estas novas turmas de graduação, e este corpo docente será formado pelos ex-alunos dos PPG's em Administração. A qualidade da formação dos bacharéis em Administração está diretamente relacionada à qualidade de formação que a pós-graduação irá ofertar, visto que são essas pessoas que ensinam a nível de graduação e ensino técnico (ARAÚJO, 2023).

Ademais, a LDB (BRASIL, 1996) estabelece que a formação de professores em áreas que não são licenciaturas deve ser responsabilidade dos programas de pós-graduação. Contudo, questiona-se se esses programas, especialmente os PPG's em Administração, conseguem oferecer uma formação docente adequada para seus pós-graduandos. O fato de a pós-graduação ter como objetivo formar docentes não implica que isso ocorra de fato, principalmente pela dualidade entre ensino e pesquisa, sendo esta última preterida em relação à primeira. Sabe-se a circunstância de prestígio acadêmico que a pesquisa proporciona (BISPO, 2016), mas se faz necessário pensar sobre os aspectos docentes, visto que eles serão exigidos dos docentes em sua atuação na sala de aula para um ensino e formação de qualidade. Importante dizer que não deve haver a concepção de docência e pesquisa em campos opostos, nem tampouco o ensino inferior à pesquisa, mas como atividades que precisam ser compreendidas em suas especificidades e que se complementam no processo de formar o professor/pesquisador (MARTINS, 2013).

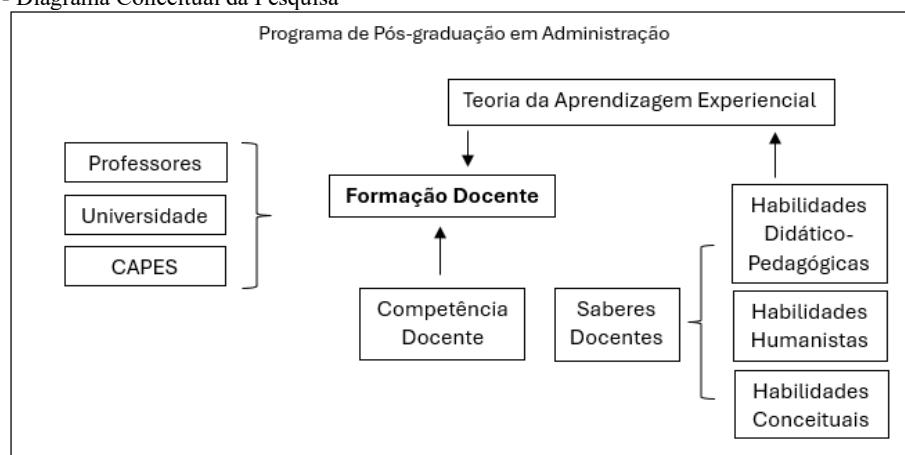
E por fim, o caminho metodológico proposto para a condução desta pesquisa oportuniza reunir em um só trabalho resultados extraídos de outras pesquisas acerca do tema, opiniões e sugestões de alunos brasileiros de ensino superior em Administração e a vivência dos docentes que serão os sujeitos desta pesquisa, desta forma, é possível fornecer uma visão mais completa do assunto estudado, evitando lacunas e omissões que poderiam comprometer a validade dos resultados esperados. É importante observar que ponderações acerca da capacidade dos alunos, argumentadas pela falta de experiência para realizar tais análises já

foram trazidas pela literatura (NOGUEIRA; CASA NOVA; CARVALHO, 2012) como um mito (SOUZA-SILVA; PAIXÃO; SILVA; ALVES, 2018). Afinal, quem, de fato, tem propriedade para avaliar o professor acerca de suas competências docentes são os alunos ministrados por eles em sala de aula. Desta forma, justifica-se o embasamento em um artigo que traz a visão e a opinião do aluno de Administração.

2 FUNDAMENTAÇÃO

Azevedo (2016) diz que a revisão de literatura objetiva fornecer uma visão geral das fontes sobre a determinada temática escolhida e tem características de investigação científica, ou seja, ela deve ser sistemática e abrangente. Em suma, seu propósito é reunir e sistematizar estudos anteriores. Para a autora, há uma diferença conceitual entre a revisão de literatura e a fundamentação teórica, ou seja, neste último, não se trata da busca sistemática de publicações sobre o tema, mas das escolhas que foram feitas. A fundamentação teórica “[...] é onde são feitas conexões entre os textos originais nos quais você se baseia, e onde você posiciona a sua pesquisa em relação a outras fontes” (RIDLEY, 2008, p.2). Dito isso, nas próximas serão apresentados os principais elementos teóricos do estudo, os quais foram divididos em três subseções: as bases teóricas da formação docente em Administração, competências e habilidades docentes em Administração e teoria da aprendizagem experiencial aplicada à Administração. Abaixo, apresenta-se o diagrama conceitual desta pesquisa.

Figura 1 - Diagrama Conceitual da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

2.1. AS BASES TEÓRICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO

A formação docente é um tema central no campo educacional, especialmente em um cenário atual de constante transformação, onde as demandas sociais, culturais e tecnológicas exigem um profissional cada vez mais preparado e consciente de seu papel. Há quase 30

anos, Freire (1996), já dizia que a prática educativo-reflexiva deve ser o alicerce da formação docente, pois é através dela que o educador pode desenvolver uma atuação ética, profissional e política, essencial para sua função como formador de pessoas. Dentro disso, entende-se que o professor desempenha um papel essencial como articulador e mediador no processo ensino-aprendizagem, visando uma assimilação mais profunda e significativa do conhecimento (ZABALZA, 2004; FERREIRA; VIEIRA, 2013). Esse papel vai além da simples transmissão de conteúdo ou do uso de métodos mecânicos, como memorização e cópia. Cabe ao educador valorizar práticas que promovam a pesquisa, o trabalho colaborativo e a atenção às condições individuais de cada aluno, respeitando tanto as dinâmicas grupais quanto as necessidades específicas de aprendizagem (PERRENOUD, 2001).

Conforme destacado por Leite (2006) e Cunha (2008), há um consenso crescente entre líderes governamentais, instituições, organizações internacionais e a sociedade sobre a importância de repensar a formação de professores. Essa reorientação é vista como essencial devido ao papel fundamental que os educadores desempenham nos processos de transformação global em diversas esferas, como social, política e econômica. Organizações como a UNESCO, e a OCDE têm enfatizado a necessidade de preparar os professores para enfrentar os desafios contemporâneos, promovendo uma educação que esteja alinhada às demandas de um mundo em constante mudança. O papel do docente na transformação educacional é inegavelmente central, uma vez que sua atuação influencia diretamente os processos de aprendizagem dos estudantes. Como agentes fundamentais nesse cenário, os professores não apenas transmitem conhecimentos, mas também inspiram, orientam e promovem o desenvolvimento integral dos alunos.

A prática docente, outrora focada no domínio objetivo das disciplinas, evoluiu para um cenário mais complexo e desafiador. Segundo Zabalza (2004), o professor ideal no ensino superior combina vasto conhecimento em sua área com a capacidade de transmiti-lo de forma clara e convincente. Contudo, isso não é mais suficiente. Nóvoa (1995) destaca que o professor deve ir além do conteúdo e atuar como um agente reflexivo, capaz de diagnosticar o contexto, tomar decisões e avaliar constantemente sua prática, ajustando-a conforme necessário. Esse processo exige uma postura crítica e adaptativa frente às demandas educacionais. Complementando essa visão, Zabala (1998) defende que a

qualidade da docência depende de marcos interpretativos que auxiliem no planejamento e na análise das práticas em sala de aula. O papel do professor transcende o domínio do conteúdo; ele deve ser um mediador, estrategista e reflexivo, comprometido com a melhoria contínua de sua prática pedagógica. Dado o caráter complexo do ensino-aprendizagem, é imprescindível que os professores utilizem referenciais teóricos e metodológicos para interpretar e aprimorar suas ações. No Brasil, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem é amplamente discutido no contexto da pós-graduação, justamente por ser um ambiente de formação da futura base de ensino no país.

A história da pós-graduação no Brasil remonta ao final da década de 1960, com a criação dos primeiros programas de mestrado e doutorado, inicialmente em São Paulo. O marco inaugural foi o programa de mestrado da Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 1967, seguido, pouco depois, pelos primeiros doutorados. Esse avanço foi possibilitado pela reformulação do ensino superior no país, que criou um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico e científico (MESQUITA; VASCONCELOS, 2020). Entre 1998 e 2011, houve um crescimento expressivo na área de Administração, com o número de programas de mestrado saltando de 18 para 57, e os de doutorado, de 8 para 29 (CIRANI; SILVA; CAMPANARIO, 2012). Esse progresso reflete a ampliação das demandas no ensino superior, tanto em quantidade quanto em qualificação docente, acompanhando o aumento da oferta de cursos de graduação (WELTER ET AL., 2021).

2.1.1. A DUALIDADE ENTRE ENSINO E PESQUISA

A reformulação do ensino superior no Brasil trouxe a dualidade entre ensino e pesquisa para os docentes, que passaram a dividir suas atividades entre essas duas funções. A criação e expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil surgiu como uma resposta à necessidade de criar e qualificar o corpo docente, para acompanhar o crescimento das instituições de ensino superior e assegurar padrões elevados de qualidade. Esses cursos tornaram-se a principal via para capacitar profissionais que atendam às demandas acadêmicas e científicas. Contudo, a partir dos anos 90, esse equilíbrio foi se perdendo, com a pesquisa ganhando maior protagonismo. Esse cenário foi impulsionado pela própria estrutura da formação acadêmica em níveis avançados, como mestrado e doutorado, que têm como produtos dissertações e teses, reforçando o foco na pesquisa (FISCHER, 2006). Além

disso, o maior prestígio associado à produção científica, evidenciado por publicações em revistas e eventos acadêmicos, contribuiu para consolidar essa tendência (BISPO, 2016).

Embora a pesquisa seja essencial e um dos alicerces da pós-graduação, é necessário integrar discussões sobre práticas pedagógicas e habilidades de ensino nos programas oferecidos. A formação de pós-graduandos em Administração deve equilibrar pesquisa e docência, reconhecendo que o foco exclusivo na pesquisa não assegura a formação de professores qualificados (PATRUS; LIMA, 2014). Um bom pesquisador não é automaticamente um bom professor, pois as competências necessárias para cada uma dessas atividades são distintas. Diante disso, é necessário que os programas de pós-graduação considerem a docência como parte fundamental da formação, promovendo uma abordagem mais abrangente e alinhada às demandas acadêmicas e profissionais (SILVA; COSTA, 2014).

Atualmente, as contribuições da pós-graduação em Administração estão resumidas às disciplinas do eixo formativo docente, as quais desempenham um papel crucial na formação de futuros professores do ensino superior, ainda que, em muitos casos, sejam limitadas a um único componente curricular, como Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior. Esses momentos de formação representam a única oportunidade formal para que os pós-graduandos reflitam sobre o papel docente, os processos de ensino e aprendizagem e aspectos práticos como planejamento, metodologias e avaliações (ARAÚJO, 2023). Contudo, como apontam Silva e Ramos (2017), essas disciplinas frequentemente são restritas a uma carga horária de cerca de 60 horas/aula ou 4 créditos, o que pode ser insuficiente para abarcar a complexidade e a profundidade das questões envolvidas na prática docente. Mesmo assim, como reforçam Conceição Neto e Moura (2019), esses encontros constituem um espaço essencial para discutir temas fundamentais à docência, sendo uma etapa indispensável no processo de formação pedagógica. Neste estudo, os autores destacaram a importância da disciplina de Didática do Ensino Superior como um espaço propício para a reflexão crítica. Os alunos, especialmente aqueles com experiência prévia na docência, relataram que as atividades propostas permitiram conectar os conteúdos teóricos abordados na disciplina com suas vivências práticas, promovendo um aprofundamento no entendimento de suas práticas pedagógicas. Por outro lado, os estudantes sem experiência docente também consideraram a disciplina uma oportunidade valiosa para refletir e construir uma base sólida para sua futura atuação

como professores. Em resumo, a pesquisa evidenciou que a disciplina Didática do Ensino Superior desempenhou, neste contexto, um papel significativo no desenvolvimento de competências reflexivas, beneficiando tanto os docentes iniciantes quanto os mais experientes.

Em sua pesquisa, Sobral e André (2020) analisaram 21 programas de pós-graduação em Administração na região sul do Brasil, com foco na presença de disciplinas voltadas à formação docente. Os resultados indicaram que 17 desses programas (mais de 80%) incluem, em sua estrutura curricular, ao menos uma disciplina relacionada a essa temática. No entanto, apenas dois programas tornaram essas disciplinas obrigatórias, enquanto nos demais elas aparecem como opcionais, o que pode limitar o alcance dessa formação dentro do contexto acadêmico. Essa realidade aponta para a necessidade de integração da formação docente como um componente essencial e obrigatório nos currículos.

Embora disciplinas específicas voltadas para o eixo formativo docente sejam importantes por proporcionarem um espaço formal para debates e aprofundamentos, é essencial reconhecer que o aprendizado do professor não se limita a esses momentos. Ele ocorre de forma ampla, nas interações cotidianas, nas experiências práticas e na troca com outros profissionais. A docência é uma prática que demanda uma constante reflexão sobre os saberes envolvidos e os contextos nos quais ela se desenvolve, e se configura como uma atividade multifacetada (ARAÚJO, 2023), que exige tanto habilidades práticas quanto reflexões profundas acerca dos desafios e das responsabilidades inerentes ao ato de ensinar. A relevância de uma abordagem específica para a formação docente está em permitir que aspectos teóricos, técnicos e operacionais sejam discutidos de maneira estruturada, promovendo uma visão mais ampla e consciente do papel do educador.

2.1.2. ESTÁGIO DOCÊNCIA

Ademais as disciplinas voltadas à formação docente, os estudos nesta temática estão voltados, principalmente, ao estágio docência (ARAÚJO *et al.*, 2014; DENICOL JÚNIOR *et al.*, 2018; JOAQUIM *et al.*, 2011; JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013; ROCHA-DE-OLIVEIRA; DeLUCA, 2017) e ao papel que ele efetivamente desempenha na formação docente dos pós-graduandos em administração.

A inserção do estágio de docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* teve início em 1999, quando a Capes determinou sua obrigatoriedade para os bolsistas do Programa de Demanda Social (DS). Esse programa tem como objetivo principal a formação de recursos humanos altamente qualificados, essenciais para o desenvolvimento do país. Para alcançar essa meta, são oferecidas condições favoráveis ao progresso das atividades acadêmicas nos cursos de pós-graduação, incluindo a concessão de bolsas que permitem aos alunos dedicação integral e desempenho acadêmico de excelência (CAPES, 2010).

A obrigatoriedade do estágio de docência para os bolsistas do Programa de Demanda Social foi inicialmente regulamentada pela Capes através do Ofício Circular nº 28/1999, datado de 26 de fevereiro de 1999. Contudo, foi apenas no ano seguinte, com a publicação da Portaria Capes nº 52, em 26 de maio de 2000, que o regulamento do programa foi formalmente aprovado, momento em que a exigência do estágio de docência foi ratificada. Este regulamento passou por diversas alterações ao longo do tempo, destacando-se a modificação introduzida pela Portaria nº 52/2002, que adicionou um novo artigo com o objetivo de aprimorar a orientação destinada aos programas de pós-graduação durante a implementação do estágio de docência, uma etapa fundamental na formação acadêmica. Posteriormente, a Portaria nº 76/2010 foi instituída como o dispositivo legal vigente, responsável por regulamentar o funcionamento do Programa de Demanda Social, consolidando as diretrizes e normas aplicáveis às bolsas de estudo e ao suporte oferecido aos estudantes de pós-graduação no Brasil.

Atualmente, de acordo com Lima e Leite (2019), o estágio de docência se configura como uma das poucas tentativas institucionais de contribuir para a inserção de mudanças no cenário formativo de docentes para o magistério no ensino superior. Uma possibilidade que, de acordo com Mizukami (2005), ainda apresenta iniciativas tímidas, visto que “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino [...]” (Cunha, 2006, p. 258).

Afirmar que o estágio docente não traz contribuições para a formação do pós-graduando é impensável, contudo, é importante refletir quais aspectos o tornam realmente relevante. Em seu estudo, Joaquim *et al.* (2011) relatam que para que o estágio seja considerado relevante, é necessário que ele alcance 5 pontos, são eles: (i) planejamento da

disciplina, *(ii)* contato profissional com a atividade docente, *(iii)* aproximação e relacionamento com o professor titular da disciplina, *(iv)* dificuldades enfrentadas no estágio docente e, *(v)* aprendizagem e habilidade adquirida no desenvolvimento das atividades desempenhadas.

Araújo et al. (2014) destacam que o estágio docência é conduzido de formas variadas, dependendo da visão de cada professor orientador. Enquanto alguns preferem integrar o aluno em todas as etapas da disciplina, outros restringem sua participação a momentos específicos. A pesquisa também aponta que nem todos os docentes estão abertos a adotar metodologias inovadoras sugeridas durante o estágio. Um ponto amplamente consensual neste mesmo estudo, no entanto, é a necessidade da presença do professor orientador quando o estagiário assume a condução da aula. Complementando essa discussão, Joaquim et al. (2011) enfatizam desafios adicionais, como a ausência de um cronograma claro para as atividades do estágio, a falta de acompanhamento contínuo e feedbacks mais estruturados, além das dificuldades enfrentadas pelos pós-graduandos em equilibrar suas disciplinas com as demandas do estágio docência. Esses fatores indicam a necessidade de maior planejamento e suporte para otimizar a experiência formativa dos estagiários.

Além disso, outro ponto levantado diz respeito ao papel do docente orientador no processo de estágio docência. A interação entre o professor orientador e o estagiário docente desempenha um papel fundamental no sucesso do estágio de docência, indo muito além de uma simples substituição do professor titular da disciplina. Esse período constitui uma oportunidade única para que o pós-graduando vivencie a prática docente, observando e aprendendo com o professor orientador, além de interagir diretamente com os alunos. O papel que o docente orientador deve representar é de ser realmente um facilitador, fazendo com que o processo da aprendizagem aconteça de forma assistida (JOAQUIM et al., 2011). Essa interação orientador-orientando faz-se muito necessária, pois, muitas vezes, o estágio docência se revela como a primeira experiência profissional em sala de aula do pós-graduando.

De acordo com Rocha-de-Oliveira e DeLuca (2017), essa relação possibilita avanços em cinco aspectos principais: *(i)* o alinhamento entre teoria e prática por meio da conexão entre o estágio e disciplinas voltadas para formação docente; *(ii)* o contato direto com alunos de graduação, que enriquece a experiência pedagógica; *(iii)* o aprimoramento das técnicas

de oratória, essencial para a comunicação em sala de aula; (iv) o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas; (v) e a chance de ministrar disciplinas que não necessariamente estejam ligadas à área específica de pesquisa do mestrado ou doutorado. Esses fatores contribuem para uma formação docente mais abrangente e eficiente, preparando o estagiário para os desafios da carreira acadêmica. O quadro abaixo (Quadro 2) demonstra a relação de simetrias e divergências entre as variáveis de ambas as pesquisas.

Quadro 2 - Relação das variáveis do estágio docência

Relação das variáveis do estágio docente	
Joaquim et al. (2011)	Rocha-de-Oliveira e DeLuca (2017)
Planejamento da disciplina	Alinhamento teórico e prático
Contato profissional com a atividade docente	Contato direto com alunos
Relacionamento com o professor titular	Aprimoramento das técnicas de oratória
Dificuldades enfrentadas durante as aulas	Capacidade de tomar decisões pedagógicas
Aprendizagem e habilidades adquiridas	Ministrar disciplinas em áreas divergentes

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base em Joaquim et al. (2011) e Rocha-de-Oliveira e DeLuca (2017).

Apesar de todas as explicitadas contribuições que o estágio docência proporciona à formação docente do pós-graduando em Administração, é evidente que ele constitui apenas uma etapa para a referida formação, mas não a abrange por completo. Notadamente, percebe-se a necessidade da oferta de disciplinas de cunho pedagógico para que seja possível criar e fortalecer o elo entre teoria e prática, algo que possa acrescentar à experiência advinda do estágio docência. É justamente neste momento que o estagiário poderá confrontar os saberes aprendidos na academia com os que vivenciará em sala de aula, através da reflexão acerca do “fazer pedagógico docente” (MARTINS, 2013, p. 49).

O processo de formação de professores com capacidade para conduzir, de forma autônoma, o processo de ensino-aprendizagem ultrapassa a simples oferta de cursos “prontos”. Essa formação requer que eles sejam levados à reflexão crítica (NÓVOA, 1995) de sua atuação de forma integrada.

Ao compreender que a formação docente para o magistério superior não ocorre apenas com as ações atualmente previstas nos cursos de mestrado (a oferta de disciplina didática do ensino superior e estágio docência, por exemplo), Fisher (2006) traz a valiosa contribuição da criação de linhas de pesquisa voltadas ao ensino e aprendizagem nos programas de pós-graduação em Administração. De acordo com a autora, é necessário a ênfase em três aspectos: (i) *transversalidade*, que seria a inclusão de projetos que reúnam

estudantes e professores de campos temáticos e linhas de pesquisa diferentes. Um programa com múltiplas linhas de pesquisa (teorias organizacionais, sistemas de produção, empreendedorismo, tecnologia da informação etc.) pode criar uma linha de pesquisa que esteja focada na formação de competências para o ensino; (ii) *aplicabilidade*, que diz respeito à formulação de soluções para os desafios enfrentados nas atividades de ensino e aprendizagem, além de desenvolver reflexões críticas e propor alternativas inovadoras para os cursos de graduação, visando à formação de profissionais mais preparados para os contextos complexos e em constante transformação do mercado de trabalho e da sociedade e; (iii) *integração*, que exige a coordenação de esforços entre diferentes programas, promovendo uma integração que vá além de ações isoladas. Essa abordagem demanda articulações interinstitucionais sólidas, capazes de unir recursos, conhecimentos e competências para viabilizar projetos coordenados que atendam às reais necessidades do sistema de ensino em Administração. Essa proposta é capaz de fomentar e fortalecer o esse sistema, que vem sendo abafado pelas políticas vigentes.

2.1.3. A COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

Para além das responsabilidades dos programas de pós-graduação, há de se discutir a respeito do papel dos órgãos que regulamentam estes programas e quais são as suas contribuições para a expansão da formação docente no Brasil. Segundo Fischer (2006), os programas de pós-graduação enfrentam desafios significativos no que diz respeito à formação de professores universitários. De acordo com a autora, essa formação não tem recebido a devida atenção por parte dessas instituições, em grande parte porque ainda não há clareza sobre como estruturá-la de maneira eficaz. Além disso, Fischer aponta que essa questão também não tem sido tratada como uma prioridade pelas instâncias reguladoras, como a CAPES, o que contribui para a falta de avanços nessa área. Esse cenário evidencia a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre o papel da pós-graduação na preparação pedagógica e didática dos docentes universitários, considerando o impacto que isso pode ter na qualidade do ensino superior no Brasil. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que desempenha um papel central na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Sua atuação

inclui o financiamento e a avaliação de programas de mestrado e doutorado, além da concessão de bolsas de estudo para estudantes dessas modalidades. A CAPES também promove o avanço da pesquisa científica e tecnológica, contribuindo para a geração de conhecimento e a formação de profissionais altamente qualificados. Por meio dessas atividades, a instituição fortalece a educação superior e o desenvolvimento científico no país.

Uma das grandes questões que impactam na insuficiência da formação docente em Administração é justamente a tão famosa avaliação da CAPES. A avaliação descrita caracteriza-se por sua natureza externa e pela centralização em um sistema compacto, com metodologias que permitem a análise comparativa entre as unidades avaliadas (SPAGNOLO; SOUZA, 2004). Esse processo é conduzido por pares, ou seja, especialistas da área, cujo julgamento é fundamentado em dados sistematizados e organizados previamente pela agência responsável. Dessa forma, busca-se garantir uma análise criteriosa e imparcial do desempenho das instituições, promovendo maior transparência e confiabilidade nos resultados obtidos. A avaliação da CAPES, ao adotar um modelo comparativo baseado na distribuição em curva normal, evidencia uma abordagem que privilegia a quantificação como critério central. Nesse contexto, o conceito do "sarrafo" ilustra a limitação imposta ao número de cursos que podem atingir as notas mais altas, reforçando o caráter competitivo da avaliação. O foco em critérios objetivos, como produção intelectual e defesa de teses e dissertações, reflete uma tentativa de padronização e mensuração que, embora facilite a comparação entre programas, também exclui aspectos qualitativos que não podem ser traduzidos em números. Essa característica levanta questões sobre a abrangência do modelo, uma vez que elementos subjetivos e contextuais, muitas vezes essenciais para compreender a qualidade de um curso, acabam ficando à margem do processo avaliativo.

O produtivismo acadêmico, intensificado pela política de valorização do “produto final” adotada pela CAPES, tem gerado uma série de efeitos negativos no ambiente universitário. Segundo Nascimento (2010), a ênfase em artigos científicos, avaliados pelo fator de impacto dos periódicos, tem levado a um “surto produtivista” que resulta em textos repetitivos ou maquiados (KUENZER; MORAES, 2005) e na intensificação do trabalho docente (BIANCHETTI; MACHADO, 2009). Além disso, esse modelo de avaliação tem impactado negativamente a saúde física e mental dos pesquisadores (BIANCHETTI;

MACHADO, 2009), enquanto a gestão dos programas acadêmicos se orienta por critérios que nem sempre garantem uma melhoria efetiva da qualidade (SPAGNOLO; CALHAU, 2002). Nascimento (2010) também destaca a redução do interesse dos professores por atividades não pontuáveis, como cargos administrativos, orientação de graduandos e participação em comitês, o que prejudica o funcionamento das universidades públicas. Críticas crescentes apontam para o aumento do estresse entre os docentes (PITA, 2010) e para o mal-estar na academia, associado à fetichização do conhecimento como mercadoria, conceito explorado por Machado e Bianchetti (2011).

Evidente que a avaliação não é de todo ruim, ela desempenha um papel importante como ferramenta indutora para o alcance de metas acadêmicas. No contexto dos programas de pós-graduação, observa-se um aumento expressivo na produção intelectual, além de uma maior representatividade do Brasil na produção científica global. No entanto, esse modelo de indução também apresenta desafios, pois ele leva os programas a focarem exclusivamente no cumprimento das metas impostas pelos critérios avaliativos, basicamente compostos pelos elementos relacionados à pesquisa. Nesse contexto, o que se percebe é a desconsideração do caráter de construção de uma formação acadêmica e a necessidade da valorização da dimensão pedagógica.

A constatação desse prestígio designado à pesquisa em detrimento à docência, destaca que a formação de professores universitários tem sido negligenciada. Pesquisadores (FERNANDES, 2001; Demo, 2011; Cunha, 2009; Anastasiou 2006; Fisher, 2006; PATRUS; LIMA, 2014; BISPO, 2016; ARAÚJO, 2023) argumentam que a estrutura organizacional da educação superior prioriza o domínio de conhecimentos especializados e experiências profissionais, partindo da premissa equivocada de que ter o conhecimento implica automaticamente saber ensiná-lo. Estudos de Joaquim (2011) identificam que a experiência pessoal como estudante é o principal fator na construção das práticas de ensino dos professores universitários. A partir disso, entende-se a importância da formação docente durante o período da pós-graduação, mesmo que essa formação seja contínua e de caráter evolutivo na vida profissional. Cunha (2009) ressalta que, mais do que teorias pedagógicas aprendidas, são as práticas dos antigos professores que moldam o comportamento docente em sala de aula, evidenciando a influência limitada da formação pedagógica formal nesse contexto.

A formação de futuros mestres e doutores exige mais do que uma simples revisão nos modelos de ensino; é fundamental que os docentes dos cursos de pós-graduação repensem suas estratégias pedagógicas de forma crítica e colaborativa. Esse processo demanda não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, mas também o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes atuarem de maneira autônoma, reflexiva e inovadora em suas áreas de pesquisa. Para tanto, é imprescindível que os próprios professores se engajem em uma prática constante de autorreflexão, avaliando a eficácia de suas metodologias e buscando formas de torná-las mais alinhadas às demandas contemporâneas do ensino superior e da sociedade. Essa transformação não ocorre de maneira isolada, mas sim como parte de um esforço coletivo, que requer diálogo, troca de experiências e a construção conjunta de novos caminhos para a formação acadêmica.

2.2. SABERES E COMPETÊNCIAS DOCENTES EM ADMINISTRAÇÃO

Historicamente, os professores do ensino superior têm sido considerados como aqueles que produzem e aplicam os próprios conhecimentos, sendo sua prática profissional sedimentada na perspectiva de que quem sabe, sabe ensinar (Pimenta; Anastasiou, 2005; Cunha, 2009). A abordagem tradicional de ensino valorizava a memorização como principal indicador de inteligência, partindo do pressuposto de que o aluno mais capaz seria aquele que conseguisse reter a maior quantidade de informações e conteúdo. Nesse contexto, o papel do professor restringia-se a transmitir o conhecimento de forma expositiva, buscando manter a atenção dos alunos em suas explicações. Essa metodologia priorizava a apresentação do conteúdo como o elemento central do processo educativo, muitas vezes negligenciando outras dimensões do aprendizado que vão além da simples retenção de informações (ANASTASIOU, 2015).

Esse modelo de ensino tradicional caracteriza-se por uma abordagem em que o professor assume o papel central no processo educativo, enquanto os estudantes ocupam uma posição secundária, frequentemente como receptores passivos do conhecimento. Essa dinâmica, embora amplamente utilizada, pode limitar o desenvolvimento integral dos discentes, comprometendo não apenas a formação acadêmica individual, mas também o potencial de contribuição desses futuros profissionais para a sociedade. Conforme apontado por Santos e Silva (2019), essa lógica de ensino superficial reflete-se negativamente no

progresso dos alunos, na qualidade dos cursos e, conseqüentemente, na evolução social como um todo.

A educação deve ser um espaço para ensinar os estudantes a aprenderem de forma autônoma, a desenvolver iniciativa e a formar-se como cidadãos qualificados e responsáveis. Essa perspectiva reforça a importância de uma prática pedagógica que priorize o desenvolvimento integral dos alunos, valorizando competências que os preparem para os desafios da vida em sociedade. Nesse sentido, o debate sobre competência pedagógica e a atuação docente permanece atual e essencial, convidando educadores a repensarem suas abordagens e métodos para atender às demandas de um mundo em constante mudança. A reflexão sobre os saberes docentes exige uma desconstrução das perspectivas tradicionais que muitas vezes limitam a compreensão do que é essencial na formação de professores. É fundamental adotar uma visão mais ampla, que considere não apenas os conhecimentos teóricos e técnicos, mas também as vivências, experiências práticas e os contextos socioculturais nos quais o docente está inserido. Essa abordagem permite reconhecer a complexidade do ato de ensinar e valorizar a construção de saberes em parceria com o aluno.

Ensinar é um processo que exige uma abordagem crítica e reflexiva, integrando teoria e prática aos conhecimentos prévios dos alunos, reconhecendo-os como indivíduos inseridos em um contexto social específico. Essa perspectiva valoriza as experiências e referências que os estudantes trazem para o ambiente educacional, permitindo a construção de aulas que dialoguem de forma multidisciplinar e promovam uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, autores como Freire (1996) e Gaeta e Masetto (2013) destacam a importância de considerar o aluno como um agente ativo no processo educativo.

A prática docente exige uma compreensão aprofundada da realidade dos alunos, considerando seus conhecimentos prévios e suas particularidades, para que seja possível planejar ações pedagógicas eficazes (GAETA; MASETTO, 2013). Nesse contexto, o papel do professor transcende a mera transmissão de conteúdos, posicionando-o como mediador no processo de ensino e aprendizagem e incentivando o protagonismo dos estudantes (SILVA et al., 2018). Diferentemente de abordagens tradicionais, onde ensinar, aprender e apreender são etapas desconectadas e o professor é visto como o único detentor do saber (ANASTASIOU, 2015), a mediação docente propõe uma ressignificação constante das experiências do educador.

2.2.1. OS SABERES DOCENTES

A construção dos saberes docentes é um processo dinâmico e multifacetado, que abrange aspectos de formação acadêmica, prática curricular e vivências pessoais. Esses saberes são moldados por diversas influências, como as instituições responsáveis pela formação do professor, que definem os conhecimentos, métodos e objetivos a serem incorporados à prática pedagógica. Além disso, os saberes adquiridos pela experiência cotidiana também desempenham um papel relevante, sendo validados e ressignificados no decorrer da atuação profissional (PEREIRA et al., 2018). A universidade, por sua vez, exerce um impacto significativo ao estruturar o trabalho docente, organizando as condições e demandas que orientam essa prática (WELTER et al., 2021). Dessa forma, a formação docente emerge como um processo contínuo de aprendizado e adaptação, permeado por múltiplas esferas de influência.

Os saberes docentes são construídos e categorizados com base na utilidade percebida pelo professor para o processo de ensino, sendo aqueles considerados "mais úteis" os que possuem maior valor. Nesse contexto, os saberes adquiridos por meio da experiência no trabalho destacam-se como os mais valorizados, pois representam a base para a aquisição e produção dos conhecimentos profissionais próprios do docente (TARDIF, 2014). Além disso, o conhecimento prático, conforme apontam Santos e Silva (2019), ganha relevância por ser constantemente criado e recriado nas interações sociais complexas que caracterizam o ambiente educacional. A experiência, portanto, assume um papel central na discussão sobre os saberes docentes, pois engloba aspectos relacionados à identidade do professor, suas relações interpessoais com alunos e colegas, e sua trajetória profissional, compondo de forma integrada o universo do trabalho docente (SANTOS, 2017).

Acerca dos saberes docentes, Tardif (2014) propõe uma classificação em quatro categorias principais: *(i)* os saberes profissionais, adquiridos durante a formação acadêmica; *(ii)* os saberes disciplinares, selecionados pelas instituições de ensino superior e derivados da tradição cultural de grupos produtores de conhecimento; *(iii)* os saberes curriculares, que englobam conteúdos, métodos e objetivos a serem trabalhados pelos professores; e *(iv)* os saberes experienciais, que emergem da prática docente no cotidiano da sala de aula.

Esses saberes não permanecem estáticos, mas são continuamente ressignificados ao longo da trajetória profissional dos docentes. Os saberes profissionais e disciplinares, inicialmente desenvolvidos na formação inicial, sofrem transformações à medida que os professores vivenciam experiências concretas em suas práticas pedagógicas. Esse processo dinâmico contribui tanto para o desenvolvimento da carreira quanto para a construção da identidade docente, conforme enfatizado por Zabolotny et al. (2022). Dentro da realidade de mudanças e evoluções do curso de Administração no Brasil, tornou-se impensável a manutenção da formação dos saberes docentes ignorando a dinamicidade contínua tão característica desta área.

2.2.2. AS COMPETÊNCIAS DOCENTES

Com o avanço das demandas do mercado e o aumento no número de alunos, a formação em Administração passou por transformações significativas, tornando-se mais dinâmica e exigente. Essas mudanças não apenas impactaram os formandos, mas também trouxeram à tona a necessidade de refletir sobre as competências que os docentes devem desenvolver para desempenhar com eficácia o papel de professores. Segundo Welter et al. (2021), essas competências são essenciais para atender às novas demandas educacionais e mercadológicas. Além disso, a atuação docente influencia diretamente as habilidades adquiridas pelos pós-graduandos em Administração, especialmente no que diz respeito ao ensino e à pesquisa, como apontado por Silva e Costa (2014). Nesse contexto, é importante repensar o que significa ser docente e quais competências são indispensáveis para o exercício dessa função. Para tal, faz-se necessário uma reflexão acerca dos conceitos e aplicações do tema.

O conceito de competência tem sido amplamente explorado e debatido na literatura acadêmica, revelando-se um tema de grande relevância e complexidade. Estudos pioneiros, como os de McClelland (1973) e Boyatzis (1982), estabeleceram as bases para a compreensão desse construto, enfatizando a importância de características individuais e comportamentais para o desempenho eficaz. Posteriormente, autores como Le Boterf (2003) e Zarifian (2003) ampliaram a discussão ao incorporar perspectivas mais sistêmicas e contextuais, destacando a interação entre o indivíduo, a organização e o ambiente de trabalho. Essa evolução teórica reflete a riqueza do campo, que continua a ser fertilizado por

contribuições contemporâneas, como as de Godoy et al. (2009) e Crawford e Nahmias (2010), que aprofundam questões relacionadas à aplicação prática e à gestão de competências em diferentes cenários.

De acordo com McClelland (1973), as competências são características individuais que têm o potencial de levar a um desempenho superior na execução de tarefas específicas. Já Boyatzis (1982) amplia essa visão ao definir competências como uma combinação integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem alcançar resultados diferenciados, considerando também o contexto em que essas competências são aplicadas. Para esse autor, os resultados advindos da competência são fruto de uma interação dinâmica entre as competências pessoais, o ambiente organizacional e o desempenho nas atividades no trabalho. Essa relação está demonstrada na figura abaixo (Figura 2).

Figura 2- Resultados das competências



Fonte: Elaborado pela autora com base em Boyatzis (1982).

De acordo com Zarifian (2003), a competência no contexto profissional envolve a capacidade do indivíduo de tomar iniciativa e assumir responsabilidades diante dos problemas que enfrenta em suas atividades profissionais. Complementarmente, Le Boterf (2003) propõe que a competência é resultado da interação entre três elementos fundamentais: o saber agir, o poder agir e o querer agir. O saber agir refere-se ao domínio das habilidades e conhecimentos necessários para executar uma tarefa de forma eficaz. O poder agir está relacionado à existência de condições favoráveis e recursos que possibilitem a realização da tarefa. Por fim, o querer agir diz respeito à motivação do indivíduo, que é influenciada por fatores como desafios estimulantes, uma autoimagem positiva e um ambiente de

reconhecimento e confiança que o encoraja a assumir riscos e se engajar plenamente em suas atividades. Assim, esse autor traz a ideia de que competência não é apenas uma questão técnica, mas também envolve aspectos contextuais e emocionais que impulsionam o desempenho profissional.

As competências, entendidas como a combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), constituem uma abordagem essencial para compreender o desempenho profissional em diferentes contextos. Essa visão, consolidada por Parry (1996) e fundamentada nos trabalhos pioneiros de McClelland (1973) e Boyatzis (1982), é ampliada pela escola francesa, com autores como Zarifian (2003) e Le Boterf (2003), que destacam a importância do contexto na mobilização desses recursos. No caso específico do professor de Administração, as competências se manifestam no ato de lecionar, onde o domínio teórico, a habilidade pedagógica e a postura ética se encontram para atender às demandas da sala de aula. Assim, compreender as competências do professor excelente exige não apenas a análise de seu repertório técnico, mas também a forma como ele adapta e aplica esses recursos às situações específicas do ensino.

De acordo com Lowman (2007), a excelência no magistério superior está intimamente ligada à capacidade do professor de combinar estímulo intelectual com empatia interpessoal. Essas duas competências, embora independentes, desempenham papéis complementares na relação entre docente e discente. Enquanto o estímulo intelectual desafia os estudantes a explorarem ideias, desenvolverem pensamento crítico e aprofundarem o conhecimento, a empatia interpessoal cria um ambiente acolhedor, onde os alunos se sentem compreendidos e motivados a participar ativamente do processo de aprendizagem. Um professor que domina apenas uma dessas competências pode alcançar bons resultados em contextos específicos, mas aquele que consegue equilibrar as duas tem maior probabilidade de ser reconhecido como excelente, independentemente do grupo ou da situação de ensino.

A competência de estímulo intelectual combina dois elementos fundamentais: a clareza na exposição dos conteúdos e a capacidade de impactar emocionalmente os estudantes, despertando neles interesse e curiosidade. A clareza, conforme descrito por Lowman (2007), refere-se à habilidade do professor de transmitir ideias de maneira acessível, permitindo que alunos sem conhecimento prévio sobre o tema compreendam os conceitos apresentados. Assim, professores eficazes conseguem simplificar temas

complexos sem perder a precisão, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo. Ao aliar essa clareza a uma abordagem que inspire e motive emocionalmente os estudantes, o professor não apenas facilita o entendimento, mas também promove um ambiente propício ao desenvolvimento intelectual e à construção de novos saberes.

Já a empatia interpessoal, por sua vez, é uma habilidade essencial para o professor universitário excelente, dado o contexto complexo e emocionalmente diverso da sala de aula. Um docente que domina essa competência consegue estabelecer uma comunicação eficaz com os estudantes, promovendo motivação, satisfação no aprendizado e autonomia. Para alcançar esse objetivo, é fundamental evitar desencadear emoções negativas, como ansiedade e raiva, que podem prejudicar a relação entre professor e aluno. Além disso, é crucial estimular sentimentos positivos ao demonstrar respeito, consideração e enxergar os estudantes como parceiros no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem não apenas fortalece os vínculos interpessoais, mas também contribui significativamente para o bom desempenho acadêmico dos alunos.

De acordo com o estudo pioneiro de Bauer (2004) sobre o perfil do professor excelente no ensino superior em Administração, foram identificadas sete características essenciais a partir da perspectiva dos alunos. Essas características incluem o domínio do conteúdo e do conhecimento, evidenciando a importância de uma base sólida e atualizada no campo de atuação. Além disso, destaca-se a didática e a capacidade de transmitir o conhecimento de forma clara e eficaz, garantindo que os alunos compreendam os conceitos apresentados. Outro ponto relevante é o interesse pelo aluno, demonstrando empatia e preocupação com o desenvolvimento individual de cada estudante. O relacionamento professor/aluno também foi apontado como fundamental, reforçando a importância de uma interação respeitosa e construtiva. A associação do conteúdo à realidade e ao conhecimento prático é outro aspecto crucial, pois conecta a teoria à prática e torna o aprendizado mais significativo. O entusiasmo e o interesse pelo conteúdo por parte do professor são igualmente valorizados, pois contagiam os alunos e promovem um ambiente mais engajado. Por fim, a capacidade de motivar os alunos é considerada indispensável, incentivando-os a se dedicarem e alcançarem seu potencial máximo.

Nogueira e Bastos (2012) identificaram diversas competências essenciais nos professores de uma faculdade de Administração em São Paulo, destacando aspectos que

contribuem para uma educação de qualidade. Entre elas, estão o comprometimento com a aprendizagem dos alunos e o domínio do conteúdo das disciplinas, aliados à capacidade de explicar conceitos teóricos e aplicá-los ao contexto universitário. Também ressaltam a importância de uma comunicação clara e acessível, disponibilidade para tirar dúvidas, e a promoção de uma participação ativa, tanto individual quanto coletiva, dos estudantes. Os docentes também devem adotar metodologias e recursos que estimulem e facilitem a aprendizagem, respeitando a diversidade dos alunos e orientando-os na superação de dificuldades. Além disso, é fundamental integrar os conteúdos das disciplinas ao longo do curso, relacioná-los com outras áreas do conhecimento e atender às necessidades pessoais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e motivador.

De acordo com Kühl et al. (2013), as competências docentes podem ser divididas em cinco dimensões principais. A primeira é a didática, que envolve o domínio do conteúdo aliado à clareza na explicação, promovendo uma dinâmica de aula que estimule a participação ativa dos estudantes por meio de técnicas e atividades alinhadas ao aprendizado e conectadas a outras disciplinas. A segunda competência é o conhecimento, que se refere à capacidade do professor de incentivar a construção e produção de saber pelo aluno, exigindo do docente uma visão mais ampla e geral. A terceira é a experiência prática, que possibilita ao professor alinhar teoria e prática, utilizando exemplos da realidade que sejam significativos para os alunos. A quarta dimensão é o relacionamento, que abrange aspectos subjetivos, como a compreensão da realidade dos estudantes, sendo mais flexível e acessível para apoiá-los no processo de aprendizagem. Por fim, a postura do docente é essencial, envolvendo ética, valores e comportamentos condizentes com sua função educadora.

Os autores Miranda, Nova e Cornachione Júnior (2014) apresentam um modelo de dimensões para a qualificação docente que, embora desenvolvido para professores de contabilidade, também pode ser aplicado ao campo da Administração, dada sua relevância para as ciências sociais aplicadas. Esse modelo destaca três dimensões essenciais para a formação e atuação docente. A primeira é a qualificação acadêmica, que se refere à preparação teórica e ao domínio do conhecimento específico da área em que o professor irá lecionar. A segunda é a qualificação profissional, que abrange a experiência prática do docente no campo de atuação, como no caso dos professores de Administração, cuja vivência como administradores enriquece o processo de ensino. Por fim, a qualificação pedagógica

envolve o desenvolvimento das competências necessárias para ensinar, incluindo o domínio das metodologias de ensino específicas da área. Esse conjunto de qualificações está representado na figura 3 abaixo.

Figura 3- Dimensões da Qualificação Pedagógica



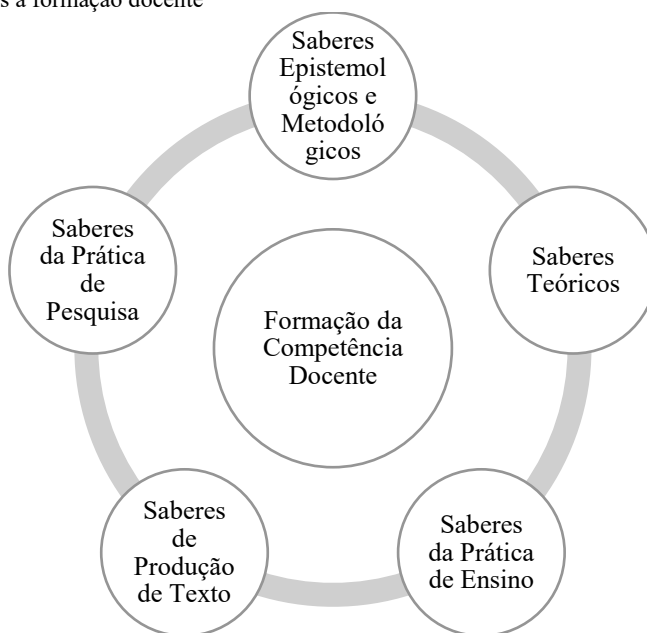
Fonte: Miranda, Nova e Cornachione Junior (2014).

Silva e Costa (2014) enfatizam a relevância da formação docente nos programas de pós-graduação em Administração, destacando uma lacuna no processo formativo dos pós-graduandos. Os autores sugerem a adoção de itinerários que permitam o desenvolvimento de competências docentes, comparando esse percurso a um trajeto a ser percorrido durante a formação. Embora o enfoque teórico e epistemológico predominante nesses programas seja compreensível, dado seu papel na avaliação e no prestígio acadêmico (PATRUS; LIMA, 2014; BISPO, 2016), há uma preocupação com a ausência de práticas mais experienciadas e de aprendizagens baseadas na ação, essenciais para preparar os futuros mestres para o ensino. Silva e Costa (2014, p. 38) destacam que essa lacuna pode impactar negativamente a vivência docente dos egressos, especialmente daqueles que seguirão carreira no ensino, sugerindo uma maior integração entre teoria e prática no processo formativo.

De acordo com os autores, a construção da competência docente envolve a articulação de diversos saberes que se complementam e contribuem para a formação integral do professor, organizando-os em cinco dimensões principais. Primeiramente, os Saberes Epistemológicos e Metodológicos dizem respeito à construção do conhecimento a partir de perspectivas epistemológicas e métodos de pesquisa, sejam eles quantitativos ou qualitativos, com maior aprofundamento no doutorado. Em seguida, os Saberes Teóricos englobam conhecimentos gerais e específicos da Administração, com disciplinas como

Teoria das Organizações, sendo mais superficiais no mestrado e mais aprofundados no doutorado. Já os Saberes da Prática de Ensino, apesar de pouco valorizados, são cruciais para preparar o docente para lidar com a complexidade da sala de aula, exigindo uma abordagem humanista e baseada em valores sociais. Os Saberes de Produção Escrita abordam competências para redigir textos acadêmicos, uma habilidade esperada, mas nem sempre desenvolvida nos programas de pós-graduação. Por fim, os Saberes da Prática de Pesquisa envolvem o desenvolvimento de conhecimento e produção acadêmica, com foco em rigor e relevância científica, utilizando ferramentas como artigos, grupos de pesquisa, dissertações e teses para potencializar a prática escrita e contribuir para o avanço da ciência. A figura 4 abaixo apresenta a formação da competência docente na visão dos autores.

Figura 4- Saberes necessários à formação docente



Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva e Costa (2014).

De acordo com a pesquisa realizada por Miron e Mevorach (2014) com alunos de mestrado em Educação, as percepções sobre as características de um bom professor variam conforme o ano do curso em que os alunos estão. Os estudantes do segundo ano tendem a valorizar mais os aspectos relacionados ao relacionamento professor-aluno e aos conhecimentos do professor, demonstrando maior preocupação com a interação e as parcerias estabelecidas com os docentes. Por outro lado, os alunos do primeiro ano dão mais ênfase aos métodos de ensino. Ainda de acordo com os autores, as qualidades de um bom

professor podem ser organizadas em três domínios principais: (i) o relacionamento entre professor e aluno; (ii) os métodos de ensino adotados e; (iii) o domínio de conhecimentos do professor. Essa categorização reflete a diversidade de expectativas e necessidades dos alunos em diferentes momentos de sua formação acadêmica.

Em sua pesquisa, Souza-Silva et. al. (2018) encontraram 20 ideias centrais a respeito das características do professor excelente em Administração, a partir da visão dos alunos graduandos na área. Os resultados revelam que o professor na área de Administração considerado excelente na perspectiva dos alunos é aquele que: tem didática, possui domínio do conteúdo da disciplina que leciona, é preocupado com o entendimento/aprendizado do conteúdo pelo aluno, demonstra interesse/preocupação pelos alunos, demonstra a aplicabilidade dos conteúdos, é dinâmico ao dar aula, é pontual, possui um bom relacionamento com a turma, faz uso de metodologias variadas de transmissão de conteúdo, é líder, demonstra interesse/dedicação pela matéria, é assíduo, é acessível/solícito, é carismático/simpático, é comprometido com sua profissão de educador, organiza e planeja as aulas/disciplina, comunica-se bem, é humilde, é paciente/tranquilo, é objetivo, cobra ao máximo do aluno e é um exemplo de ser humano. Enfatiza-se aqui a ordem decrescente das habilidades, ou seja, da mais citada para a menos citada.

Quadro 3 - Categorias de Habilidades do Professor Excelente

Categoria	Ideias Centrais	Freq.% Acumulada
Habilidades didático-pedagógicas	Possuir didática Possuir preocupação com o entendimento/aprendizado do conteúdo pelo aluno Ser dinâmico ao dar aula Ser pontual Possuir metodologias variadas de transmitir o conteúdo Organizar e planejar as aulas da disciplina Comunicar-se bem Ser objetivo Cobrar ao máximo do aluno	42,5%
Habilidades humanistas	Demonstrar interesse/preocupação com os alunos Possuir um bom relacionamento com a turma Ser um líder Ser acessível/solícito Ser carismático/simpático Ser comprometido com sua profissão de educador Ser humilde Ser paciente/tranquilo/ Ser um exemplo de ser humano	25,3%
Habilidades conceituais	Possuir domínio do conteúdo da disciplina que leciona	19,4%

Fonte: Souza-Silva et.al. (2018).

Após as análises, os autores as categorizaram baseados em Miron e Mevorach (2014) em: (i) habilidades didático-pedagógicas, referentes aos métodos de ensino; (ii) habilidades humanísticas, que tratam da relação entre professor e aluno e; (iii) habilidade conceituais, acerca dos conhecimentos do professor sobre o conteúdo da disciplina que leciona. O quadro 3 demonstra essa categorização juntamente com suas respectivas frequências acumuladas.

As Habilidades Didático-Pedagógicas destacam-se como um dos pilares fundamentais para a excelência docente no curso de Administração, representando 42,5% das expressões-chave identificadas nos discursos analisados. Essas habilidades não se limitam ao domínio profundo do conteúdo lecionado, mas englobam a capacidade de transmitir o conhecimento de maneira clara, lógica e estruturada, promovendo a compreensão significativa por parte dos alunos. O professor excelente é, portanto, um comunicador habilidoso, que dedica tempo e esforço ao planejamento pedagógico de suas aulas, utilizando metodologias diversificadas e dinâmicas para tornar o aprendizado mais instigante e eficaz. Além disso, sua preocupação vai além do ato de ensinar, priorizando também a aprendizagem do aluno, assegurando que o conteúdo transmitido seja assimilado de forma significativa.

As Habilidades Humanistas representam uma parte significativa das competências que definem um professor excelente em Administração, sendo responsáveis por 25,3% das expressões-chave mencionadas pelos respondentes. Essas habilidades destacam a capacidade do educador de estabelecer uma conexão genuína com seus alunos, indo além do papel tradicional de transmissor de conteúdo. O professor que possui essas características atua como mentor, líder e parceiro no processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente de crescimento mútuo e inspiração. Sua postura como educador transcende as barreiras acadêmicas, tornando-se um exemplo humano a ser seguido e contribuindo para a formação de gerações futuras. Ele exerce um papel transformador, alinhado às ideias centrais do relacionamento professor-aluno descritas por Miron e Mevorach (2014), reforçando a importância de uma abordagem humanista na educação.

As Habilidades Conceituais representam 19,4% das expressões-chave identificadas entre os estudantes de Administração entrevistados, destacando a importância da expertise do professor no conteúdo que ensina. Essa competência está diretamente ligada ao domínio e à dedicação do docente em relação à disciplina que ministra, sendo fatores determinantes

para que ele seja reconhecido como um professor excelente. O conhecimento aprofundado do professor sobre o tema abordado em sala de aula é, portanto, um elemento essencial nessa categoria, conforme apontam Miron e Mevorach (2014). Dessa forma, a capacidade de transmitir o conteúdo com clareza e propriedade reflete não apenas o preparo técnico do educador, mas também sua habilidade em conectar o conhecimento teórico à prática, promovendo um aprendizado mais significativo para os alunos.

É importante ressaltar que a habilidade mais citada pelos alunos foi a didática do professor, acima, inclusive, do domínio do conteúdo da disciplina a qual o professor leciona. Esses resultados ratificam que, além de saber, o professor precisa saber ensinar. Ou seja, além do domínio do conteúdo específico da área de atuação, é imprescindível que o docente desenvolva habilidades pedagógicas que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e significativo (ARAÚJO *et al.*, 2014; SANTOS; SILVA, 2019; WELTER *et al.*, 2021).

2.3 TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL APLICADA À ADMINISTRAÇÃO

A aprendizagem é um processo contínuo e essencial para a adaptação e evolução humana, ocorrendo em diferentes contextos e fases da vida. Desde as primeiras interações na infância até os desafios enfrentados na vida adulta, o aprendizado é moldado por vivências sociais, experiências profissionais e situações cotidianas. Segundo Kolb (1997), a experiência diária desempenha um papel central, servindo como base para a exploração e validação de ideias. Essa perspectiva destaca a importância de refletir sobre as vivências práticas, transformando-as em oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Assim, aprender não se limita ao ambiente escolar, mas se estende a todas as esferas da existência, reforçando sua relevância tanto para indivíduos quanto para organizações que buscam inovação e adaptação em um mundo em constante transformação.

O objeto deste estudo é a pós-graduação *stricto sensu* em Administração e suas contribuições para a formação docente de seus alunos, a nível de mestrado. O curso de mestrado representa uma etapa significativa na trajetória acadêmica e profissional, sendo estruturado para promover o desenvolvimento crítico e aprofundado dos mestrandos em suas áreas de estudo. Nesse contexto, os professores desempenham um papel essencial, atuando

como mediadores e incentivadores do processo de construção do conhecimento. Por meio de metodologias ativas e experiências práticas, os estudantes são desafiados a refletir, questionar e expandir suas perspectivas, o que contribui para a formação de profissionais mais preparados e conscientes.

O mestrado em Administração se diferencia por incentivar uma aprendizagem ativa e reflexiva, rompendo com a ideia tradicional de ensino passivo. Nesse contexto, o mestrando é estimulado a participar ativamente do processo de construção do conhecimento, integrando teoria e prática por meio de pesquisas que conectam experiências vividas à aplicação acadêmica. A abordagem promove uma transformação contínua, na qual o estudante não apenas absorve informações, mas também as ressignifica, agregando valor às suas vivências e consolidando um aprendizado mais profundo e significativo. A Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE) serve como base para compreender como essas experiências se transformam em conhecimento, destacando o papel central do mestrando como agente do próprio desenvolvimento intelectual.

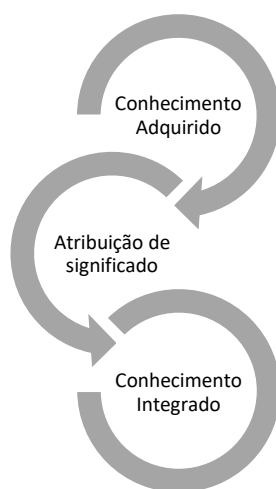
A Teoria da Aprendizagem Experiencial, desenvolvida pelo psicólogo organizacional americano David Kolb, ganhou destaque nos anos 80 com a publicação de seu livro "Experiential Learning", em 1984. Essa abordagem inovadora baseia-se em estudos realizados por Kolb na década de 1970, voltados para a aprendizagem de adultos em ambientes organizacionais. Seu foco principal era compreender como profissionais de diferentes áreas do conhecimento aprendem e se desenvolvem a partir de experiências práticas. A teoria propõe que a aprendizagem é um processo cíclico e dinâmico, no qual o indivíduo passa por etapas como a experiência concreta, a reflexão, a conceitualização abstrata e a experimentação ativa. Essa perspectiva transformou-se em uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento profissional e pessoal, sendo amplamente aplicada em treinamentos e formações voltados para o mercado de trabalho.

David Kolb desenvolveu seu modelo de aprendizagem com base nas ideias de Kurt Lewin, Jean Piaget e John Dewey. Lewin (1939), pioneiro na área de psicologia social, realizou importantes estudos sobre aprendizagem organizacional e teoria da gestalt durante as décadas de 1940 e 1950 nos Estados Unidos. Inspirado por essas contribuições, Kolb estruturou sua teoria, que enfatiza a importância da experiência no processo de

aprendizagem, integrando conceitos como reflexão, experimentação e abstração para explicar como as pessoas aprendem de maneira cíclica e contínua.

Lewin (1939) destaca a experiência como o núcleo do processo educacional, promovendo um ciclo contínuo e dinâmico de aprendizado. Esse ciclo começa com uma vivência concreta, que serve de base para observações e reflexões críticas. A partir disso, o indivíduo elabora conceitos abstratos e generalizações, os quais podem ser aplicados em novas situações ou gerar mudanças comportamentais. Esse processo dialético estabelece uma relação entre o concreto e o abstrato, entre a prática e a teoria, permitindo que o aprendizado seja continuamente renovado e aprofundado. A transformação da experiência ocorre por meio da atribuição de significados, conectando o conhecimento adquirido ao conhecimento integrado, o que possibilita uma aprendizagem mais significativa e aplicável. Esse fluxo proposto pelo autor está representado na figura 5 a seguir:

Figura 5 - Ciclo de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora com base em Lewin (1939).

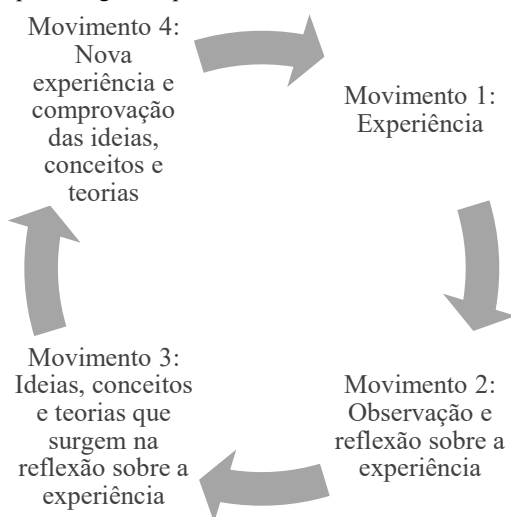
A TEA de Kolb é fortemente influenciada pelos modelos de desenvolvimento de Piaget (1971) e Dewey (1959), que ajudam a moldar sua compreensão do processo de aprendizagem. Inspirando-se em Piaget (1971), o autor incorpora a ideia de que o desenvolvimento cognitivo ocorre em etapas associadas à maturação das estruturas mentais, começando com a assimilação de experiências sensório-motoras e evoluindo para formas mais complexas de pensamento e interação social. Piaget (2003) descreve esse progresso como uma transição dos esquemas sensório-motores para relações semióticas e operações

concretas, culminando em estruturas mais avançadas de cooperação e representação. Kolb traduz esse conceito para o campo da aprendizagem ao representar a captação da experiência como um eixo que vai do concreto ao abstrato, enfatizando a transformação do aprendizado de uma intenção inicial para uma aplicação mais ampla. Dessa forma, a teoria de Kolb reflete um movimento contínuo de construção e reconstrução, alinhado ao desenvolvimento cognitivo e à integração das experiências no processo de aprendizagem.

Kolb baseia-se no modelo de aprendizagem em espiral de Dewey (1938), que enfatiza o papel central da experiência no processo de aprendizagem. Para o autor, cada experiência vivida desencadeia um movimento contínuo e dinâmico de reflexão e ação, onde as consequências das ações anteriores são analisadas e incorporadas ao aprendizado. Esse ciclo permite que a experiência seja consolidada e sedimentada, transformando-se em conhecimento e desenvolvimento pessoal. A cada ponto da espiral, novos significados são extraídos e preservados, contribuindo para uma vida mais consciente e orientada por escolhas intencionais. Portanto, “a aprendizagem é vista como um processo pela qual o desenvolvimento ocorre” (IGARI, 2010, p. 54).

Baseado nestes três modelos, além de suas pesquisas, Kolb sedimentou sua teoria, a qual caracteriza a aprendizagem como resultado de um processo **intencional** de desenvolvimento contínuo através das experiências. O autor propôs esse processo de transformação sistematizado na forma de um ciclo de aprendizagem, apresentado na figura 6, a seguir.

Figura 6- Ciclo de Aprendizagem Experiencial



Fonte: Elaborado pela autora com base em Kolb (1984).

Neste processo, ocorre a interação entre as experiências vividas e o conhecimento prévio do indivíduo, promovendo uma construção contínua e dinâmica do saber. Nesse contexto, o estímulo externo, representado pelas atividades e sensações captadas no ambiente ou pelos próprios pensamentos, encontra o repertório interno do aprendiz, gerando um movimento de especialização e adaptação do conhecimento. Essa interação permite que novos conceitos sejam formulados ou reformulados, sempre alinhados às necessidades e interesses pessoais do indivíduo. A aprendizagem se concretiza na interseção entre teoria e prática, resultando em ideias flexíveis e em constante transformação. Cada indivíduo, ao interpretar suas vivências, estrutura seu processo único de desenvolvimento cognitivo, integrando as mudanças que surgem das experiências acumuladas ao longo de sua trajetória.

A TAE se destaca por não se alinhar a modelos de ensino que promovem uma aprendizagem passiva, como a “educação bancária” descrita por Freire (1970), na qual o professor é visto como o único detentor do conhecimento e o aluno assume um papel meramente receptivo. Também se distancia da metáfora da “jarra e da caneca” proposta por Rogers (1985), que reforça a ideia de um fluxo unilateral de conhecimento, onde o professor seria o reservatório de saberes e o estudante, um recipiente vazio a ser preenchido. Diferentemente dessas abordagens, a TAE valoriza a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, promovendo uma interação mais dinâmica e colaborativa entre educadores e estudantes, em que o conhecimento é construído de forma conjunta e significativa.

Beard (2010) complementa as ideias de Kolb (1984) ao enfatizar seu caráter ativo e multidimensional, englobando aspectos físicos, sensoriais, emocionais, cognitivos e psíquicos do indivíduo. Essa abordagem destaca que as experiências podem servir como oportunidades espontâneas de aprendizado ou ser planejadas de maneira intencional para potencializar o processo educacional. Nesse contexto, o professor desempenha um papel relevante ao incorporar estratégias de ensino baseadas na aprendizagem experiencial, promovendo maior engajamento dos estudantes e enriquecendo o desenvolvimento de competências de forma integrada e prática.

Promover a reflexão crítica nos alunos é essencial para o desenvolvimento de habilidades que vão além da simples memorização de conteúdo. Ao questionar suas próprias experiências e confrontá-las com novos conceitos, os estudantes têm a oportunidade de ampliar sua compreensão e validar conhecimentos em diferentes contextos. Esse processo

não apenas fortalece a autoconfiança, mas também cria um vínculo mais profundo entre aprendizado e emoção, tornando-o mais significativo. Nesse sentido, o papel do instrutor é fundamental ao propor situações que desafiem os alunos a resolver dilemas, incentivando a análise, a tomada de decisão e a ação consciente. Dessa forma, o aprendizado se torna uma prática ativa, integrando reflexão e transformação, conforme apontam autores como Usher (2009) e Wurdinger (2005).

No tocante à educação de adultos, a aprendizagem experiencial é destacada, pois valoriza a integração das experiências vividas no processo educativo, promovendo um aprendizado mais significativo e conectado à prática. Essa metodologia reforça a ideia de que aprender fazendo é mais eficaz, como apontado por Fenwick (2003) e Wurdinger (2005), ao proporcionar uma compreensão mais profunda e aplicável dos conceitos. Paralelamente, a teoria situada tem contribuído para o avanço do campo educacional ao oferecer novos insights sobre como o aprendizado ocorre em contextos específicos e reais, conforme discutido por Huang, Lubin e Ge (2011). Essas abordagens juntas fortalecem a prática pedagógica, promovendo um ensino mais dinâmico, contextualizado e alinhado às necessidades dos aprendizes.

2.3.1. APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL APLICADA À ADMINISTRAÇÃO

A aprendizagem experiencial apresenta-se como uma abordagem promissora para aprimorar os processos de ensino, especialmente no campo da administração, onde a integração entre teoria e prática é essencial para a formação de futuros gestores (FIORE; METCALF; McDANIEL, 2007; HARSELL; O'NEILL, 2010). Apesar de sua relevância, ainda há uma escassez de discussões sobre sua aplicação em cursos de administração, mesmo diante de seu potencial para desenvolver competências (VILLARDI, 2010). Essa carência pode estar relacionada ao caráter disruptivo e transformador da aprendizagem experiencial, que desafia estruturas estabelecidas e promove mudanças significativas na forma como o conhecimento é adquirido e aplicado (USHER, 2009).

A experiência no ensino da Administração é destacada como essencial por Schmitz (2013), especialmente no contexto da formação de alunos de graduação. Contudo, o autor enfatiza que não basta apenas incluir práticas aplicadas no processo de ensino-aprendizagem; é indispensável avaliar a efetividade dessas experiências. O objetivo é garantir que elas

realmente contribuam para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional, promovendo uma formação mais alinhada às demandas do mercado e às expectativas da profissão.

A aprendizagem experiencial enfatiza a importância de transformar vivências em experiências singulares, que, ao se consumarem, geram aprendizado significativo. De acordo com Pimentel (2007), o desenvolvimento profissional e pessoal é essencial nesse processo. No entanto, nem toda vivência se torna uma experiência singular devido a fatores como distrações. Dewey (2000) define a experiência singular como aquela que vai além de simplesmente se encerrar, pois ela se consoma, deixando um impacto duradouro. Portanto, para promover o aprendizado significativo e a qualificação profissional, é crucial adotar estratégias baseadas na abordagem experiencial.

Penger et al. (2011) criaram um inventário detalhado que busca identificar e analisar os estilos e métodos de aprendizagem experiencial dos estudantes de gestão na Eslovênia. O objetivo principal desse trabalho foi proporcionar uma compreensão mais precisa das práticas pedagógicas e, assim, contribuir para a melhoria do ensino superior na área de gestão no país.

Os resultados do estudo destacaram a importância de uma abordagem pedagógica que priorize a aprendizagem experiencial no ensino superior. Essa metodologia busca preparar os alunos para trabalharem de forma colaborativa em equipes, além de incentivá-los a identificar e atender suas próprias necessidades de aprendizado. Para os educadores, isso significa uma mudança de foco: em vez de se concentrarem em estratégias tradicionais que adaptam o conteúdo ao aluno, é mais eficaz implementar processos que promovam experiências práticas e reflexivas. Essa abordagem não apenas capacita os estudantes a escolherem as estratégias mais adequadas para tarefas específicas, mas também os prepara melhor para os desafios do mercado e da gestão contemporânea.

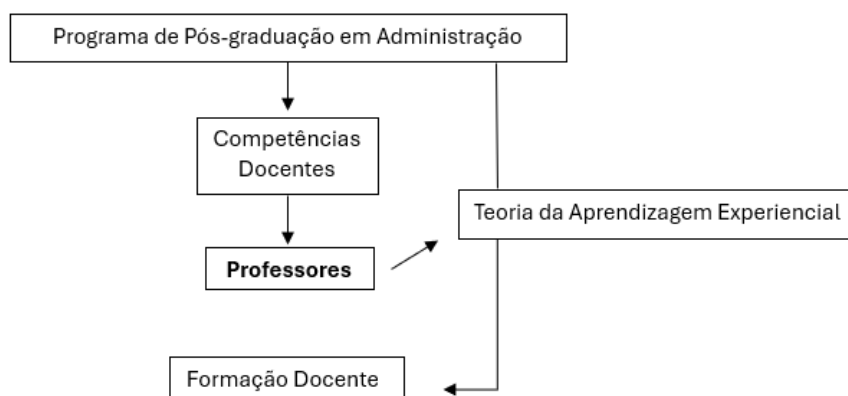
É necessário que docentes no ensino superior estejam atentos aos estilos e preferências de aprendizagem dos alunos, buscando implementar métodos e estratégias de aprendizagem experiencial que sejam tanto eficazes quanto eficientes. Segundo Penger et al. (2011), esse tipo de abordagem tem o potencial de ampliar a capacidade dos estudantes de se adaptarem a diferentes contextos e situações, fortalecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem experiencial é uma abordagem valiosa para a formação docente, pois promove uma conexão direta entre o aprendizado e a prática. Essa metodologia pode ser aplicada por meio de estratégias pedagógicas que utilizem métodos de ensino ativos, como relatos reflexivos, mediação e tarefas contextualizadas, conforme apontado por estudos de Caulfield (2011) e Sambrook e Stewart (2008). Além disso, outras práticas, como estudos de caso, discussões, leituras direcionadas e elaboração de aulas, também são eficazes, segundo Galbraith (2004). Essa abordagem pode ser integrada tanto em currículos estruturados por disciplinas quanto em **modelos baseados em competências**, ampliando sua aplicabilidade e impacto no desenvolvimento docente dos alunos.

Fundamentada na perspectiva construtivista, a aprendizagem experiencial desempenha um papel essencial na educação de adultos (MERRIAM; BIREMA, 2014), pois valoriza a construção ativa do conhecimento pelos alunos. Ela destaca a importância da experiência prática como meio de integrar teoria e prática, permitindo que os educadores direcionem seu foco para as necessidades e processos de tomada de decisão dos alunos adultos, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Após a exposição das teorias e dos conceitos fundamentais que sustentam o estudo, será apresentado o diagrama operacional que detalha a forma como a investigação será conduzida em campo, permitindo uma visualização clara da estrutura utilizada para alcançar os objetivos propostos.

Figura 7 - Diagrama Operacional da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nesta pesquisa, busca-se compreender como a pós-graduação stricto sensu em Administração contribui para a formação de competências docentes de seus alunos a partir das competências docentes elencadas no estudo de SOUZA-SILVA, PAIXÃO, SILVA, ALVES (2022). Para tal objetivo, elegemos como sujeitos da pesquisa os professores da pós-graduação em Administração, para, através deles, entender quais competências estão sendo ministradas aos novos alunos. Esse processo de formação docente será analisado a partir da ótica da Teoria da Aprendizagem Experiencial, entendendo a influência docente na experiência do processo de aprendizagem do discente.

3 METODOLOGIA

Este capítulo tem por objetivo explicar o caminho metodológico que foi percorrido ao longo da investigação. A metodologia é considerada como um trajeto de pensamento a ser seguido para descrever a prática da realidade, incluindo as concepções teóricas da abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o potencial criativo do investigador (MINAYO, 2009). Neste capítulo, apresentam-se, detalhadamente, as etapas e categorias relativas à esta pesquisa, a saber: Caracterização da pesquisa; Delimitação do universo e da amostra da pesquisa; Estratégia de coleta de dados; Estratégia de análise de dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa em tela teve como objetivo compreender como a pós-graduação stricto sensu em Administração contribui para a formação das competências docente de seus alunos, e caracteriza-se por ser uma investigação de abordagem quantitativa. Os métodos quantitativos, conforme apontado por Dias (2000), são especialmente adequados para pesquisas que visam à quantificação de variáveis e à realização de inferências baseadas em amostras representativas da população. Esses métodos são amplamente utilizados quando o objetivo é generalizar os resultados obtidos na amostra para um contexto mais amplo, permitindo também comparações com outros estudos similares. Baseando-se em verificações objetivas, na formulação de hipóteses e na análise de frequências estatísticas, os métodos quantitativos possibilitam alcançar conclusões indutivas de maneira estruturada e fundamentada, como destacado por Chizzotti (1991). Quanto à natureza, aplicada, caracterizada por objetivar a construção do conhecimento para a aplicação prática voltada à solução de problemas específicos (GIL, 2010). Quanto ao seu fim e meio, caracteriza-se como uma pesquisa de campo descritiva, que, de acordo com Andrade (1997), objetiva descrever o fenômeno e suas causas, através de fatos, registros e acontecimentos (ARAÚJO, 2012). Além disso, essa pesquisa tem um desenho transversal no que diz respeito ao tempo.

3.2 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO E DA AMOSTRA DA PESQUISA

O público-alvo deste estudo é composto por docentes vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu em Administração, especificamente na modalidade de mestrado

acadêmico, ofertados por instituições da região Nordeste do Brasil. A escolha pelo recorte territorial justifica-se pela notória extensão do território nacional e pelas limitações de acesso aos docentes de outras regiões, além de alinhar-se ao objetivo de aprofundar a compreensão do contexto nordestino. A seleção dos participantes seguiu quatro critérios: 1) ser docente permanente do programa; 2) atuar na área de Administração; 3) estar vinculado a um mestrado acadêmico *stricto sensu* avaliado pela CAPES; e 4) estar lotado em instituições da região Nordeste.

A identificação das instituições foi realizada por meio da Plataforma Sucupira, mantida pela CAPES, que disponibiliza a lista oficial dos programas de pós-graduação em Administração avaliados pela agência. No Nordeste, foram incluídas as seguintes instituições: Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), FUCAPE Pesquisa e Ensino S/A (Maranhão), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Universidade Salvador (UMIFACS). Importante destacar que, dentro dos programas identificados, apenas os mestrados acadêmicos foram considerados, em consonância com o escopo da pesquisa.

O universo da pesquisa foi composto por 228 docentes, número correspondente ao total de e-mails enviados. A coleta de dados ocorreu entre 13 de junho e 9 de julho de 2025, resultando em 62 respostas válidas.

A análise de poder estatístico foi conduzida com base no índice RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), conforme a abordagem proposta por MacCallum, Browne e Sugawara (1996). Utilizou-se um valor de RMSEA de referência igual a 0,05 (hipótese nula, representando ajuste adequado) e um RMSEA alternativo de 0,08 (hipótese alternativa, indicando ajuste insatisfatório), com nível de significância de 5% ($\alpha = 0,05$) e poder estatístico mínimo desejado de 80% ($1 - \beta \geq 0,80$). Com 206 graus de liberdade e uma amostra de 62 participantes, obteve-se um poder estatístico de aproximadamente 96%, indicando que a amostra disponível é adequada para detectar discrepâncias relevantes no ajuste do modelo.

3.3 ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS

Trata-se de uma pesquisa por levantamento (survey), tendo em vista a vasta amplitude territorial para a aplicação da pesquisa. Foi enviado um questionário eletrônico estruturado via e-mail para a coleta de dados, com a finalidade de garantir o maior potencial de manejo de dados, maior rapidez e quantidade de respondentes (HAIR JR. *et al.*, 2005). Para o questionário foi feita a opção pela escala Likert em função de sua aceitabilidade nas pesquisas acadêmicas, devido à sua facilidade de aplicação e à capacidade de capturar nuances nas respostas dos participantes. Essa escala permite que os respondentes expressem suas opiniões ou percepções de forma graduada, geralmente em níveis que variam de concordância, importância ou intensidade. Cada nível da escala é associado a um valor numérico, o que possibilita a análise quantitativa dos dados coletados.

As escalas Likert variar entre quatro e onze pontos, conforme apontado por Alexandre *et al.* (2003). Contudo, é mais comum o uso de escalas com cinco a sete pontos, permitindo a presença de um ponto neutro. A inclusão desse ponto neutro é frequentemente defendida, pois sua ausência pode influenciar as respostas dos participantes, levando a possíveis vieses na análise dos dados. No entanto, há críticas, pois o ponto neutro pode ser usado como uma forma de evitar posicionamento, especialmente em casos de desconhecimento sobre o tema ou falta de comprometimento, o que comprometeria a fidedignidade das respostas. Por outro lado, Costa (2011) argumenta que o ponto intermediário não deve ser visto como neutralidade, mas como um nível de concordância, dependendo da apresentação da escala. Assim, sugere-se evitar denominações como “indiferente” ou “não sei”, para minimizar interpretações equivocadas e promover maior precisão nas respostas.

Com base nas razões apresentadas, foi feita a utilização da escala Likert de seis pontos, sem a inclusão de um ponto neutro, para a composição dos instrumentos da tese. Essa escolha buscou evitar a tendência dos respondentes de se inclinarem para uma posição central, conforme argumentado por Costa (2011), que destaca não haver justificativa sólida para a adoção de um número ímpar de pontos, exceto pela tradição.

O instrumento de pesquisa foi estruturado em quatro partes, da seguinte maneira: 1) cabeçalho do questionário, contendo informações do objetivo da pesquisa e do seu caráter sigiloso de modo que deixasse os docentes mais à vontade para responder as indagações apresentadas; 2) identificação do perfil dos respondentes (9 perguntas); 3) identificação das

principais vias de formação docente dos respondentes (1 pergunta); 4) identificação e mensuração das competências docentes ensinadas pelos professores aos alunos da pós-graduação stricto sensu em Administração (22 perguntas). Os quadros abaixo (4, 5 e 6) demonstram o conteúdo de cada uma das 3 últimas partes do questionário, respectivamente, bem como seus elementos de análise.

Quadro 4 - Identificação do perfil dos respondentes

Variável	Definição	Indicadores	Questões
Características acadêmicas e profissionais	Perfil dos respondentes da pesquisa: docentes da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração	Idade	1
		Sexo	2
		Raça/cor	3
		Tempo de docência	4
		Tempo de docência na pós-graduação	5
		Número de disciplinas que ministra por semestre	6
		Curso presencial ou EAD	7
		Número de orientandos	8
		Número de pós-graduações que atua	9

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 5 - Identificação das principais vias de formação docente

Questão de Pesquisa	Elementos de análise	Questões
Em sua trajetória de formação, quais foram as vias responsáveis pelas principais experiências formativas para a sua atuação como docente?	Graduação	10
	Especialização	
	Mestrado	
	Doutorado	
	Curso específico na área da educação	
	Experiência na prática docente	
	Outros	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 6 - Identificação das competências docentes ensinadas

Questão de Pesquisa	Categoria	Elementos de análise	Questões
Quais destas competências inerentes à atuação docente são ensinados intencionalmente aos alunos do mestrado por você em sala de aula?	Competências didático-pedagógicas	- Didática - Preocupação com o entendimento e aprendizado do conteúdo pelo aluno - Dinamicidade ao dar aula - Pontualidade - Metodologias variadas de transmitir o conteúdo	1-10

		- Assiduidade - Organização e planejamento das aulas - Boa comunicação - Objetividade - Cobrança ao aluno	
	Competências humanistas	- Interesse e preocupação pelos alunos - Boas práticas de relacionamento com a turma - Liderança - Acessibilidade (ser solícito) - Simpatia e carisma - Compromisso com sua profissão de educador - Humildade - Paciência - Exemplo de ser humano	11-19
	Competências conceituais	- Dominar o conteúdo da disciplina - Aplicação prática dos conteúdos - Desenvolver interesse e dedicação pela matéria	20-22

Fonte: Elaborado pela autora (2025) baseado em SOUZA-SILVA, PAIXÃO, SILVA, ALVES (2022).

3.4 ESTRATÉGIA DE TRATAMENTO DOS DADOS

A análise estatística realizada neste estudo foi baseada em uma variedade de métodos estatísticos, incluindo medidas descritivas e testes de hipóteses. As medidas descritivas tal como média, mediana, desvio padrão, intervalo interquartil, frequência absoluta e percentuais, foram utilizadas para descrever as características das variáveis e fornecer informações resumidas sobre os dados coletados. O teste de *Shapiro-Wilk* é um teste estatístico utilizado para verificar se os dados seguem uma distribuição normal. Ele desempenha um papel importante na análise estatística ao permitir a escolha apropriada dos métodos estatísticos paramétricos ou não paramétricos, levando em consideração a normalidade dos dados (SOUZA *et al.*, 2023). Neste estudo, não foi observado normalidade nos dados. Assim, foram aplicados testes não paramétricos. O teste de *Wilcoxon-Mann-Whitney* foi utilizado para duas amostras independentes (OTI; OLUSOLA; ESEMOKUMO, 2021). O teste de *Kruskal-Wallis* foi aplicado para três ou mais grupos independentes.

Utilizou-se o pós-teste de *Dunn* para grupos independentes com correção do erro tipo I (BARNETT *et al.*, 2022; JOHNSON, 2022).

A estrutura teórica subjacente ao instrumento foi avaliada por meio de Análise Fatorial Confirmatória (AFC), técnica pertencente ao arcabouço da modelagem por equações estruturais, amplamente utilizada quando se deseja testar a adequação de um modelo latente previamente definido com base em pressupostos teóricos ou evidências empíricas anteriores (Brown, 2015). Diferentemente da análise fatorial exploratória, que busca identificar estruturas subjacentes a partir dos dados, a AFC permite verificar se a organização dos itens proposta pelo pesquisador encontra respaldo na matriz de covariâncias observada, permitindo a avaliação da coerência entre o modelo teórico e os dados empíricos (Kline, 2023).

No presente estudo, foi especificado um modelo composto por três fatores correlacionados, com base na estrutura conceitual previamente estabelecida. Cada fator representa uma dimensão distinta do construto em questão e é definido por um conjunto específico de itens. A relação entre os itens e os fatores foi assumida como reflexiva, de modo que as variações nos itens são compreendidas como manifestações de variações no traço latente subjacente (Hair *et al.*, 2021).

Nesse contexto, foram examinadas também as **cargas fatoriais** estimadas para cada item, as quais indicam a força da associação entre o item observado e o fator latente correspondente. Cargas fatoriais elevadas sugerem que o item contribui substancialmente para a definição do fator, enquanto cargas baixas podem sinalizar fragilidade na relação entre o item e o construto teórico. De acordo com a literatura, cargas fatoriais acima de 0,50 são consideradas minimamente adequadas, embora valores superiores a 0,70 sejam preferíveis, pois indicam maior relevância do item para a explicação da variância do fator (Brown, 2015). Além disso, a interpretação das cargas deve ser orientada pelo referencial teórico, de modo a assegurar que cada item esteja alinhado com o conteúdo do fator ao qual está associado (Schmitt, 2011).

Dada a natureza ordinal das variáveis observadas, mensuradas por meio de escalas do tipo Likert, optou-se por utilizar um estimador robusto apropriado para esse tipo de dado. Especificamente, foi empregado o estimador DWLS (Diagonal Weighted Least Squares), também referido na literatura como WLSMV (Weighted Least Squares Mean and Variance

adjusted), o qual se baseia na matriz de correlações policóricas entre os itens. Este estimador é particularmente indicado para situações em que as variáveis são categóricas ordinais e o tamanho amostral é limitado, pois apresenta maior robustez na estimação dos parâmetros e nos testes de ajuste do modelo em comparação com estimadores baseados em máxima verossimilhança (Li, 2016; Savalei & Rhemtulla, 2020).

A avaliação da qualidade do ajuste do modelo seguiu as recomendações clássicas da literatura especializada, considerando múltiplos índices complementares. Foram adotados como critérios principais: o Comparative Fit Index (CFI) e o Tucker-Lewis Index (TLI), que avaliam a melhoria do ajuste em relação a um modelo nulo; o Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), que considera a complexidade do modelo e oferece intervalo de confiança de 90%; e o Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), que expressa a média das discrepâncias padronizadas entre as covariâncias observadas e estimadas. Valores de CFI e TLI superiores a 0,95, RMSEA inferiores a 0,08 e SRMR inferiores a 0,08 foram considerados indicativos de bom ajuste, conforme os parâmetros amplamente aceitos na literatura (Hu & Bentler, 1999; Hooper et al., 2023). Adicionalmente, foi considerado o teste do qui-quadrado (χ^2) como indicador global de ajuste. Esse teste verifica a discrepância entre a matriz de covariâncias observada e a matriz estimada pelo modelo. Um valor de $p > 0,05$ indica que não há diferença estatisticamente significativa entre essas matrizes, sugerindo um bom ajuste do modelo aos dados. Entretanto, reconhece-se que o qui-quadrado é sensível ao tamanho da amostra, podendo indicar rejeição do modelo mesmo quando outros índices apontam adequação. Por isso, recomenda-se a sua interpretação em conjunto com os demais indicadores (Kline, 2023).

A identificação do modelo foi garantida pela fixação da variância dos fatores latentes em um, conforme parametrização do tipo delta. Todos os itens foram especificados como indicadores ordinais e nenhuma restrição de igualdade foi imposta entre os parâmetros dos diferentes fatores. A matriz de informação utilizada para a estimação das variâncias padrão foi a matriz esperada, condizente com os pressupostos do estimador adotado (Muthén & Muthén, 2017).

A consistência interna é uma propriedade psicométrica fundamental utilizada para avaliar a homogeneidade de um conjunto de itens que compõem uma escala ou instrumento de medida. Trata-se de verificar se todos os itens realmente medem o mesmo construto ou

domínio teórico pretendido, garantindo que as respostas dadas a cada item estejam alinhadas entre si. Quando um instrumento possui alta consistência interna, entende-se que ele é coerente em sua estrutura e capaz de produzir resultados confiáveis sobre a característica que busca mensurar (Zinbarg et al., 2005).

O alfa de Cronbach (α) é o índice mais tradicional para avaliar a consistência interna de uma escala. Seu cálculo baseia-se na média das correlações entre os itens, sob a suposição de que todos os itens possuem igual relação com o construto latente, uma condição conhecida como tau-equivalência. Apesar de sua ampla utilização, o alfa apresenta limitações importantes, sobretudo quando os itens possuem cargas fatoriais distintas ou quando o número de itens é reduzido. Nessas situações, o valor do alfa pode ser subestimado ou superestimado, levando a interpretações inadequadas sobre a qualidade do instrumento (Orçan, 2023). Além disso, pesquisas indicam que o alfa de Cronbach é sensível ao número de itens da escala, elevando-se artificialmente conforme se adicionam itens, independentemente de sua qualidade psicométrica (Zinbarg et al., 2005).

Para superar essas limitações, foi desenvolvido o ômega de McDonald (ω), que parte de uma abordagem baseada na modelagem fatorial. O ômega não exige tau-equivalência e calcula a consistência interna considerando a variância explicada por um fator geral, ao mesmo tempo em que reconhece as diferenças nas cargas fatoriais dos itens. Isso o torna um coeficiente mais robusto e acurado, especialmente em escalas multidimensionais ou compostas por itens com diferentes graus de relação com o construto em análise (Revelle; Zinbarg, 2009). Estudos recentes reforçam que o ômega apresenta melhor desempenho do que o alfa em diversas condições, como em escalas compostas por itens ordinais ou em situações de violação da normalidade multivariada (Orçan, 2023).

Outro coeficiente relevante, embora menos conhecido, é o lambda-6 de Guttman (G6). Esse índice também busca estimar a consistência interna, mas o faz a partir da variância dos erros de predição de cada item com base nos demais itens da escala. O G6 é particularmente útil em contextos em que a estrutura interna dos itens revela agrupamentos ou microestruturas que não são plenamente capturadas pelo alfa ou pelo ômega. Pesquisas aplicadas demonstram que o G6 pode oferecer uma estimativa de confiabilidade mais conservadora e realista em instrumentos complexos, complementando os demais índices (Costa-López et al., 2023).

De forma geral, a literatura atual recomenda o uso combinado desses coeficientes para uma avaliação mais abrangente da consistência interna dos instrumentos. O alfa de Cronbach permanece útil como medida inicial, especialmente em escalas unidimensionais com itens homogêneos. O ômega de McDonald deve ser priorizado quando se deseja uma estimativa mais precisa da confiabilidade, particularmente em instrumentos com estrutura fatorial definida e cargas variáveis. Já o G6 de Guttman pode ser empregado como medida complementar para identificar possíveis agrupamentos internos não explicados pelos modelos tradicionais. Adotar essa abordagem múltipla contribui para garantir a validade e a confiabilidade dos dados coletados, fortalecendo as conclusões das pesquisas (Orçan, 2023; Costa-López et al., 2023; Revelle; Zinbarg, 2009).

No presente estudo, todas as análises estatísticas foram realizadas utilizando o ambiente de programação R (versão 4.3.2) (R CORE TEAM, 2023) e o nível de significância adotado foi de 5%.

4 RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta as características demográficas dos docentes participantes do estudo. Observa-se que a maior parte da amostra está concentrada na faixa etária de 40 a 49 anos (48,39%), seguida pelo grupo de 50 a 59 anos (27,42%). Essa distribuição revela um predomínio de docentes em fase de maturidade profissional, enquanto a presença de professores mais jovens (menos de 30 anos) foi praticamente inexistente (1,61%). Quanto ao sexo, a proporção de docentes masculinos (58,06%) superou a de docentes femininas (41,94%), o que indica uma leve predominância masculina entre os respondentes. Em relação à raça ou cor autodeclarada, houve um equilíbrio relativo, com 50% dos docentes se identificando como brancos e 40,32% como pardos, enquanto 9,68% se declararam pretos. Apesar da diversidade observada, os dados revelam a permanência de um perfil docente majoritariamente branco, em consonância com outras pesquisas sobre a composição racial na pós-graduação brasileira.

Tabela 1 - Características demográficas dos docentes participantes do estudo (N = 62)

Características	N = 62
Qual a sua idade (em anos)? n / N (%)	
Menos de 30 anos	1 / 62 (1,61%)
30 a 39 anos	10 / 62 (16,13%)
40 a 49 anos	30 / 62 (48,39%)
50 a 59 anos	17 / 62 (27,42%)
60 anos ou mais	4 / 62 (6,45%)
Qual o seu sexo? n / N (%)	
Feminino	26 / 62 (41,94%)
Masculino	36 / 62 (58,06%)
Raça/cor (autodeclarada), n / N (%)	
Branca	31 / 62 (50,00%)
Parda	25 / 62 (40,32%)
Preta	6 / 62 (9,68%)

Legenda: n – Frequência absoluta. N – Dados válidos. % – Percentual.

A Tabela 2 descreve as características profissionais dos docentes participantes do estudo. Observa-se que a maioria possui uma longa trajetória no magistério superior, com 72,58% atuando há mais de 10 anos, o que reforça o perfil experiente do grupo. No entanto, quando se considera especificamente o tempo de atuação na pós-graduação, nota-se uma

maior heterogeneidade: 35,48% possuem mais de 10 anos de experiência, enquanto 29,03% atuam entre 2 e 5 anos e 12,90% têm menos de 2 anos nessa modalidade.

Quanto à carga didática na pós-graduação, a maior parte dos docentes (57,38%) ministra uma disciplina por semestre, enquanto 27,87% lecionam duas disciplinas e 14,75% assumem três ou mais disciplinas. Esse dado sugere uma concentração de atividades de ensino relativamente moderada, possivelmente conciliada com outras funções acadêmicas, como pesquisa e orientação. A maioria dos docentes leciona exclusivamente em cursos presenciais (74,19%), enquanto 25,81% atuam em formatos presenciais e a distância simultaneamente, refletindo uma predominância do ensino presencial nas instituições analisadas.

No que se refere à orientação de discentes, destaca-se que quase metade dos participantes (46,77%) orienta mais de cinco pós-graduandos, evidenciando elevada participação na formação acadêmica avançada.

Por fim, quanto à atuação em programas de pós-graduação, 56,45% dos docentes estão vinculados a apenas um programa, enquanto 35,48% atuam em dois e 8,06% em três programas distintos. Esse panorama revela certo grau de diversificação institucional, mas com prevalência de vínculos concentrados em um único programa. Tais características refletem um corpo docente altamente engajado na pós-graduação, tanto no ensino quanto na orientação, ainda que com variações importantes no volume de disciplinas e orientandos sob sua responsabilidade.

Tabela 2 - Características profissionais dos docentes participantes do estudo (N = 62)

Características	N = 62
Qual o seu tempo de docência? n / N (%)	
Até 5 anos	3 / 62 (4,84%)
Entre 5 e 10 anos	14 / 62 (22,58%)
Mais de 10 anos	45 / 62 (72,58%)
Tempo de atuação como docente na pós-graduação, n / N (%)	
Menos de 2 anos	8 / 62 (12,90%)
2 a 5 anos	18 / 62 (29,03%)
6 a 10 anos	14 / 62 (22,58%)
Mais de 10 anos	22 / 62 (35,48%)
Número médio de disciplinas que ministra por semestre na pós-graduação, n / N (%)	
1	35 / 61 (57,38%)
2	17 / 61 (27,87%)

Características	N = 62
3 ou mais	9 / 61 (14,75%)
Você leciona em: n / N (%)	
Ambos	16 / 62 (25,81%)
Cursos presenciais	46 / 62 (74,19%)
Atualmente, quantos orientandos de pós-graduação você possui? n / N (%)	
0-2	18 / 62 (29,03%)
3-4	15 / 62 (24,19%)
Mais de 5	29 / 62 (46,77%)
Em quantos programas de pós-graduação você atua?, n / N (%)	
1	35 / 62 (56,45%)
2	22 / 62 (35,48%)
3	5 / 62 (8,06%)

Legenda: n – Frequência absoluta. N – Dados válidos. % – Percentual.

A Tabela 3 apresenta as principais vias formativas que os docentes identificaram como responsáveis por sua formação para a prática docente. Os dados revelam um predomínio claro da experiência na prática docente, indicada por 88,71% dos participantes como a principal fonte de aprendizado para o exercício do magistério. Esse resultado reforça a percepção de que muitos docentes desenvolvem suas competências pedagógicas de forma empírica, no cotidiano da sala de aula, mais do que em processos formativos formais.

Quanto à formação acadêmica formal, o doutorado foi mencionado por 64,52% dos docentes como uma via relevante para a sua formação como professor, seguido pelo mestrado, indicado por 45,16% dos participantes. Em contrapartida, a graduação e a especialização foram pouco referidas como experiências formativas significativas para a docência, com apenas 11,29% e 9,68% dos docentes, respectivamente, atribuindo a essas etapas um papel central em sua preparação pedagógica. É importante destacar que apenas 19,35% dos docentes declararam ter realizado algum curso específico na área da educação, o que evidencia uma lacuna na formação pedagógica estruturada desse grupo.

Tabela 3 - Vias de formação e experiências docentes dos participantes do estudo (N = 62)

Características	N = 62
Em sua trajetória de formação, quais foram as vias responsáveis pelas principais experiências formativas para a sua atuação como docente?	
Graduação, n / N (%)	

Características	N = 62
Não	55 / 62 (88,71%)
Sim	7 / 62 (11,29%)
Especialização, n / N (%)	
Não	56 / 62 (90,32%)
Sim	6 / 62 (9,68%)
Mestrado, n / N (%)	
Não	34 / 62 (54,84%)
Sim	28 / 62 (45,16%)
Doutorado, n / N (%)	
Não	22 / 62 (35,48%)
Sim	40 / 62 (64,52%)
Curso específico na área da educação, n / N (%)	
Não	50 / 62 (80,65%)
Sim	12 / 62 (19,35%)
Experiência na prática docente, n / N (%)	
Não	7 / 62 (11,29%)
Sim	55 / 62 (88,71%)

Legenda: n – Frequência absoluta. N – Dados válidos. % – Percentual. DP – Desvio Padrão. AIQ - Amplitude Interquartil.

A Tabela 4 apresenta a distribuição das respostas aos 22 itens que compõem a escala desenvolvida para mensurar a frequência com que docentes do ensino superior promovem, em suas práticas pedagógicas, ações formativas orientadas à preparação de futuros professores. A construção da escala foi fundamentada em três dimensões teóricas previamente estabelecidas: competências didático-pedagógicas (itens 1 a 10), que englobam habilidades relacionadas à prática de ensino propriamente dita; competências humanistas (itens 11 a 19), que abordam aspectos socioemocionais e de relacionamento interpessoal; e competências conceituais (itens 20 a 22), que se referem ao domínio de conteúdo e à articulação teórico-prática.

A avaliação foi realizada por meio de uma escala tipo Likert de seis pontos, variando de "Nunca" a "Sempre", permitindo captar diferentes níveis de engajamento dos docentes com cada uma dessas práticas. Na dimensão das competências didático-pedagógicas, os docentes relataram frequência elevada na adoção de práticas que favorecem o desenvolvimento da didática dos futuros professores.

O item Q5, que aborda o estímulo ao uso de métodos variados de ensino, apresentou uma média de 4,74 (DP = 1,20) e mediana de 5,0, indicando presença consistente dessa

prática nas aulas. De modo semelhante, o item Q6, relativo à promoção da assiduidade nos futuros docentes, atingiu média de 4,70 (DP = 1,38). O destaque absoluto nesta dimensão foi o item Q7, que trata da promoção da organização no planejamento de aulas, com uma média de 4,98 (DP = 1,42) e mediana 6,0, sinalizando que a maioria dos docentes frequentemente aborda essa competência com seus alunos. Contudo, observa-se uma inflexão no item Q10, que versa sobre orientar os futuros professores acerca dos aspectos que devem ensinar e cobrar de seus alunos, o qual obteve a menor média da dimensão, 2,89 (DP = 1,31), e mediana 3,0, revelando uma prática menos incorporada ao repertório docente.

A dimensão das competências humanistas apresentou um perfil mais heterogêneo. O desenvolvimento da comunicação, representado pelo item Q8, despontou como uma prática fortemente presente entre os docentes, com média de 5,21 (DP = 1,34) e mediana 6,0, sugerindo uma atenção consistente a essa competência, considerada essencial para a atuação em sala de aula. Em contrapartida, itens como Q17 (humildade) e Q18 (paciência) alcançaram médias de 3,69 (DP = 1,25) e 3,49 (DP = 1,27), respectivamente, evidenciando que o desenvolvimento de atributos ligados à ética relacional e à regulação emocional recebe menor ênfase nas práticas pedagógicas relatadas. Ainda que importantes para o exercício da docência, tais competências parecem ser trabalhadas de forma menos sistemática ou explícita nas atividades propostas em sala de aula.

A terceira dimensão, referente às competências conceituais, apresentou médias sistematicamente altas, demonstrando a valorização do domínio teórico pelos docentes participantes. O item Q20, que explora a promoção do domínio dos conteúdos que os futuros docentes irão lecionar, alcançou a maior média da escala, 5,26 (DP = 1,16), seguido pelo item Q21, que trata da busca por aplicações práticas das teorias ensinadas, com média de 5,16 (DP = 1,16). O item Q22, que aborda o estímulo à dedicação e ao interesse pelas disciplinas que serão ensinadas futuramente, também obteve média elevada, 4,97 (DP = 1,15). Esses resultados reforçam a centralidade atribuída pelos docentes ao preparo conceitual e à aplicação prática do conhecimento, dimensões tradicionalmente valorizadas na formação de professores.

De modo geral, o padrão de respostas indica uma priorização das competências didático-pedagógicas e conceituais, especialmente aquelas que envolvem o domínio técnico, o planejamento e o conteúdo. Em contraste, aspectos ligados ao desenvolvimento de

competências humanistas e socioemocionais, embora presentes, aparecem com menor intensidade, o que sugere possíveis lacunas na formação integral dos futuros docentes. Essa distribuição não apenas reflete as escolhas pedagógicas dos professores participantes, mas também evidencia uma orientação formativa predominantemente técnica e conceitual, em detrimento do desenvolvimento de atributos relacionais e afetivos.

Tabela 4 - Distribuição das respostas aos itens da escala sobre competências docente (N=62)

Código	Texto do Item						Média (DP)	Mediana [AIQ]
		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre		
D1_Q1	Q1) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que estimulam e desenvolvem a competência da didática docente em meus alunos.	2 (1,6%)	8 (3,2%)	16 (13%)	9 (26%)	26 (15%)	4,74 (1,30)	5,0 [4,0-6,0]
D1_Q2	Q2) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que levem meus alunos a desenvolverem a competência da atenção ao aprendizado dos seus futuros discentes.	2 (3,2%)	6 (9,7%)	12 (19%)	18 (29%)	12 (19%)	4,10 (1,36)	4,0 [3,0-5,0]
D1_Q3	Q3) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que ensinem aos meus alunos a desenvolver a competência da dinamicidade em sua futura atuação docente.	1 (1,6%)	4 (6,6%)	14 (23%)	19 (31%)	11 (18%)	4,16 (1,27)	4,0 [3,0-5,0]
D1_Q4	Q4) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que estimulem os meus alunos a serem pontuais em sua atuação como docentes.	2 (3,3%)	3 (4,9%)	8 (13%)	12 (20%)	14 (23%)	4,62 (1,39)	5,0 [4,0-6,0]
D1_Q5	Q5) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que estimulem e desenvolvem meus alunos a adoção de métodos variados de ensino.	2 (3,2%)	0 (0%)	6 (9,7%)	16 (26%)	18 (29%)	4,74 (1,20)	5,0 [4,0-6,0]
D1_Q6	Q6) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que estimulem e desenvolvem meus alunos a serem assíduos em seus futuros compromissos e atividades de docência.	1 (1,6%)	5 (8,2%)	5 (8,2%)	14 (23%)	11 (18%)	4,70 (1,38)	5,0 [4,0-6,0]
D1_Q7	Q7) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que estimulem e desenvolvem meus alunos a serem organizados em seus futuros planejamentos de aulas.	3 (4,9%)	2 (3,3%)	3 (4,9%)	10 (16%)	10 (16%)	4,98 (1,42)	6,0 [4,0-6,0]
D1_Q8	Q8) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que estimulem meus	2 (3,3%)	2 (3,3%)	4 (6,6%)	5 (8,2%)	8 (13%)	5,21 (1,34)	6,0 [5,0-6,0]

Código	Texto do Item							Média Mediana	
		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre	Sempre	(DP)	[AIQ]
	alunos a desenvolverem a competência da comunicação em suas futuras atividades docentes.								
D1_Q9	Q9) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que ensinem aos meus alunos a serem objetivos como docentes.	2 (3,2%)	2 (3,2%)	3 (4,8%)	23 (37%)	14 (23%)	18 (29%)	4,60 (1,23)	5,0 [4,0-6,0]
D1_Q10	Q10) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que ensinem aos meus alunos quais aspectos eles devem ensinar e “cobrar” de seus futuros alunos.	9 (15%)	17 (28%)	16 (26%)	12 (20%)	5 (8,2%)	2 (3,3%)	2,89 (1,31)	3,0 [2,0-4,0]
D2_Q1	Q11) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que estimulem e desenvolvam em meus alunos o interesse e atenção por seus futuros discentes.	2 (3,3%)	3 (4,9%)	15 (25%)	19 (31%)	10 (16%)	12 (20%)	4,11 (1,31)	4,0 [3,0-5,0]
D2_Q2	Q12) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que estimulem meus alunos a desenvolverem boas práticas de relacionamento com seus futuros discentes.	2 (3,3%)	1 (1,6%)	9 (15%)	8 (13%)	14 (23%)	27 (44%)	4,84 (1,36)	5,0 [4,0-6,0]
D2_Q3	Q13) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que estimulem meus alunos a desenvolverem a competência de liderança em sua futura atuação docente.	3 (4,8%)	2 (3,2%)	9 (15%)	16 (26%)	15 (24%)	17 (27%)	4,44 (1,37)	5,0 [4,0-6,0]
D2_Q4	Q14) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que ensinem aos meus alunos a serem futuros docentes acessíveis e solícitos.	3 (4,9%)	6 (9,8%)	6 (9,8%)	19 (31%)	7 (11%)	20 (33%)	4,33 (1,51)	4,0 [4,0-6,0]
D2_Q5	Q15) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que ensinem aos meus alunos a serem futuros docentes simpáticos e carismáticos.	3 (4,9%)	13 (21%)	10 (16%)	15 (25%)	7 (11%)	13 (21%)	3,80 (1,56)	4,0 [2,0-5,0]
D2_Q6	Q16) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que ensinem aos meus alunos a desenvolverem o compromisso com sua profissão de educadores.	2 (3,3%)	3 (4,9%)	6 (9,8%)	8 (13%)	10 (16%)	32 (52%)	4,92 (1,43)	6,0 [4,0-6,0]
D2_Q7	Q17) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que estimulem e desenvolvam em meus alunos a competência da humildade em sua futura atuação docente.	2 (3,3%)	7 (11%)	20 (33%)	17 (28%)	9 (15%)	6 (9,8%)	3,69 (1,25)	4,0 [3,0-4,0]
D2_Q8	Q18) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que estimulem e	2 (3,3%)	12 (20%)	19 (31%)	15 (25%)	8 (13%)	5 (8,2%)	3,49 (1,27)	3,0 [3,0-4,0]

Código	Texto do Item						Média Mediana		
		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre	(DP)	[AIQ]	
D2_Q9	desenvolvam em meus alunos a competência da paciência em sua futura atuação docente. Q19) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que estimulem meus alunos a serem bons exemplos de seres humanos para seus futuros alunos.	2	3	9	14	13	20	4,52	5,0 [4,0-6,0]
D3_Q1	Q20) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que ensinem aos meus alunos a importância de desenvolver o domínio dos conteúdos que irão lecionar futuramente.	1	2	2	7	13	37	5,26	6,0 [5,0-6,0]
D3_Q2	Q21) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas que estimulem meus alunos a buscarem aplicações práticas para as teorias que irão lecionar futuramente.	1	2	2	9	15	33	5,16	6,0 [5,0-6,0]
D3_Q3	Q22) Em minhas aulas, eu promovo atividades práticas estimulem meus alunos a desenvolverem interesse e dedicação pelas disciplinas que irão lecionar futuramente.	1	1	5	10	19	25	4,97	5,0 [4,0-6,0]

Legenda: n – Frequência absoluta. N – Dados válidos. % – Percentual. DP – Desvio Padrão. AIQ - Amplitude Interquartil.

A Tabela 5 apresenta as cargas fatoriais (λ) e os coeficientes de consistência interna alfa de Cronbach (α), Guttman Lambda-6 (G6) e ômega de McDonald (ω), calculados para cada dimensão da escala em suas versões inicial e final, após o processo de refinamento psicométrico conduzido pela Análise Fatorial Confirmatória.

A organização por dimensão — competências didático-pedagógicas (D1), competências humanistas (D2) e competências conceituais (D3) — permite visualizar os efeitos da reestruturação do modelo sobre a qualidade dos indicadores e a robustez dos fatores latentes.

Na dimensão D1 – Didático-Pedagógicas, composta inicialmente por dez itens (D1_Q1 a D1_Q10), o processo de refinamento resultou na exclusão do item D1_Q10, que apresentou uma carga fatorial reduzida ($\lambda = 0,325$). Este item abordava a prática de ensinar aos alunos "quais aspectos eles devem ensinar e 'cobrar' de seus futuros alunos", o que sugere uma prática menos frequente ou menos consistente entre os docentes avaliados, justificando sua retirada do modelo. Com sua exclusão, o fator manteve-se sólido, apresentando um alfa de 0,940, G6 de 0,923 e ômega de 0,971, indicando elevada consistência interna.

Entre os itens remanescentes, destacaram-se D1_Q8 ("promovo atividades práticas que estimulem meus alunos a desenvolverem a competência da comunicação em suas futuras atividades docentes"), cuja carga aumentou para 0,951, e D1_Q1 ("promovo atividades práticas que estimulam e desenvolvem a competência da didática docente em meus alunos"), com carga final de 0,920, ambos indicando forte associação com o fator.

A dimensão D2 – Humanistas, que inicialmente contava com nove itens (D2_Q1 a D2_Q9), também foi refinada com a exclusão de três itens: D2_Q5 ("promovo atividades práticas que ensinem aos meus alunos a serem futuros docentes simpáticos e carismáticos", $\lambda = 0,712$), D2_Q7 ("promovo atividades práticas que estimulem e desenvolvam em meus alunos a competência da humildade em sua futura atuação docente", $\lambda = 0,690$) e D2_Q8 ("promovo atividades práticas que estimulem e desenvolvam em meus alunos a competência da paciência em sua futura atuação docente", $\lambda = 0,619$). Esses itens, embora importantes conceitualmente, não alcançaram saturação suficiente no fator, sugerindo que tais competências socioemocionais são menos trabalhadas ou menos consolidadas na prática docente dos participantes.

Em contrapartida, itens como D2_Q2 ("promovo atividades práticas que estimulem meus alunos a desenvolverem boas práticas de relacionamento com seus futuros discentes", $\lambda = 0,954$) e D2_Q6 ("promovo atividades práticas que ensinem aos meus alunos a desenvolverem o compromisso com sua profissão de educadores", $\lambda = 0,933$) evidenciaram forte aderência ao fator humanista. O ajuste promoveu o aprimoramento dos índices de consistência interna: o alfa aumentou de 0,951 para 0,958, o G6 permaneceu em 0,930, e o ômega alcançou 0,979, indicando um fator coeso e bem definido.

Já a dimensão D3 – Conceituais, composta pelos itens D3_Q1 a D3_Q3, permaneceu inalterada entre as versões inicial e final do modelo, visto que todos os itens apresentaram cargas fatoriais robustas desde o início.

O item D3_Q1 ("promovo atividades práticas que ensinem aos meus alunos a importância de desenvolver o domínio dos conteúdos que irão lecionar futuramente") manteve carga de 0,903, enquanto D3_Q2 ("promovo atividades práticas que estimulem meus alunos a buscarem aplicações práticas para as teorias que irão lecionar futuramente") e D3_Q3 ("promovo atividades práticas que estimulem meus alunos a desenvolverem interesse e dedicação pelas disciplinas que irão lecionar futuramente") também demonstraram saturações satisfatórias, consolidando a dimensão. A consistência interna dessa dimensão foi elevada, com $\alpha = 0,947$, $G6 = 0,847$ e um ω de 0,999, praticamente sem perda de variância explicada.

Tabela 5 - Cargas fatoriais e índices de consistência interna das dimensões da escala nas versões inicial e final do modelo

Dimensão	Item	Inicial				Final			
		λ	α	G.6	ω	λ	α	G.6	ω
Didático-Pedagógicas	D1_Q1	0,901	0,945	0,932	0,970	0,920	0,940	0,923	0,971
	D1_Q2	0,832				0,837			
	D1_Q3	0,748				0,737			
	D1_Q4	0,818				0,807			
	D1_Q5	0,792				0,791			
	D1_Q6	0,725				0,723			
	D1_Q7	0,857				0,861			
	D1_Q8	0,945				0,951			
	D1_Q9	0,840				0,802			
	D1_Q10	0,325							
Humanistas	D2_Q1	0,816	0,951	0,956	0,975	0,804	0,958	0,930	0,979
	D2_Q2	0,957				0,954			
	D2_Q3	0,833				0,796			
	D2_Q4	0,833				0,811			
	D2_Q5	0,712							
	D2_Q6	0,932				0,933			
	D2_Q7	0,690							
	D2_Q8	0,619							
	D2_Q9	0,846				0,827			
Conceituais	D3_Q1	0,903	0,947	0,847	0,999	0,903	0,947	0,847	0,999
	D3_Q2	0,877				0,881			
	D3_Q3	0,787				0,782			

Legenda: λ = carga fatorial; α = alfa de Cronbach; G6 = coeficiente Lambda-6 de Guttman; ω = ômega de McDonald.

Após o refinamento do modelo, que resultou na exclusão de itens com cargas fatoriais insatisfatórias e no fortalecimento dos fatores remanescentes conforme evidenciado na Tabela 5, procedeu-se à avaliação dos índices globais de ajuste do modelo de medida.

A Tabela 6 apresenta os indicadores comparativos entre as versões inicial e final do, evidenciando melhorias substanciais na qualidade do ajuste após as modificações realizadas. A versão inicial do modelo apresentou um ajuste aceitável, mas ainda distante dos parâmetros ideais, conforme indicado pelo $\chi^2 = 348,681$ (gl = 206, $p < 0,001$), CFI = 0,964, TLI = 0,960,

RMSEA = 0,107 e SRMR = 0,092. Com as reconfigurações promovidas, os índices globais foram significativamente aprimorados.

Na versão final, o qui-quadrado reduziu-se para 134,895 com $gl = 126$ e $p = 0,278$, indicando ausência de diferença estatística entre a matriz observada e a matriz estimada, ou seja, um ajuste satisfatório. Além disso, o CFI aumentou para 0,998, o TLI para 0,997, o RMSEA reduziu-se para 0,034 e o SRMR para 0,051, todos dentro dos limites recomendados pela literatura psicométrica para um bom ajuste.

Esses resultados corroboram a adequação do modelo final, confirmando que a estrutura fatorial refinada não apenas mantém consistência interna elevada, como também se mostra bem ajustada aos dados empíricos, conferindo robustez e validade à solução proposta.

Tabela 6 - Índices de ajuste do modelo de medida nas versões inicial e final

Índice	Inicial	Final	Referência
χ^2	348,681	134,895	-
gl	206,000	126,000	-
Valor-p	0,000	0,278	$\geq 0,05$
CFI	0,964	0,998	$\geq 0,95$
TLI	0,960	0,997	$\geq 0,95$
RMSEA	0,107	0,034	$\leq 0,08$
SRMR	0,092	0,051	$\leq 0,08$

Legenda: χ^2 = qui-quadrado; gl = graus de liberdade; p = valor de significância; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual.

Após a validação do modelo por meio da Análise Fatorial Confirmatória, foram gerados os escores médios das três dimensões teóricas: Didático-Pedagógicas, Humanistas e Conceituais. A Tabela 7 apresenta a distribuição desses escores em termos de mediana e amplitude interquartil (AIQ), segundo características sociodemográficas dos docentes participantes, bem como os valores-p obtidos a partir dos testes de Kruskal-Wallis e de soma de postos de Wilcoxon.

Em consonância com uma abordagem estatística rigorosa, os resultados não indicaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos comparados em nenhuma das dimensões avaliadas, dado que todos os valores-p observados permaneceram acima do nível tradicional de significância de 0,05. Para a variável idade, por exemplo, os valores-p foram de 0,507 para a dimensão didático-pedagógica, 0,279 para a humanista e 0,645 para a conceitual, indicando ausência de evidência robusta para diferenças entre faixas etárias. De modo similar, não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre sexo ou raça/cor autodeclarada, com valores-p todos superiores a 0,05.

Tabela 7 - Distribuição dos escores médios das dimensões fatorias segundo características sociodemográficas dos docentes (N = 62)

	Didático Pedagógicas	Humanistas	Conceituais
Características	N = 62¹	Valor-p² N = 62³	Valor-p² N = 62⁴
Qual a sua idade (em anos)?		0,507	0,279
Menos de 30 anos	6,00 (6,00, 6,00)	6,00 (6,00, 6,00)	6,00 (6,00, 6,00)
30 a 39 anos	4,67 (3,33, 5,89)	5,50 (3,67, 6,00)	5,50 (4,33, 6,00)
40 a 49 anos	4,94 (4,33, 5,44)	4,83 (4,17, 5,33)	5,67 (5,00, 5,67)
50 a 59 anos	4,89 (3,89, 5,22)	4,67 (3,67, 5,17)	5,33 (5,00, 6,00)
60 anos ou mais	4,78 (4,72, 4,83)	4,00 (3,83, 4,50)	5,33 (5,00, 5,50)
Qual o seu sexo?		0,304	0,293
Feminino	4,94 (4,44, 5,44)	4,83 (4,33, 5,50)	5,67 (5,33, 6,00)
Masculino	4,78 (3,83, 5,39)	4,58 (3,75, 5,42)	5,33 (4,67, 5,67)
Raça/cor (autodeclarada)		0,099	0,111
Branca	5,22 (4,56, 5,44)	5,17 (4,17, 5,67)	5,67 (5,33, 6,00)
Parda	4,67 (3,89, 5,11)	4,17 (3,50, 5,17)	5,00 (4,33, 5,67)
Preta	5,06 (4,78, 5,33)	4,83 (4,50, 4,83)	5,67 (5,67, 6,00)

¹Didático Pedagógicas: Mediana (Amplitude Interquartil)

²Teste de Kruskal-Wallis; Teste de soma de postos de Wilcoxon

³Humanistas: Mediana (Amplitude Interquartil)

⁴Conceituais: Mediana (Amplitude Interquartil)

A Tabela 8 apresenta a distribuição dos escores médios referentes às dimensões didático-pedagógica, humanista e conceitual em função das características profissionais dos docentes. As comparações entre grupos foram realizadas por meio do teste de Kruskal-Wallis, com comparações múltiplas conduzidas pelo teste de Dunn nos casos em que o valor-p foi inferior a 0,05. Os escores estão expressos em termos de mediana e amplitude interquartil (AIQ).

No que se refere ao tempo total de docência, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das três dimensões (valores-p entre 0,198 e 0,883), indicando que o tempo de experiência geral no magistério não discriminou os escores médios atribuídos pelos docentes às competências avaliadas.

Já o tempo de atuação na pós-graduação revelou diferenças estatisticamente significativas nas dimensões didático-pedagógica ($p = 0,008$) e humanista ($p = 0,013$), enquanto na dimensão conceitual o valor-p foi de 0,067, acima do limiar de significância. As análises post-hoc pelo teste de Dunn mostraram que docentes com menos de 2 anos de atuação na pós-graduação apresentaram escores significativamente mais altos nas dimensões didático-pedagógica e humanista em relação aos que possuem mais de 10 anos de experiência. Por exemplo, na dimensão didático-pedagógica, docentes com menos de 2 anos obtiveram mediana de 5,61, significativamente superior à dos docentes com mais de 10 anos (4,72). Esse padrão sugere que docentes mais recentes na pós-graduação relatam maior frequência de práticas pedagógicas alinhadas às competências avaliadas, embora a interpretação de causalidade deva ser feita com cautela.

Quanto ao número de orientandos, foram identificadas diferenças significativas tanto na dimensão didático-pedagógica ($p = 0,007$) quanto na humanista ($p = 0,007$). O teste de Dunn

revelou que docentes que orientam 0 a 2 alunos apresentam escores superiores nessas dimensões quando comparados àqueles que orientam mais de 5 alunos. Na dimensão didático-pedagógica, a mediana foi de 5,33 para docentes com até dois orientandos, contra 4,56 para os que orientam mais de cinco. Esses achados sugerem que uma carga elevada de orientações pode estar associada a menor engajamento declarado nas práticas pedagógicas avaliadas, o que pode refletir a sobrecarga de atividades típicas de docentes mais envolvidos em orientação.

Em relação ao número de programas de pós-graduação, observou-se diferença significativa apenas na dimensão humanista ($p = 0,047$). O teste de Dunn indicou que docentes vinculados a um único programa apresentaram escores medianos mais elevados (5,17) do que aqueles vinculados a dois programas (4,42). Embora as diferenças sejam discretas, este resultado pode refletir a diluição do envolvimento pedagógico humanista quando o docente está vinculado a múltiplos programas, possivelmente em função da fragmentação de tempo e demandas.

Não foram observadas diferenças significativas em relação ao número de disciplinas ministradas por semestre ou ao formato de ensino (presencial ou ambos) em nenhuma das dimensões. Ainda que alguns grupos apresentem variações nas medianas, como o menor escore humanista entre docentes que ministram três ou mais disciplinas (3,83), essas diferenças não foram estatisticamente robustas.

Tabela 8 - Distribuição dos escores médios das dimensões fatoriais segundo características profissionais dos docentes

	Didático Pedagógicas	Humanistas	Conceituais
Características	N = 62 ¹	Valor-p ² N = 62 ³	Valor-p ² N = 62 ⁴
Qual o seu tempo de docência?		0,537	0,198
Até 5 anos	5,67 (3,33, 6,00)	5,83 (3,67, 6,00)	5,67 (4,33, 6,00)
Entre 5 e 10 anos	5,17 (4,00, 5,56)	5,17 (4,17, 5,83)	5,50 (4,33, 5,67)
Mais de 10 anos	4,78 (4,33, 5,22)	4,50 (3,83, 5,17)	5,33 (5,00, 5,67)
Tempo de atuação como docente na pós-graduação		0,008	0,013
Menos de 2 anos	5,61 (5,22, 5,89) a	5,83 (5,33, 6,00) a	5,83 (5,50, 6,00)
2 a 5 anos	4,83 (3,89, 5,22) b	4,67 (3,50, 5,33) b	5,17 (4,33, 5,67)
6 a 10 anos	5,17 (4,78, 5,44) a,b	4,83 (4,33, 5,33) a,b	5,67 (5,67, 6,00)
Mais de 10 anos	4,72 (3,67, 5,11) b	4,33 (3,83, 5,17) b	5,33 (4,67, 5,67)
Número médio de disciplinas que ministra por semestre na pós-graduação		0,306	0,072
1	4,78 (3,44, 5,44)	4,50 (3,67, 5,67)	5,33 (4,33, 5,67)
2	5,00 (4,78, 5,44)	5,17 (4,83, 5,17)	5,67 (5,33, 6,00)
3 ou mais	4,78 (4,67, 5,11)	3,83 (3,17, 4,67)	5,33 (5,00, 5,67)
Você leciona em:		0,310	0,242
Ambos	4,78 (3,94, 5,22)	4,67 (3,42, 5,25)	5,33 (4,67, 6,00)
Cursos presenciais	4,94 (4,33, 5,44)	4,83 (4,00, 5,50)	5,67 (5,00, 5,67)
Atualmente, quantos orientandos de pós-graduação você possui?		0,007	0,007
0-2	5,33 (4,89, 5,67) a	5,42 (4,50, 5,83) a	5,67 (5,00, 6,00)
3-4	5,00 (4,78, 5,33) a,b	4,83 (4,17, 5,17) a,b	5,67 (5,33, 6,00)
Mais de 5	4,56 (3,67, 5,11) b	4,17 (3,67, 5,17) b	5,33 (4,67, 5,67)
Em quantos programas de		0,177	0,047
			0,950

	Didático Pedagógicas	Humanistas	Conceituais
Características	N = 62 ¹	Valor-p ² N = 62 ³	Valor-p ² N = 62 ⁴
pós-graduação você atua?			
1	5,11 (4,11, 5,56)	5,17 (3,83, 5,83) a	5,33 (4,67, 5,67)
2	4,78 (4,00, 5,22)	4,42 (3,67, 5,17) b	5,50 (4,67, 6,00)
3	4,56 (3,67, 4,78)	4,50 (4,00, 4,67) a,b	5,33 (5,33, 5,67)

¹Didático Pedagógicas: Mediana (Amplitude Interquartil)

²Teste de Kruskal-Wallis; Teste de soma de postos de Wilcoxon

³Humanistas: Mediana (Amplitude Interquartil)

⁴Conceituais: Mediana (Amplitude Interquartil)

Letras diferentes (a, b) indicam grupos com diferenças estatisticamente significativas no teste de Dunn.

A Tabela 9 apresenta a comparação dos escores médios das três dimensões fatorias — didático-pedagógica, humanista e conceitual — em função das diferentes vias formativas declaradas pelos docentes como principais influências em sua prática docente.

De forma geral, os resultados evidenciam que a maioria das vias formativas não apresentou diferenças estatisticamente significativas nos escores das dimensões, com exceção da especialização e da experiência prática docente.

Em relação à especialização, observou-se diferença significativa nas dimensões didático-pedagógica ($p = 0,003$) e humanista ($p = 0,010$). Docentes que indicaram a especialização como principal via formativa apresentaram escores medianos sistematicamente inferiores em todas as dimensões quando comparados àqueles que não indicaram essa etapa formativa. Por exemplo, na dimensão didático-pedagógica, a mediana foi 3,44 entre os que referiram a especialização como via formativa, contra 5,06 entre os que não referiram. De forma conservadora, esses resultados sugerem que a especialização, enquanto percurso formativo isolado, não esteve associada a um repertório pedagógico tão diversificado ou fortalecido quanto outras experiências.

Quanto à experiência prática na docência, identificaram-se diferenças significativas nas dimensões didático-pedagógica ($p = 0,035$) e conceitual ($p = 0,044$). Docentes que declararam ter desenvolvido sua formação pedagógica a partir da prática obtiveram escores medianos mais elevados: na dimensão didático-pedagógica, 5,00 entre os que possuem experiência, contra 3,67 entre os que não possuem; na dimensão conceitual, 5,67 versus 5,00, respectivamente. **Esses achados reforçam a centralidade da experiência prática como via legítima e efetiva de desenvolvimento das competências docentes**, especialmente no que se refere à didática e ao domínio conceitual.

As demais vias formativas — graduação, mestrado, doutorado, curso específico na área da educação — não apresentaram diferenças estatisticamente significativas em nenhuma dimensão (valores-p sempre superiores a 0,05), o que sugere que, isoladamente, tais formações não discriminam os níveis de desenvolvimento das práticas pedagógicas reportadas pelos docentes.

Tabela 9 - Distribuição dos escores médios das dimensões fatorias segundo experiências formativas dos docentes

Características	Didático Pedagógicas	Humanistas	Conceituais
	N = 62 ¹	Valor-p ² N = 62 ³	Valor-p ² N = 62 ⁴
Em sua trajetória de formação, quais foram as vias responsáveis pelas principais experiências formativas para a sua atuação como docente?			
Graduação	0,798	0,555	0,991
Não	4,89 (4,00, 5,44)	4,83 (3,83, 5,33)	5,33 (4,67, 5,67)
Sim	4,89 (3,44, 5,78)	4,83 (3,83, 6,00)	5,33 (4,67, 6,00)
Especialização	0,003	0,010	0,054
Não	5,06 (4,50, 5,44)	4,83 (4,00, 5,50)	5,67 (5,00, 6,00)
Sim	3,44 (3,11, 4,00)	3,50 (2,83, 4,17)	4,83 (3,33, 5,33)
Mestrado	0,576	0,192	0,244
Não	4,89 (3,89, 5,44)	4,75 (3,67, 5,17)	5,33 (4,67, 5,67)
Sim	4,83 (4,06, 5,39)	4,83 (4,08, 5,75)	5,67 (4,83, 6,00)
Doutorado	0,517	0,918	0,982
Não	4,89 (4,67, 5,56)	4,92 (3,67, 5,50)	5,33 (5,00, 5,67)
Sim	4,83 (4,00, 5,28)	4,75 (4,00, 5,42)	5,50 (4,67, 5,83)
Curso específico na área da educação	0,125	0,253	0,389
Não	4,78 (4,00, 5,22)	4,67 (3,83, 5,17)	5,33 (4,67, 5,67)
Sim	5,33 (4,44, 5,78)	5,42 (3,83, 5,75)	5,67 (5,00, 6,00)
Experiência na prática docente	0,035	0,196	0,044
Não	3,67 (3,44, 4,56)	4,00 (3,83, 4,50)	5,00 (4,33, 5,33)
Sim	5,00 (4,44, 5,44)	4,83 (3,83, 5,50)	5,67 (5,00, 6,00)

¹Didático Pedagógicas: Mediana (Amplitude Interquartil)²Teste de Kruskal-Wallis; Teste de soma de postos de Wilcoxon³Humanistas: Mediana (Amplitude Interquartil)⁴Conceituais: Mediana (Amplitude Interquartil)

5 ANÁLISE DE RESULTADOS

O capítulo anterior delineou acerca dos resultados referentes ao questionário eletrônico enviado ao público-alvo selecionado para este estudo. Neste capítulo, os resultados estão sendo analisados através das lentes selecionadas para a pesquisa e contextualizados com o referencial teórico utilizado para o seu embasamento. Além disso, serão apresentados o painel integrativo e as propostas de ações para os programas de pós-graduação stricto sensu em Administração.

Nesta pesquisa, buscou-se compreender como a pós-graduação stricto sensu em Administração contribui para a formação de competências docentes de seus alunos a partir das competências docentes elencadas no estudo de Souza-Silva, Paixão, Silva, Alves (2022). Para tal objetivo, elegemos como sujeitos da pesquisa os professores da pós-graduação em Administração, para, através deles, entender quais competências então sendo ministradas aos novos alunos. Esse processo de formação docente foi analisado a partir da ótica da Teoria da Aprendizagem Experiencial, entendendo a influência docente na experiência do processo de aprendizagem do discente.

5.1 DISCUSSÃO INTEGRATIVA À LUZ DA TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A Teoria da Aprendizagem Experiencial (KOLB, 1984) propõe que o aprendizado eficaz ocorre por meio de um ciclo dinâmico composto por quatro etapas interdependentes: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. A docência, especialmente no ensino superior, exige que esse ciclo seja percorrido de forma equilibrada, integrando vivências práticas, reflexão crítica e fundamentação teórica, para que as competências docentes se desenvolvam de maneira completa. O equilíbrio e a interdependência entre essas etapas são essenciais para o desenvolvimento de competências complexas, como as exigidas da docência no ensino superior.

Os resultados desta pesquisa indicam um desequilíbrio nesse ciclo. As competências conceituais apresentaram as maiores medianas, evidenciando que a formação oferecida nos programas analisados privilegia fortemente a conceitualização abstrata. Isso é coerente com as observações de Fischer (2006), que descreve a pós-graduação stricto sensu como um espaço voltado principalmente para a pesquisa e a produção de conhecimento científico, e de Patrus e Lima (2014), que destacam a priorização da preparação do pesquisador em detrimento da preparação do professor. Essa centralidade no domínio do conteúdo e na aplicabilidade conceitual, embora essencial, não garante, por si só, o desenvolvimento de competências pedagógicas.

Em contraste, as competências didático-pedagógicas receberam menor pontuação, sinalizando fragilidade nas etapas de experiência concreta e experimentação ativa do ciclo de Kolb. Essas etapas, segundo o autor, envolvem testar conhecimentos em situações reais, planejar e conduzir práticas de ensino, avaliar resultados e reajustar estratégias. Tardif (2014) afirma que esses saberes pedagógicos não emergem espontaneamente do domínio disciplinar — requerem situações formativas intencionais e sistemáticas, que nem sempre estão presentes na estrutura curricular dos PPGAs. Essa ausência se conecta também à crítica de Nóvoa (1995) e Zabalza (2004) sobre a formação de docentes universitários: ambos defendem que a experiência de ensino, para gerar aprendizagem profissional, deve ser mediada por reflexão e diálogo com teorias e práticas consolidadas.

A dimensão humanista, com valores intermediários e maior variação nas respostas, remete à etapa de observação reflexiva do ciclo de Kolb (1984), momento em que o docente interpreta suas experiências, identifica padrões e atribui significados às interações com os alunos. Competências como empatia, escuta ativa e estímulo ao engajamento foram bem avaliadas por alguns participantes, mas não aparecem como resultado de um processo formativo intencional — confirmando o que apontam Souza-Silva et al. (2018) e Lowman (2007): a dimensão relacional da docência, embora reconhecida como central para a eficácia do ensino, frequentemente depende de predisposições pessoais ou da bagagem prévia do docente, e não de ações pedagógicas estruturadas no mestrado.

O predomínio da conceitualização abstrata sobre as demais etapas do ciclo compromete a aprendizagem experiencial plena. Kolb (1984) sustenta que, sem vivências práticas e reflexão estruturada, o conhecimento tende a permanecer descontextualizado e pouco aplicável em situações reais. Esse ponto é reforçado por Rocha-de-Oliveira e DeLuca (2017), ao observarem que, na ausência de oportunidades de ensino supervisionado e feedback, o docente iniciante reproduz modelos de aula baseados em sua própria vivência como aluno, perpetuando práticas tradicionais e pouco inovadoras.

Portanto, os resultados deste estudo evidenciam a necessidade de reconfigurar a formação docente nos PPGAs, incorporando elementos que completem o ciclo de Kolb (1984):

- Experiência concreta: ampliar o estágio docência, garantindo contato real com turmas de graduação e participação ativa no planejamento e condução das aulas.
- Observação reflexiva: criar espaços formais para análise crítica das práticas de ensino, mediada por orientadores experientes, estimulando a identificação de pontos fortes e aspectos a melhorar.
- Experimentação ativa: incentivar a aplicação de metodologias ativas (estudos de caso, simulações, aprendizagem baseada em projetos) e tecnologias educacionais em situações reais de ensino, com acompanhamento e avaliação.

Essa reconfiguração responde às críticas já consolidadas na literatura sobre o distanciamento entre teoria e prática na formação de professores universitários (PATRUS; LIMA, 2014; FISCHER, 2006) e também dialoga com a perspectiva de Tardif e Lessard (2007), segundo a qual o saber docente é construído na interação entre conhecimento científico, experiência profissional e reflexão sistemática. Ao promover um percurso formativo que respeite a lógica da aprendizagem experiencial, os programas poderão formar docentes mais preparados para responder às demandas complexas do ensino em Administração, equilibrando solidez conceitual com capacidade pedagógica e sensibilidade humana. Sem esse equilíbrio, a docência corre o risco de se apoiar quase exclusivamente em um pilar — o domínio conceitual —, deixando fragilizados os outros elementos essenciais para a qualidade do ensino.

5.2 PAINEL INTEGRATIVO E PROPOSTAS DE AÇÃO

O terceiro objetivo específico desta pesquisa consistiu em propor um conjunto de ações para que os Programas de Pós-Graduação Acadêmicos em Administração promovam o equilíbrio entre as três dimensões de competências docentes — conceituais, didático-pedagógicas e humanistas. Os resultados obtidos por meio do questionário eletrônico revelaram um predomínio marcante das competências conceituais, um desempenho intermediário nas competências humanistas e um déficit nas competências didático-pedagógicas. Tal configuração demonstra que a formação docente nos PPGAs tende a priorizar a transmissão e sistematização de conteúdos, sustentada por uma sólida base teórica e metodológica, mas oferece menos oportunidades para a aplicação prática dessas competências e para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e relacionais.

Esse quadro evidencia um desequilíbrio no ciclo da Teoria da Aprendizagem Experiencial (Kolb, 1984), modelo que pressupõe a alternância e interdependência entre quatro etapas — experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. No contexto analisado, os dados indicam uma sobreposição da etapa de conceitualização abstrata sobre as demais, dificultando que a formação docente seja experienciada de forma plena e integradora. Os autores que fundamentam este trabalho, como Tardif (2014), Nóvoa (1995) e Fischer (2006), alertam que a formação centrada predominantemente na pesquisa e no conteúdo teórico, embora necessária, não é suficiente para garantir a efetividade do ensino, sendo imprescindível incluir vivências práticas, reflexão crítica e aplicação em contextos reais.

A análise dos resultados desta pesquisa evidenciou um padrão formativo nos Programas de Pós-Graduação em Administração caracterizado pelo predomínio das competências conceituais, desempenho intermediário nas competências humanistas e um déficit mais acentuado nas competências didático-pedagógicas. Esse cenário aponta para uma assimetria na

trajetória formativa, que concentra esforços na transmissão e sistematização de conteúdos, mas oferece menos oportunidades para a aplicação prática, a experimentação metodológica e o desenvolvimento de habilidades relacionais. Tal desequilíbrio compromete a formação de um docente universitário completo e, conforme o referencial teórico analisado, limita a capacidade de inovação pedagógica e a conexão efetiva com os estudantes (TARDIF, 2014; NÓVOA, 1995; LOWMAN, 2007).

Com base nesse diagnóstico, uma primeira medida essencial é a **ampliação e formalização do estágio docência**, assegurando que todos os mestrandos, não somente os bolsistas, participem de maneira ativa e supervisionada em todas as fases de planejamento, execução e avaliação de disciplinas. Tal medida enfrenta diretamente a lacuna nas competências didático-pedagógicas, especialmente na capacidade de organizar aulas, selecionar estratégias adequadas e diversificar metodologias. Ao transformar o estágio em um espaço formativo intencional, e não apenas em um requisito burocrático, cria-se a oportunidade para que a experiência concreta e a observação reflexiva — etapas centrais no ciclo de Kolb — sejam vivenciadas de forma significativa.

Outra proposta estratégica é a **criação de Laboratórios de Práticas Pedagógicas**, concebidos como ambientes permanentes de experimentação e inovação, nos quais os pós-graduandos possam testar metodologias ativas, explorar recursos tecnológicos, desenvolver materiais didáticos e simular situações de sala de aula. Os dados desta pesquisa, ao evidenciar que muitos docentes ingressam na carreira com pouca ou nenhuma prática prévia de ensino, reforçam a necessidade de espaços seguros para a tentativa, o erro e a aprendizagem colaborativa. Como defendem Souza-Silva et al. (2018) e Lowman (2007), a dimensão relacional da docência, bem como a segurança pedagógica, são fortalecidas quando o docente pode praticar e receber feedback estruturado.

Também se propõe a inserção de **módulos formativos sobre metodologias ativas e avaliação da aprendizagem**, como componente obrigatório da estrutura curricular dos PPGAs. Essa medida responde aos baixos escores observados nos itens relacionados à diversificação metodológica e ao uso de estratégias avaliativas contínuas, revelando que a maioria dos pós-graduandos ainda reproduz modelos expositivos tradicionais. Autores como Perrenoud (2000) e Tardif e Lessard (2007) argumentam que a competência docente pressupõe a capacidade de selecionar e adaptar métodos ao contexto e às necessidades dos estudantes, algo que requer estudo sistemático e prática supervisionada.

No que diz respeito às competências humanistas, a realização de **oficinas de desenvolvimento socioemocional** é uma estratégia capaz de promover avanços significativos. Apesar de a dimensão humanista apresentar medianas razoáveis, a variação nos resultados indica que não há uniformidade no desenvolvimento dessas habilidades. Lowman (2007) e

Souza-Silva et al. (2018) destacam que competências como comunicação empática, mediação de conflitos e escuta ativa podem e devem ser treinadas, contribuindo para um ensino mais inclusivo e responsivo às demandas dos estudantes.

Complementando essas iniciativas, um **Programa de Mentoria Docente** permitiria que mestrandos e recém-doutores fossem acompanhados por docentes mais experientes durante suas primeiras vivências de ensino. Os dados desta pesquisa apontam que professores com maior tempo de carreira apresentam escores mais equilibrados entre as dimensões de competência, o que indica que a troca de experiências e a socialização profissional desempenham papel fundamental nesse equilíbrio, como defendem Nóvoa (1995) e Tardif (2014).

No mesmo sentido, propõe-se a implementação de uma **Residência Docente em Administração**, com corregência em disciplinas-chave da graduação. Nessa modalidade, o mestrando participaria ativamente do planejamento da disciplina, ministraria parte das aulas e desenvolveria instrumentos de avaliação formativa, sempre sob orientação de um docente experiente. Essa proposta se ancora nos trabalhos de Joaquim et al. (2011) e Fischer (2006), que destacam a importância de vivências intensas e supervisionadas para o desenvolvimento docente e para a adoção de metodologias inovadoras.

Além das ações voltadas à prática docente, há também a necessidade de uma abordagem institucional e estratégica em relação à avaliação da formação docente. Para isso, sugere-se a **criação de um eixo específico para a formação docente no PPGA**, com metas e indicadores próprios, e a sistematização de um dossiê de ações formativas a ser incorporado à Plataforma Sucupira. Considerando que a avaliação da CAPES privilegia a produção científica e confere menor peso às atividades de ensino e extensão, essa medida contribuiria para valorizar e visibilizar as práticas pedagógicas desenvolvidas, dialogando com as reflexões de Spagnolo e Souza (2004) e Patrus e Lima (2014) sobre a necessidade de ampliar os critérios de avaliação.

Por fim, propõe-se a criação de um **Núcleo e de uma linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem em Administração**, com o objetivo de investigar, produzir e disseminar conhecimento sobre práticas pedagógicas na área. Essa iniciativa possibilitaria a integração entre graduação, pós-graduação e extensão, gerando um ciclo virtuoso de pesquisa aplicada ao ensino. Fischer (2006) ressalta que investigar a própria prática docente potencializa melhorias no ensino, enquanto Souza-Silva et al. (2022) demonstram que arranjos colaborativos e intencionais têm impacto direto na formação de professores.

Em conjunto, essas oito ações propõem um redesenho abrangente da formação docente nos PPGAs, de modo a permitir que os mestrandos transitem equilibradamente por todas as etapas do ciclo da aprendizagem experiencial. A tabela 10 apresenta um resumo das oito propostas, estruturado em três colunas: Ação proposta, Lacuna identificada e Base teórica.

Tabela 10 - Quadro-resumo das ações propostas

Ação proposta	Lacuna identificada	Base teórica
Ampliação e formalização do Estágio Docência com supervisão qualificada	Baixo desempenho nas competências didático-pedagógicas, especialmente no planejamento e diversificação metodológica; estágio pouco estruturado.	Tardif (2014); Nóvoa (1995); Zabalza (2004); Kolb (1984, 1997)
Criação de Laboratórios de Práticas Pedagógicas	Falta de espaços para experimentação prévia e desenvolvimento seguro de habilidades pedagógicas e relacionais.	Souza-Silva et al. (2018); Lowman (2007); Rocha-de-Oliveira e DeLuca (2017)
Inserção de Módulos Formativos sobre Metodologias Ativas e Avaliação da Aprendizagem	Baixos escores em diversificação metodológica e avaliação contínua; prevalência de métodos expositivos tradicionais.	Perrenoud (2000); Tardif e Lessard (2007); Kolb (1984, 1997)
Oficinas de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais	Desenvolvimento desigual das competências humanistas; dependência de predisposições individuais.	Lowman (2007); Souza-Silva et al. (2018); Kolb (1984, 1997)
Programa de Mentoria Docente	Desempenho mais equilibrado em docentes experientes; necessidade de socialização profissional e troca de saberes.	Nóvoa (1995); Tardif (2014)
Residência Docente em Administração	Déficit nas competências didático-pedagógicas; pouca vivência em ensino real antes da atuação independente.	Joaquim et al. (2011); Fischer (2006); Kolb (1984, 1997)
Eixo CAPES-Ensino & Dossiê Sucupira	Avaliação da CAPES privilegia pesquisa; ausência de indicadores claros de formação docente nos relatórios.	Spagnolo e Souza (2004); Patrus e Lima (2014)
Núcleo e Linha de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem em Administração	Pouca integração entre pesquisa e prática pedagógica; carência de produção científica sobre ensino na área.	Fischer (2006); Souza-Silva et al. (2022); Kolb (1984, 1997)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O modelo de estrutura curricular integrado aqui delineado resulta da sistematização e articulação das oito ações apresentadas anteriormente, reunidas em um desenho pedagógico coerente, que considera simultaneamente as necessidades individuais do mestrando e os objetivos estratégicos do programa. Além disso, pode ser considerado um modelo de estrutura curricular baseado nas competências que formam o docente em Administração. No plano da dimensão conceitual, o modelo preserva a robustez teórica já presente na estrutura dos PPGAs, mas propõe uma reorientação que favoreça a interdisciplinaridade, a problematização crítica e a conexão direta com situações reais da prática administrativa. Essa reorientação é apoiada por autores como Fischer (2006) e Patrus e Lima (2014), que defendem que a competência conceitual só adquire sentido pleno quando articulada à aplicação prática e à reflexão crítica sobre o contexto.

A dimensão didático-pedagógica constitui o eixo mais crítico e inovador do modelo, dado que os resultados desta pesquisa revelaram nela os maiores déficits. Para enfrentá-los, o modelo propõe uma tríade formativa. Primeiro, a vivência supervisionada por meio da ampliação e formalização do estágio docência e da implementação de uma Residência Docente em Administração, que garante ao mestrando a imersão em todas as etapas do ensino real, sob orientação direta de docentes experientes. Essa vivência responde ao que Joaquim et al. (2011)

identificam como elementos fundamentais do estágio — planejamento conjunto, execução, enfrentamento de dificuldades e reflexão sobre o processo.

O segundo elemento é a experimentação controlada, materializada na criação de Laboratórios de Práticas Pedagógicas, espaços onde o risco pedagógico é mitigado e a criatividade é incentivada. Nesses ambientes, o mestrando pode testar metodologias ativas, recursos digitais e estratégias avaliativas antes de aplicá-los em turmas reais, recebendo feedback estruturado de pares e supervisores. Esse dispositivo formativo dialoga diretamente com a noção de “zona de desenvolvimento proximal” aplicada à formação docente, permitindo que o aprendiz avance além de sua prática habitual com o suporte adequado.

O terceiro elemento da tríade é a formação sistemática, assegurada pela inclusão obrigatória de módulos sobre metodologias ativas e avaliação formativa no currículo do PPGA. Trata-se de um movimento de intencionalidade formativa, alinhado às reflexões de Perrenoud (2000) sobre a necessidade de formar professores como designers de aprendizagem, capazes de adaptar métodos e instrumentos de avaliação às demandas e perfis dos estudantes.

No que concerne à dimensão humanista, o modelo a integra de forma transversal e dedicada. Oficinas específicas para o desenvolvimento de competências socioemocionais — como empatia, escuta ativa e mediação de conflitos — oferecem espaço protegido para a prática e a reflexão sobre a dimensão relacional do ensino, reforçando o que Lowman (2007) descreve como o “lado humano” da docência. Paralelamente, a criação de um Programa de Mentoria Docente estabelece vínculos duradouros entre docentes experientes e ingressantes, promovendo a socialização profissional, a troca de saberes tácitos e a construção de redes de apoio acadêmico, conforme defendido por Nóvoa (1995).

O modelo também incorpora um eixo de institucionalização e valorização da formação docente, atendendo tanto às necessidades internas do programa quanto às exigências externas da avaliação da CAPES. Nesse sentido, o Eixo CAPES-Ensino & Dossiê Sucupira cria um sistema de registro e monitoramento das ações formativas, transformando práticas de ensino, extensão e inovação pedagógica em evidências documentadas, aptas a compor relatórios e indicadores oficiais. Essa iniciativa responde ao diagnóstico de que a CAPES privilegia a produção científica em detrimento do ensino, e concretiza as proposições de Spagnolo e Souza (2004) sobre a necessidade de reformulação dos critérios de avaliação.

Finalmente, a criação de um Núcleo e de uma linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem em Administração (SoTL-Admin) confere sustentabilidade acadêmica ao modelo, transformando a formação docente não apenas em um processo interno, mas em objeto de investigação científica. Essa abordagem, defendida por Fischer (2006) e Souza-Silva et al. (2022), gera conhecimento aplicável à própria melhoria das práticas pedagógicas e estimula a

circulação de experiências e inovações para além do programa, fortalecendo a área como um todo.

Ao conjugar essas dimensões e dispositivos, o modelo curricular integrado proposto oferece um percurso formativo que permite ao mestrando vivenciar, de maneira equilibrada e contínua, todas as etapas do ciclo da aprendizagem experiencial. Combinando robustez conceitual, competência pedagógica e sensibilidade humanista, esse modelo não apenas responde às lacunas identificadas empiricamente, mas também se alinha às melhores práticas de formação docente no ensino superior. Trata-se de uma proposta que atua simultaneamente no micro, desenvolvendo o professor individual, e no macro, reposicionando a formação docente como eixo estratégico para a excelência acadêmica dos PPGAs em Administração.

6 CONCLUSÃO

A formação de professores universitários é um tema central para a melhoria da qualidade do ensino superior no Brasil. À medida que as demandas sociais e educacionais se tornam mais complexas, cresce a necessidade de docentes preparados não apenas em suas áreas específicas de conhecimento, mas também em competências pedagógicas e humanistas que lhes permitam transformar a sala de aula em um espaço dinâmico e inclusivo.

A presente dissertação teve como objetivo compreender de que forma os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, em nível de mestrado, contribuem para a formação das competências docentes. Essa investigação emergiu da constatação de uma lacuna histórica na valorização da dimensão pedagógica dentro dos Programas de Pós-Graduação em Administração (PPGAs), em um contexto nacional onde o prestígio e os mecanismos de avaliação — fortemente centrados na produção científica — tendem a direcionar os esforços institucionais para metas quantitativas, relegando a formação docente a um papel secundário.

Retomando a pergunta central — *como os cursos de pós-graduação stricto sensu em Administração contribuem para a formação das competências docentes?* —, os resultados obtidos apontam que a contribuição existe, mas de forma fragmentada e insuficiente para atender plenamente às necessidades formativas dos futuros docentes. Elementos como a disciplina de Didática do Ensino Superior e o estágio docência surgem como iniciativas relevantes, mas que, isoladamente, não conseguem abarcar a complexidade das competências necessárias ao magistério. A análise revelou que essas ações, quando presentes, têm carga horária limitada e caráter opcional em muitos programas, restringindo seu alcance e profundidade.

A partir da análise empírica, foi possível identificar um conjunto de competências que são, em alguma medida, estimuladas pela formação *stricto sensu*, como: domínio conceitual do conteúdo, capacidade de planejar e organizar aulas, clareza expositiva, habilidade de estabelecer relações entre teoria e prática e desenvolvimento de postura ética. Entretanto, competências de natureza mais pedagógica e relacional — como o uso diversificado de metodologias ativas, a gestão da sala de aula, a empatia com os alunos e a capacidade de adaptar estratégias ao perfil discente — ainda aparecem de forma tímida no percurso formativo, sendo muitas vezes adquiridas de maneira autodidata ou pela experiência prática posterior.

Os achados também confirmam o que a literatura já vinha apontando (FISCHER, 2006; PATRUS; LIMA, 2014; WELTER et al., 2021): há um predomínio do viés pesquisador em detrimento do viés docente na pós-graduação em Administração. O modelo avaliativo da CAPES, centrado na produtividade científica, funciona como um indutor que direciona esforços

institucionais para o cumprimento de metas quantitativas, minimizando a atenção dada à dimensão pedagógica. Esse cenário contribui para perpetuar a visão de que o domínio do conteúdo e a competência para produzir conhecimento são suficientes para o exercício da docência — concepção que foi amplamente questionada ao longo deste estudo.

Metodologicamente, o estudo se destaca por combinar levantamento teórico, análise documental e coleta de percepções de discentes e docentes, o que permitiu uma visão abrangente sobre a temática. A utilização de referenciais consolidados, aliados a dados empíricos, possibilitou não apenas confirmar tendências já apontadas na literatura, mas também trazer nuances que enriquecem o debate sobre a formação de professores no ensino superior.

O instrumento utilizado foi elaborado a partir da adaptação de Souza-Silva et al. (2022), contemplando 22 itens distribuídos em três dimensões: Competências Didático-Pedagógicas, Competências Humanistas e Competências Conceituais. Para assegurar a validade estrutural do instrumento, foi conduzida Análise Fatorial Confirmatória (AFC). O modelo inicial contemplava os 22 itens distribuídos nas três dimensões propostas. Após ajustes e exclusão de itens com cargas fatoriais insatisfatórias, obteve-se o modelo final, que apresentou índices de ajuste considerados excelentes. Os resultados indicam que a estrutura tridimensional proposta é estatisticamente consistente e adequa-se aos dados coletados. Com o instrumento validado e confiável, foi possível prosseguir para as análises descritivas e comparativas, explorando as percepções dos docentes em relação às competências investigadas.

O primeiro objetivo específico deste estudo consistiu em elencar as competências inerentes à atuação docente no ensino superior em Administração, tomando como referência a classificação proposta por Souza-Silva et al. (2022), que as organiza em três grupos: Competências Didático-Pedagógicas, Competências Humanistas e Competências Conceituais. O instrumento aplicado contemplou 22 itens representativos dessas competências, permitindo avaliar a frequência com que são efetivamente trabalhadas na formação ofertada pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

A análise das medianas por item revelou que as maiores pontuações se concentraram em competências associadas ao domínio do conteúdo da disciplina, à aplicabilidade prática dos conteúdos e ao interesse pelo desenvolvimento do aluno. Essas características situam-se, majoritariamente, nas dimensões Conceitual e Humanista, confirmando o predomínio identificado na discussão integrativa.

Por outro lado, competências Didático-Pedagógicas como “Utilizar metodologias diversificadas de ensino”, “Organizar e planejar as aulas” e “Avaliar a aprendizagem de forma contínua” apresentaram medianas relativamente menores e maior dispersão das respostas, sugerindo que sua ênfase na formação ainda é irregular. Esse achado corrobora as observações de Patrus e Lima (2014) e de Fischer (2006), que identificam a tendência dos programas de

mestrado priorizarem competências de conteúdo e pesquisa, relegando a segundo plano a preparação sistemática para a docência.

A literatura revisada também aponta que as competências pedagógicas não emergem de forma espontânea apenas pela experiência ou pelo domínio teórico (LOWMAN, 2007; TARDIF, 2014). Pelo contrário, requerem processos intencionais de desenvolvimento, que incluem práticas de ensino supervisionadas, uso de metodologias ativas e reflexão crítica sobre o ato de ensinar (NÓVOA, 1995; ZABALZA, 2004). O déficit relativo observado nas competências didático-pedagógicas nesta pesquisa sugere que tais processos ainda não estão plenamente consolidados nos programas analisados.

Em síntese, este objetivo específico permitiu identificar que, embora os docentes valorizem e pratiquem amplamente competências conceituais e, em menor medida, humanistas, a dimensão didático-pedagógica permanece como o principal ponto de atenção.

A análise descritiva das três dimensões investigadas revelou padrões distintos nas percepções dos docentes. As maiores medianas foram observadas nas Competências Conceituais, seguidas pelas Competências Humanistas e, por último, pelas Competências Didático-Pedagógicas. Os intervalos interquartílicos sugerem maior homogeneidade nas respostas referentes às competências conceituais e maior dispersão nas competências didático-pedagógicas.

Esse resultado é coerente com a literatura, que aponta a valorização do domínio de conteúdo e das competências de pesquisa na pós-graduação, em detrimento da preparação pedagógica (PATRUS; LIMA, 2014; FISCHER, 2006). Já as competências humanistas aparecem como um elemento intermediário, refletindo a importância reconhecida, mas não necessariamente sistematizada, das habilidades socioemocionais (LOWMAN, 2007; SOUZA-SILVA et al., 2018).

No que se refere ao segundo objetivo específico desta pesquisa, a análise cruzada entre perfil docente e as dimensões de competência revelou algumas tendências relevantes. Docentes com maior tempo de experiência apresentaram escores mais equilibrados entre as dimensões, enquanto aqueles em início de carreira mostraram maior discrepância, com predominância conceitual. A titulação de doutorado esteve associada a maior valorização das competências conceituais, mas não necessariamente a maiores escores em competências didático-pedagógicas ou humanistas.

Esses achados sugerem que a experiência prática no magistério pode contribuir para reduzir o desequilíbrio identificado, mas que a formação inicial oferecida pelos programas ainda não promove de forma suficiente o desenvolvimento das competências pedagógicas e relacionais.

Com base nos resultados e no referencial teórico, propõem-se um modelo de estrutura curricular integrado, resultado da sistematização e articulação de oito ações voltadas a fortalecer o ciclo completo da aprendizagem experiencial na formação docente: ampliação e formalização do estágio docência, criação de laboratórios de práticas pedagógicas, inserção de módulos formativos sobre metodologias ativas e avaliação da aprendizagem, realização de oficinas de desenvolvimento socioemocional, implementação de um programa de mentoria docente, residência docente em Administração, criação de um eixo específico para a formação docente no PPGA e por fim, criação de um Núcleo e de uma linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem em Administração.

A análise conduzida, ancorada na Teoria da Aprendizagem Experiencial, revelou que o ciclo de aprendizagem docente nos PPGAs tende a se concentrar na conceitualização abstrata, com menor ênfase na experiência prática, na reflexão e na experimentação ativa. Esse padrão explica o predomínio das competências conceituais e o déficit relativo nas competências didático-pedagógicas, bem como a presença moderada das competências humanistas.

As ações propostas visam reduzir o hiato entre teoria e prática, preencher as lacunas encontradas e promover uma formação mais equilibrada, capaz de preparar docentes para integrar sólidos conhecimentos teóricos, práticas pedagógicas eficazes e sensibilidade nas relações com os alunos.

Entre as limitações da presente pesquisa, destaca-se a abrangência restrita do campo empírico, que não contemplou a totalidade dos programas de mestrado em Administração existentes no Brasil, tendo como recorte geográfico apenas a região Nordeste. Além disso, por se tratar de uma pesquisa com recorte temporal específico, os resultados refletem o contexto vigente no momento da coleta, podendo sofrer alterações diante de mudanças nas políticas educacionais ou nos critérios de avaliação da CAPES.

Para pesquisas futuras, sugere-se ampliar o escopo geográfico e institucional, explorando realidades distintas entre programas públicos e privados, bem como entre regiões do país. Estudos longitudinais também poderiam contribuir para compreender como as competências docentes se desenvolvem ao longo do tempo, especialmente no período pós-formatura. Outra possibilidade é investigar o impacto concreto de formações pedagógicas específicas no desempenho docente e na percepção dos alunos. Além disso, sugere-se que pesquisas futuras incluam métodos mistos, contemplando observação direta de práticas docentes e análises comparativas entre regiões.

Em síntese, esta dissertação reforça que a formação docente na pós-graduação stricto sensu em Administração é um processo em construção, que necessita de atenção sistemática e integrada. Ao trazer à tona tanto as potencialidades quanto as fragilidades desse percurso

formativo, o estudo oferece um diagnóstico que pode orientar ações de melhoria, contribuindo para que futuros mestres não apenas dominem o conteúdo de sua área, mas também desenvolvam a competência essencial de ensinar com qualidade, ética e compromisso social.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: Feldman, D., Rosa, D. E. G., & Souza, V. C. (Org.). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Editora Univille, 2015. p.15-44.
- ANDRADE, Maria Margarida. Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação. 2 Ed. São Paulo: **Atlas**, 1997.
- ARAÚJO, H. S. V. R. da. Prática docente enquanto itinerário formativo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB) / **Heudja Santana Varela Ribeiro de Araújo**. - João Pessoa, 2023.
- ARAÚJO, M. V. M. de; et al. Estágio docência: concepções epistemológicas e suas influências nas metodologias de ensino. **RAEP**. v.15, n.2, p. 237-269, 2014.
- AZEVEDO, D. Revisão de Literatura, Referencial Teórico, Fundamentação Teórica e Framework Conceitual em Pesquisa – diferenças e propósitos. **Working paper**, 2016.
- BALZAN, N. C. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: Veiga, I. P. A., & Castanho, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: **Edições 70**, 1977.
- BARNETT, Mitchell J; DOROUGHAR, Shadi; KHOSRAVIANI, Vista; IP, Eric J. Multiple comparisons: To compare or not to compare, that is the question. **Research in Social and Administrative Pharmacy**, vol. 18, no. 2, p. 2331–2334, 2022.
- BAUER, M. A. L. Os Paradoxos da Administração: ambiguidades e desafios no ensino e aprendizagem de administração. **Revista ANGRAD**, São Paulo, v. 5, p. 41-58, 2004.
- BEARD, C. The experiential learning toolkit: blending practice with concepts. London: **Kogan Page**, 2010.
- BESSA, Marcos JC; MONTEIRO, Rachel RM; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio G. Formação pedagógica de professores nos cursos stricto sensu em administração no Brasil. **Revista Espacios**, v. 41, n. 46, p. 326-337, 2020.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. Trabalho docente no stricto sensu: publicar ou morrer? In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; Fidalgo, N. L. R. (Org.). **A intensificação do trabalho docente - tecnologias e produtividade**. (2009) Campinas: Papirus, 2009.

BISPO, M. de S. Professors, Teachers, or Researchers? Doctoral Management Education and the Researching-Teaching Tension in the US and Brazil. **ENANPAD**, 40. Anais... p.1-15, Costa do Sauípe, 2016.

BOYATZIS, R. E. The competent Manager. New York: **John Wiley & Sons**, 1982.

BROWN, T. A. Confirmatory factor analysis for applied research. 2. ed. New York: **Guilford Press**, 2015.

CAULFIELD, J. How to design and teach a hybrid course: achieving student-centered learning through blended classroom, online and experiential activities. Sterling, VA, USA: **Stylus Publishing**, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: **Cortez**, 1991.

CIRANI, C. B. S.; SILVA, H. H. M. da; CAMPANARIO, M. de A. A Evolução do Ensino da Pós-graduação Estrito Senso em Administração no Brasil. **RAC**. v.16, n.6, p.765-783, 2012.

CONCEIÇÃO NETO, V. L. da. MOURA, G. L. Práticas Andragógicas Criativas no Ensino Superior de Administração: efetividade à aprendizagem ou “mise en scène”? **Revista Gestão.org**. v.17, n.1, p.46-57, 2019.

CORREIA LIMA, Manolita et al. Política de Formação de Professores: responsabilidades dos programas de pós-graduação em Administração. **GESTÃO. Org: Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 17, n. 1, 2019.

COSTA-LÓPEZ, Beatriz et al. Psychometric properties and adaptation of the Death Anxiety Scale for adults with chronic illness. **Trends in Psychiatry and Psychotherapy, Ahead of Print**, 2023. <https://doi.org/10.47626/2237-6089-2023-0630>.

CRAWFORD, L.; NAHMIAS, A. H. Competencies for managing change. **International Journal of Project Management**, v. 28, n. 4, p. 405-412, 2010.

Cunha, A.C. (2008). Ser Professor. Bases de uma Sistematização Teórica. Braga, **Casa do Professor**.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: O espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, 9(26), 81-90. 2009.

DEWEY, J. Arte como experiência. São Paulo: **Martins Fontes**, 2000.

DEWEY, J. Experiência e educação. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2011. Título original: Experience and education, 1938.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 141-158, 2000.

- FENWICK, T. J. Learning through experience: troubling orthodoxies and intersecting questions. Florida: **Krieger Publishing Company**, 2003.
- FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.). Docência na universidade. Campinas: **Papirus**, 1998. p. 95-112.
- FERREIRA, R. D. C. A., & VIEIRA, A. M. Trabalho docente e tecnologias da educação: mediação e confluência. **Revista de Tecnologia Aplicada**, 2(3), 46-62. 2015.
- IORE, S.; METCALF, D.; McDANIEL, R. Theoretical foundations of experiential learning. In: SILBERMAN, M. (Ed.). The handbook of experiential learning. San Francisco: **Pfeiffer**, 2007.
- FISCHER, T. Uma Luz Sobre as Práticas Docentes na Pós-graduação: a Pesquisa Sobre Ensino e Aprendizagem em Administração. **RAC**, v. 10, n. 4, p. 193-197, out./dez. 2006.
- FISCHER, T. Uma Luz Sobre as Práticas Docentes na Pós-Graduação: a Pesquisa Sobre Ensino e Aprendizagem em Administração. **RAC**. v.10, n.4, p.193-197, 2006.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática docente. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**. 1996.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1970.
- FREUND, J. E.; SIMON, G. A. Estatística aplicada. 9. ed. Porto Alegre: **Bookman**, 2000.
- GAETA, C; MASETTO, M. O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac São Paulo, 2013.
- GAUTHIER, C. et al. (2013). Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3 ed. Ijuí: **Ed Unijuí**, (Coleção fronteiras da educação).
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: **Atlas**, 2010.
- GODOY, A. S. et al. O desenvolvimento das competências de alunos formandos do curso de Administração: um estudo de modelagem de equações estruturais. **Revista de Administração, São Paulo**, v. 44, n. 3, p. 265-278, 2009.
- HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. Multivariate data analysis. 8. ed. Boston: **Cengage Learning**, 2021.
- Hair, JR "JF; ANDERSON, RE; TATHAM, RL; BLACK, WC Análise multivariada de dados." Tradução: **Adonai Schlup Sant'Anna e Anselmo Chaves Neto** 5, 2005.
- HARSELL, D. M.; O'NEILL, P. B. Experiential learning: lessons learned from the UND business and government symposium. **American Journal of Business Education**, v. 2, n. 8, p. 9-14, 2010.
- HOOPER, D.; COUGHLAN, J.; MULLEN, M. R. Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. **Electronic Journal of Business Research Methods**, v. 21, n. 1, p. 1 14, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34190/JBRM.21.1.003>.

HU, L.-T.; BENTLER, P. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. **Structural Equation Modeling**, v. 6, n. 1, p. 1-55, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.

HUANG, K.; LUBIN, I. A.; GE, X. Situated learning in a educational technology course for pre service teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 8, p. 1200-1212, 2011.

IGARI, C. O.. A contribuição do processo de mestrado para a formação do docente em Administração. 2010.

INEP. Dados apontam aumento do número de matrículas. 2015.

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

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

JOAQUIM, N. de F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Revista Educação e Pesquisa**. v.39, n.2, p.351-365, 2013.

JOHNSON, Roger W. Alternate forms of the one-way ANOVA f and kruskal-wallis test statistics. **Journal of Statistics and Data Science Education**, vol. 30, no. 1, p. 82–85, 2022.

KLINE, R. B. Principles and practice of structural equation modeling. 5. ed. New York: **Guilford Press**, 2023.

KOLB, D A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Nova Jersey: **Prentice Hall**, 1984.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1.341-1.362, 2005.

LE BOTERF, G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. Porto Alegre: **Bookman**, 2003.

Leite, C. (2006). Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores? In: Silva, A., Aguiar, M., Melo, M. & Machado, L. (orgs.), Novas subjectividades, currículo, docência e questões pedagógicas a perspectiva da inclusão social. Recife, **Edições Bagaço**, p. 277-298.

LEWIN K. Teoria de campo e experimento em psicologia social: conceitos e Métodos. **American Journal of Sociology**, 44(6), 868–896. 1939.

LI, C.-H. The performance of ML, DWLS, and ULS estimation with robust corrections in structural equation models with ordinal variables. **Psychological Methods**, v. 21, n. 3, p. 369 387, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/met0000076>.

MARTINS, M. M. M. de C. Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica / **Maria Márcia Melo de Castro Martins**. 2013.

MASETTO, M. T. Docência na universidade. Campinas, SP: **Papirus**. 2002.

MCCALLUM, R. C.; BROWNE, M. W.; SUGAWARA, H. M. Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. **Psychological Methods**, Washington, DC, v. 1, n. 2, p. 130–149, 1996.

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, v. 28, p. 1-14, 1973.

MERRIAM, S. B.; BIEREMA, L. L. Adult learning: linking theory and practice. San Francisco: **Jossey-Bass**, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28ª ed. 108p. **Vozes**. Petrópolis. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração. Brasília. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0134.pdf>. Acesso em: Janeiro/2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES 7/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de dezembro de 2017, **Seção 1**, p. 21.

MIRON, M.; MEVORACH, M. The “good professor” as perceived by experienced teachers who are graduate students. **Journal of Education and Training Studies**, v. 2, n. 3, p. 82-87, 2014.

MIZUKAMI, N. M. G. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista e Currículum**, São Paulo, v. 1, dez, 2005.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Morosini, M. C. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília, DF: **Plano Editora**. 2001.

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade educacional. In: MOROSINI (Org.) Professor do ensino superior – identidade, docência e formação. Brasília: **INEP**, 2000.

MUTHÉN, L. K.; MUTHÉN, B. O. Mplus user's guide. 8. ed. Los Angeles: **Muthén & Muthén**, 2017.

NASCIMENTO, L. F. Modelo Capes de avaliação: Quais as consequências para o triênio 2010 2012? **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 579-600, 2010.

NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: **Porto**, 1995.

NÓVOA, Antônio (Org.). O professor e sua formação. Lisboa: D. Quixote. **Temas de educação**. 1995.

ORÇAN, Fatih. Comparison of Cronbach's Alpha and McDonald's Omega for ordinal data: Are they different? **International Journal of Assessment Tools in Education**, v. 10, n. 4, p. 709-722, 2023. <https://doi.org/10.21449/ijate.1259346>.

OSSIAN GADELHA DE LIMA, J.; RODRIGUES LEITE, L. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 256, 18 jun. 2019.

OTI, Eric U; OLUSOLA, Michael O; ESEMOKUMO, Perewarebo A. Statistical analysis of the median test and the mann-whitney u test. **International Journal of Advanced Academic Research**, vol. 7, no. 9, p. 44–51, 2021.

PARRY, S. The quest for competences: competencies studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. **Training**, v. 33, 48-56, 1996.

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

PENGER, S.; ZNIDARSIC, J.; DIMOVSKI, V. Experiential learning and management education: empirical research and implications for practice in higher education in Slovenia. **International Journal of Management and Information Systems**, v. 5, n. 1, 2011.

PEREIRA, J. R. et al. Pedagogia do fast-food: Estágio Docente e a formação de professores. **Teoria e Prática em Administração**, v.8, n.1, p.47-74, 2018.

PERRENOUD, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: **Artmed**. 2001.

PIAGET, J. Psicologia e epistemologia: para uma teoria do conhecimento. 1973.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 2, 2007, p. 159-168.

PIMENTEL, Maria da Glória. O professor em construção. Campinas, SP: **Papirus**, 1993.

PITA, M. Estresse laboral, assédio moral e burnout marcam produtivismo. **Revista ADUSP**, São Paulo, n. 48, p. 14-21, set. 2010.

PRASAD, P. Crafting qualitative research: working in the postpositivist traditions. New York: **ME Sharpe**, 2005.

R CORE TEAM. R: A language and environment for statistical computing. Vienna, Austria: **R Foundation for Statistical Computing**, 2023. Available at: <https://www.R-project.org/>.

REVELLE, William; ZINBARG, Richard E. Coefficients alpha, beta, omega, and the glb: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*, v. 74, n. 1, p. 145-154, 2009. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9102-z>.

RIDLEY, D. The Literature Review: A Step-by-step Guide for Students. London: **Sage**, 2008.

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

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

ROGERS, C. Liberdade de aprender em nossa década. Tradução de José Otavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1985.

SALES, J. D. A. Ações coletivas suportadas pela Tecnologia da informação em comunidades de Prática: os efeitos indutores à configuração dos coletivos inteligentes. Tese (Doutorado) – **Universidade Federal de Pernambuco**. CCSA. Administração, 2012.

SAMBROOK., S; STEWART, J. Developing critical reflection in professional focused doctorates: a facilitator's perspective. **Journal of European Industrial Training**, v. 32, n. 5, p. 359-373. 2008.

SANTOS, G. T.; SILVA, A. B. “Mergulhando” nos significados e revelando concepções do ser professor na administração. **RAM**, v.20, n.5, p.1-34, 2019.

SAVALEI, V.; RHEMTULLA, M. On the performance of weighted least squares with ordinal variables: a simulation study. **Structural Equation Modeling**, v. 27, n. 4, p. 553-567, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10705511.2019.1657177>.

SCHMITT, Thomas A. Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 29, n. 4, p. 304-321, 2011.

SCHMITZ, L. C. Abordagem experiencial no ensino de administração: análise da efetividade na disciplina de gerenciamento de projetos. 2013. 250f. Tese (Doutorado em Administração) - **Universidade Federal de Santa Catarina**, Florianópolis, 2013.

SILVA, A. B. et al. Problem-based learning: A proposal for structuring PBL and its implications for learning among students in an undergraduate management degree program. **Emerald Insight**, v. 25, n. 2, p.160-177, 2018.

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

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

SOUZA, Rafael Rodrigues de; TOEBE, Marcos; MELLO, Anderson Chuquel; BITTENCOURT, Karina Chertok. Sample size and shapiro-wilk test: An analysis for soybean grain yield. **European Journal of Agronomy**, vol. 142, p. 126666, 2023.

SOUZA-SILVA, J. C. DE; BRAZILEIRO PAIXÃO, R.; SOUZA GUSMÃO LIMA, S. Contribuições da Pós-graduação Stricto Sensu em Administração para Formação Docente. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 23, n. 2, 24 set. 2022.

SPAGNOLO, F.; CALHAU, M.G. Observadores internacionais avaliam a avaliação da CAPES. **Infocapes**, v. 10, n. 1, p. 7-34, 2002.

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

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

STAKE, R. E. A arte da investigação com estudos de caso. 4.ed. Lisboa: **Fundação Calouste Gulbenkian**, 2016.

TARDIF, M. & Lessard, C. Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3 ed. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: **Vozes**. 2007.

USHER, R. Experience, pedagogy, and social practices. In: ILLERIS, K. (Ed.). Contemporary theories of learning. London: **Routledge**, 2009.

VILLARDI, Q. B. Implicações da aprendizagem experiencial e da reflexão pública sobre o campo para o ensino de pesquisa científica e a formação de mestres em Administração. In: ENCONTRO DA ANPAD, 34., 2010, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: **EnANPAD**, 2010.

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

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

WURDINGER, S. D. Using experiential learning in the classroom: practical ideas for all educators. Lanham, MD: **Sacarecrow Education**, 2005.

ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem. 1998.

ZABALZA, M.A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: **Artmed**, 2004.

ZABOLOTNY, S. R. et al. Epistemologia dos saberes docentes: um estudo em programas de pós-graduação. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. v.16, n.2, p.96-115, 2022.

ZANCHETY, B. M. B.A.; GHIGGI, M. Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. **Revista Educação Superior** [online], v. 38, n. 151, p. 163-170, 2009.

ZARIFIAN, P. Objetivo competência: por uma nova lógica. São Paulo: **Atlas**, 2001.

ZINBARG, Richard E. et al. Cronbach's α , Revelle's β , and McDonald's ω : Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. **Psychometrika**, v. 70, n. 1, p. 123-133, 2005. <https://doi.org/10.1007/s11336-003-0974-7>.