



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

MARIA VITÓRIA DA SILVA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA
DOS MESTRANDOS: EXPERIÊNCIAS DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**SÃO CRISTÓVÃO, SE
2026**

MARIA VITÓRIA DA SILVA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA
DOS MESTRANDOS: EXPERIÊNCIAS DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Sergipe como requisito para obtenção do título de mestre em Administração.

Orientadora: Dra. Gracyanne Freire de Araujo

Linha de Pesquisa: Organização, Sociedade e Empreendedorismo.

**SÃO CRISTÓVÃO, SE
2026**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

A512 Santos, Maria Vitória da Silva dos
e Educação em Administração e a formação didático-pedagógica dos mestrados : experiências de um programa de pós-graduação / Maria Vitória da Silva dos Santos ; orientadora Gracyanne Freire de Araujo. – São Cristóvão, SE, 2026.
112 f. : il.

Dissertação (mestrado em Administração) – Universidade Federal de Sergipe, 2026.

1. Administração. 2. Administração – Estudo e ensino. 3. Ensino superior. 4. Universidades e faculdades – Pós-graduação. 5. Professores – Formação. I. Universidade Federal de Sergipe. II. Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. III. Araujo, Gracyanne Freire de, orient. IV. Título.

CDU 658:378.046-021.68(813.7)



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

Mestranda: Maria Vitória da Silva dos Santos

Título da dissertação: EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS MESTRANDOS: EXPERIÊNCIAS DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Data e horário da defesa: 26/02/2026 às 17h

Examinadores:

- Prof^ª. Dr^ª. Gracyanne Freire de Araujo (Presidente – Orientadora)
- Prof^ª. Dr^ª. Glessia Silva de Lima (Examinadora Interna)
- Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva (Examinador Externo ao Programa)

Parecer: Depois de avaliarmos a dissertação e realizados os ritos acadêmicos da defesa, em que a candidata 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, 26 de fevereiro de 2026.

Documento assinado digitalmente
 **GRACYANNE FREIRE DE ARAUJO**
 Data: 26/02/2026 19:19:24-0300
 Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Gracyanne Freire de Araujo
 (Presidente – Orientadora/UFS)
 Participação à distância por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 **GLESSIA SILVA DE LIMA**
 Data: 26/02/2026 19:23:48-0300
 Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Glessia Silva de Lima
 (Examinadora Interna/UFS)
 Participação à distância por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 **ANIELSON BARBOSA DA SILVA**
 Data: 26/02/2026 22:40:12-0300
 Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva
 (Examinador Externo ao Programa / UFPB)
 Participação à distância por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 **MARIA VITORIA DA SILVA DOS SANTOS**
 Data: 27/02/2026 08:44:59-0300
 Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Maria Vitória da Silva dos Santos
 (Discente)
 Participação à distância por videoconferência

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Gracyanne Freire de Araujo, pela confiança, paciência e pelos ensinamentos que foram fundamentais para realização desta pesquisa.

“A pedagogia engajada não busca simplesmente capacitar os alunos. Qualquer sala de aula que empregue um modelo holístico de aprendizagem também será um lugar onde os professores crescerão e serão fortalecidos pelo processo.” (Bell Hooks, 1994)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me guiou neste caminho e à Nossa Senhora da Conceição por sempre me proteger.

Aos meus pais, Virgínia e Joel, e a toda minha família por sempre estarem ao meu lado, me dando forças, apoiando e acreditando em mais um sonho que pude realizar. A eles que amo tanto e sou eternamente grata. Vamos celebrar do jeitinho que vocês amam: todos juntos.

Agradeço também aos meus amigos de pós-graduação, que se tornaram parte da minha família, pela amizade e companheirismo durante essa montanha-russa de emoções que foi e é o mestrado. Em especial Anderson, Kácia, Phillipe, Rodrigo e Vagner.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Gracyanne Freire de Araujo, a quem sou eternamente grata. Obrigada por ser minha inspiração. A partir das suas experiências e dos seus desafios propostos, aprendi o que é ser docente e a importância de atuar no ensino, pesquisa e extensão. Sei que tenho muito a aprender, mas quero que saiba, carregue comigo a sua essência. Te dedico essa dissertação, pois sem suas orientações, nada disso seria possível, obrigada por TUDO.

Aos professores, Dr^ª. Glessia Silva de Lima e Dr. Anielson Barbosa da Silva, por terem aceitado participar da banca examinadora e contribuído para o aprimoramento desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Administração (PROPADM/UFS) por ter sido casa. Uma casa repleta de aprendizados, emoções e de pessoas que me acolheram durante o mestrado. Espero que com esta pesquisa eu consiga contribuir 1% para a formação dos futuros mestres que passarão pelo programa.

Aos estudantes e egressos do PROPADM/UFS, pela disponibilidade em participar desta pesquisa e colaborar com essa conquista. A experiência vivenciada por vocês é a fonte na qual este trabalho foi construído e será de grande valia para o desenvolvimento do programa.

Por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que financiou esta pesquisa.

RESUMO

A universidade, como instituição de formação educacional, assume o papel de formar docentes por meio da criação de políticas permanentes direcionadas à prática pedagógica. Desse modo, a formação didático-pedagógica na Educação em Administração é relevante para administradores que decidem trabalhar como docentes no ensino superior. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sugere uma formação pedagógica e didática básica durante o mestrado para os estudantes que desejam seguir a carreira docente. Existe um desafio crescente nos Programas de Pós-graduação em Administração (PPGAs) em proporcionar aos discentes a oportunidade de aprender com novas didáticas de ensino. Com isso, este trabalho tem como objetivo compreender como o Programa de Pós-graduação em Administração (PROPADM/UFS) desenvolve a formação didático-pedagógica dos mestrandos. Metodologicamente, foi adotada a abordagem qualitativa e a estratégia da Fenomenografia, utilizando a técnica da entrevista, do *focus group* (grupo focal) e a pesquisa documental, mediante a análise fenomenográfica, com o objetivo de apresentar as experiências dos discentes ativos e egressos do PROPADM/UFS. A partir do levantamento sistemático da literatura sobre a Educação em Administração e a formação docente na pós-graduação foi possível identificar quatro contribuições para o avanço de pesquisas: (a) o ser e saberes docentes e as competências docentes como abordagens teórico-conceituais, (b) a identificação de temáticas que se relacionam com a formação docente e prática docente (o estágio docência, disciplinas voltadas ao ensino da docência, metodologias ativas e o processo de ensino-aprendizagem), e (c) uma proposta de *framework* de pesquisa sobre a formação docente. Os principais resultados revelam que a qualidade da formação didático-pedagógica oferecida pelo programa é percebida como em estágio de desenvolvimento, entendido pelos entrevistados que a profundidade do aprendizado, quanto a formação docente, depende da dedicação dos docentes das disciplinas e do orientador. O estágio docência foi relatado por unanimidade pelos entrevistados como a maior experiência da formação didático-pedagógica, avaliado como uma oportunidade que proporciona o contato com a sala de aula, especialmente com os estudantes e o ambiente educativo. No entanto, o estudo aponta limitações como a ausência de uma disciplina obrigatória que prepare o mestrando antes de assumir a regência de classe. Para os entrevistados há uma clara tensão entre os papéis de pesquisador e docente, impulsionada por métricas de avaliação quantitativas da CAPES que priorizam a produção científica em detrimento da preparação pedagógica. Como principal contribuição, o estudo oferece *insights* valiosos para a trajetória formativa no PROPADM/UFS, permitindo a identificação de áreas que demandam melhorias e o reconhecimento de práticas educacionais eficazes. Além disso, os resultados auxiliam no debate sobre a necessária integração entre ensino e pesquisa na pós-graduação, servindo de subsídio para que órgãos como a CAPES e outras Instituições de Ensino Superior (IES) formulem diretrizes que promovam uma formação docente robusta e alinhada à realidade brasileira.

Palavras-chave: Educação em Administração; Pós-graduação em Administração; Formação docente; Fenomenografia.

ABSTRACT

The university, as an educational institution, assumes the role of training teachers through the creation of permanent policies aimed at pedagogical practice. Thus, didactic-pedagogical training in Business Education is relevant for administrators who decide to work as teachers in higher education. The Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) suggests basic pedagogical and didactic training during the master's degree for students who wish to pursue a teaching career. There is a growing challenge in Graduate Programs in Administration (PPGAs) to provide students with the opportunity to learn with new teaching methods. Thus, this study aims to understand how the Graduate Program in Administration (PROPADM/UFS) develops the didactic-pedagogical training of master's students. Methodologically, a qualitative approach and phenomenography strategy were adopted, using interviews, focus groups, and documentary research, through phenomenographic analysis, with the aim of presenting the experiences of active students and graduates of PROPADM/UFS. Based on a systematic review of the literature on Business Education and teacher training in graduate programs, it was possible to identify four contributions to the advancement of research: (a) the nature and knowledge of teachers and teaching skills as theoretical-conceptual approaches, (b) the identification of themes related to teacher training and teaching practice (teaching internship, subjects focused on teaching, active methodologies, and the teaching-learning process), and (c) a proposal for a research framework on teacher training. The main results reveal that the quality of the didactic-pedagogical training offered by the program is perceived as being in a stage of development, with interviewees understanding that the depth of learning, in terms of teacher training, depends on the dedication of the subject teachers and the advisor. The teaching internship was unanimously reported by the interviewees as the greatest experience of didactic-pedagogical training, evaluated as an opportunity that provides contact with the classroom, especially with students and the educational environment. However, the study points out limitations such as the absence of a mandatory discipline that prepares the master's student before taking over the classroom. For the interviewees, there is a clear tension between the roles of researcher and teacher, driven by CAPES' quantitative evaluation metrics that prioritize scientific production over pedagogical preparation. As its main contribution, the study offers valuable insights into the training trajectory at PROPADM/UFS, allowing the identification of areas that require improvement and the recognition of effective educational practices. In addition, the results contribute to the debate on the necessary integration between teaching and research in graduate studies, serving as a basis for agencies such as CAPES and other Higher Education Institutions (HEIs) to formulate guidelines that promote robust teacher training aligned with the Brazilian reality.

Keywords: Administration Education; Graduate Studies; Teacher Training; Phenomenography.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Análise documental	29
Quadro 02 - Trilogia da Fenomenografia	32
Quadro 03 - Categorias descritivas, dimensões de análise e códigos utilizados no Atlas.ti	35
Quadro 04 - Relação entre os resultados teóricos e empíricos	80
Quadro 05 - Proposta de ementa, referências e avaliação para a disciplina Ensino e Aprendizagem em Administração	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Duração dos Grupos Focais	30
Tabela 02 – Duração das Entrevistas Individuais.....	31
Tabela 03 - Definição dos descritores e os resultados encontrados nas bases de dados	41
Tabela 04 - Principais temáticas na produção acadêmica sobre formação docente e prática docente.....	46

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Logo do Programa de Pós-graduação em Administração/UFS	26
Figura 02 - Métodos /ferramentas de coleta de dados	28
Figura 03 - Dimensões da observação participante e direta	33
Figura 04 - Processos metodológicos de uma pesquisa fenomenográfica	34
Figura 05 - Etapas da revisão sistemática integrativa.....	41
Figura 06 - Saberes para a formação docente.....	44
Figura 07 - Competências essenciais para a prática docente.....	45
Figura 08 - Framework: Educação em Administração no contexto da pós-graduação.....	51
Figura 09 - Fatores que influenciam o desenvolvimento docente.....	63
Figura 10 - Trilogia da Fenomenografia.	64
Figura 11 - Diagrama de Co-ocorrências entre as dimensões empíricas e as categorias descritivas.....	73
Figura 12 - Nuvem de Conceitos.....	84

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EA	Educação em Administração
IES	Instituições do Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPGs	Programas de Pós-graduação
PROPADM/UFS	Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Sergipe
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
1.1 PESQUISA QUALITATIVA: FENOMENOLOGIA	24
1.2 CAMPO DE PESQUISA: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (PROPADM/UFS)	25
1.3 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	27
1.4 TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS	28
1.4.1 Documentos	28
1.4.2 Entrevista semiestruturada: Individual e Grupo Focal.....	30
1.4.3 Observação participante e direta	32
1.5 ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DOS DADOS	33
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E A PÓS-GRADUAÇÃO: REFLEXÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS À LUZ DA FORMAÇÃO DOCENTE	37
1 INTRODUÇÃO	38
2 FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: O PAPEL DA CAPES	39
3 METODOLOGIA.....	40
4 UMA ANÁLISE TEÓRICO-CONCEITUAL NA EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO	42
4.1 Ser e saber docente	42
4.2 Competências para a prática docente.....	44
4.3 Temáticas discutidas nos estudos sobre Formação Docente na Pós-Graduação em Administração.....	46
4.4 Forças e carências na produção acadêmica sobre formação docente	47
5 DISCUSSÕES E IMPLICAÇÕES	49
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS	53
CAPÍTULO 3 - DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO: UM ESTUDO FENOMENOGRAFICO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO	57
1 INTRODUÇÃO	58
2 EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	59
2.1 O ser e saberes docentes no contexto da pós-graduação em administração.....	59
2.2 A prática docente e o desenvolvimento de competências docentes	60
2.3 A formação docente como processo contínuo e reflexivo nos mestrandos.....	61
3 METODOLOGIA.....	63
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	65
4.1 Compreendendo a experiência.....	66
4.2 Compreendendo o impacto da formação	68
4.3 Compreendendo a prática	71

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS	75
CAPÍTULO 4 - DISCUSSÕES E IMPLICAÇÕES	79
4.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	79
4.2 CONTRIBUIÇÕES PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (PROPADM/UFS)	83
4.3 CONTRIBUIÇÕES SOCIOPRÁTICAS	86
4.3.1 Para os Estudantes	87
4.3.2 Para a Universidade	88
4.3.3 Para a Sociedade e para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL	100
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	101
ANEXO A - APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	102
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE ..	103
ANEXO C - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISAS EM AMBIENTE VIRTUAL - RCLE.....	109

INTRODUÇÃO

A partir da formação de professores e pesquisadores, a pesquisa científica nacional em Administração passa a ser desenvolvida e a ser parte essencial para a formulação de metodologias adequadas à realidade brasileira (Melo; Serva, 2014). A universidade, como instituição de formação educacional, precisa assumir o papel de formar docentes por meio da criação de políticas permanentes direcionadas à prática pedagógica (Welter *et al.*, 2021). Mesmo assim, existe uma carência de políticas de formação de professores no curso de Administração no Brasil (Maranhão *et al.*, 2017).

A carência de políticas públicas voltadas para a formação docente pode ser percebida nos Programas de Pós-graduação (PPGs) a partir da falta de um preparo pedagógico (Pereira *et al.*, 2018; Lima *et al.*, 2019; Santos; Melo, 2021). A política de formação de professores universitários no Brasil é tímida e demonstra um descompasso entre o preparo dos professores universitários e a importância que a educação superior tem na sociedade (Lima *et al.*, 2019). Isso resulta em professores que, embora dominem o conteúdo técnico, possuem pouco conhecimento para elaborar e ministrar esses conteúdos de forma eficaz (Santos; Melo, 2021). Essa pouca atenção ao preparo docente é um dos pontos que precisam de atenção dentro do sistema de ensino superior brasileiro (Pereira *et al.*, 2018, p. 3) e requer um olhar atento para a melhoria da formação dos professores, visto que esta equivale à melhoria da formação dos estudantes (Lima *et al.*, 2019).

A educação caracteriza a formação profissional e se configura como um movimento da prática social, pois toda ação administrativa está inserida em um processo social e cultural (Silva, 2014). Já a concepção pedagógica é um conjunto de princípios e diretrizes que orientam a ação educativa (Libâneo, 2013). Enquanto a didática tem como objetivo os processos de ensino e de aprendizagem, a formação didático-pedagógica está direcionada para a elaboração de conhecimentos necessários para a formação docente (Libâneo, 2013). Por essa razão, a Educação em Administração não deve se restringir à dimensão técnica, mas sim buscar uma formação integral que incorpore as dimensões social, política, histórica e cultural (Silva, 2014).

A formação didático-pedagógica na Educação em Administração apresenta alguns desafios. Um deles é que muitos administradores, ao ingressarem como docentes no ensino superior, não possuem uma preparação pedagógica, levando a uma prática docente focada na reprodução de conhecimento em vez de uma mediação da aprendizagem (Chaves; Lima, 2021). Esta prática pode resultar em aulas menos dinâmicas e interativas, que são vistas como um aspecto a ser melhorado na formação docente e na atuação em sala de aula (Ceni *et al.*, 2022).

Com isso, a formação didático-pedagógica capacita o docente a gerenciar o conhecimento em sala de aula, utilizando novas metodologias e promovendo a autonomia dos estudantes (Chaves; Lima, 2021; Ceni *et al.*, 2022).

Dados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) mostram que a preparação para a docência acontece, segundo o art. 65º presente no Capítulo IV, em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (LDB, 2023). Lei esta que não leva em conta a determinação de uma formação didático-pedagógica na pós-graduação *stricto sensu*, por meio de seus cursos de mestrado e doutorado (Santos; Melo, 2021). De acordo com o Planejamento Nacional de Pós-graduação desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mestres e doutores assumem uma posição fundamental em face de problemas complexos e globais que afetam a população, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento da sociedade (CAPES, 2024).

No Brasil, no campo da Administração, 78% dos docentes do ensino superior possuem pós-graduação *stricto sensu*, sendo 30% mestres e 48% doutores (INEP, 2023). A relevância desses dados reside no papel da formação docente, que é fundamental para preparar os docentes para os desafios da sala de aula, orientá-los na aplicação de metodologias e técnicas de ensino adequadas às realidades dos estudantes, e direcioná-los nas principais perspectivas da carreira docente (Ceni *et al.*, 2022). Além disso, a formação docente é crucial para enfrentar os desafios atuais que permeiam o tripé ensino-pesquisa-extensão e a necessidade de outras formas de produção do conhecimento (Nunes, 2017).

Na relação do tripé ensino-pesquisa-extensão reside a própria essência do fazer universitário (Sleutjes, 1999), a construção do ser docente, da atuação docente (Vieira; Bagnara; Vieira, 2020), e o processo educativo e formativo dos acadêmicos, o que é relevante para o desenvolvimento dos saberes docentes (Godinho; Mariano, 2023). O conceito de ensino está ligado com a maneira pela qual os professores transmitem e constroem o conhecimento; já a pesquisa é um aprofundamento do conhecimento existente na busca pelo novo, por soluções e pela descoberta; e a extensão é uma atividade, que quando alinhada ao ensino e à pesquisa, dissemina o conhecimento à sociedade (Sleutjes, 1999). Essa tríade é fundamental na formação universitária e humana dos acadêmicos, pois permite uma relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão com a sociedade (Vieira; Bagnara; Vieira, 2020; Godinho; Mariano, 2023).

O dilema histórico da pós-graduação *stricto sensu*: “pesquisador *versus* professor”, segundo Santos e Melo (2021), configura-se em uma especialização do conhecimento na área de atuação e sem conexões com a dimensão didático-pedagógica (Santos; Melo, 2021). A história da Pós-graduação em Administração no Brasil inicia-se na década de 1970 com poucos

programas e forte influência de modelos americanos, consequentemente importando metodologias americanas de ensino (Alcadipani; Bertero, 2012; Costa; Machado; Câmara, 2022).

A Pós-graduação *stricto sensu* até o fim dos anos de 1990 mesclava vocações acadêmicas e profissionais, em que docentes com apenas a titulação de mestre eram aceitos para atuarem em um PPG e a produção científica não era prioritária (Costa; Machado; Câmara, 2022). A partir de 2001, ocorreram mudanças impulsionadas pelos ciclos avaliativos da CAPES, resultando em um modelo mais produtivo (Costa; Machado; Câmara, 2022), aliado à pressão por publicações, ressaltando a importância da produção de conhecimento para a titulação acadêmica de mestres e doutores (Lima *et al.*, 2019).

Bispo (2020) defende que a pós-graduação não é o espaço da pesquisa em Administração, mas o espaço do ensino da pesquisa. Com isso, é esperado que esse entendimento do ensino da pesquisa influencie mudanças curriculares, transformando o mestrado em um espaço para a formação docente e não apenas nas práticas de produção acadêmica (Bispo, 2020). A pesquisa pode surgir das atividades de ensino, assim como a extensão pode começar com o ensino, evoluir para uma ação extensionista e ter seus resultados reunidos em formato de pesquisa (Vieira; Bagnara; Vieira, 2020). É essencial que a pesquisa não apenas se origine de atividades de ensino e extensão, mas que as integre, dialogue e se beneficie delas (Nunes, 2017).

Tal iniciativa pode causar um impacto no modelo de formação dos discentes, capaz de proporcionar ao egresso dos PPGs a oportunidade de desenvolver sua carreira acadêmica, como professor e pesquisador (Costa; Machado; Câmara, 2022). Vale ressaltar que a docência é vista como uma prática que permite a articulação de conhecimentos, habilidades e a realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino (Chaves; Lima, 2021). A formação pedagógica para a docência é frequentemente tratada como papel dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e também como fator que recebe menos atenção por eles em detrimento da atividade de pesquisa (Narciso; Lourenço, 2016).

Os programas, em sua maioria, não apresentam em suas estruturas curriculares disciplinas e outras práticas voltadas à formação do professor (Fischer, 2006), o que se entende que os PPGs em Administração não se voltam à formação docente porque não sabem exatamente como fazê-lo, dessa maneira, refletindo na sua própria prática de ensino (Bispo, 2020). O estudo de Araújo (2023) aponta que 21 PPGs em Administração não exigem disciplina ou estágio docência, e 41 não oferecem disciplinas voltadas para a formação docente. Isso

sugere que, para alguns programas, o estágio docência é o único contato com a formação docente, focando na prática sem base teórica pedagógica (Araújo, 2023).

Um dos momentos de aproximação entre o estudante da pós-graduação e a docência, com a vivência em sala de aula, é o estágio docência (Bastos *et al.*, 2011). Momento este que pode ser entendido como espaço para o desenvolvimento e aprimoramento das competências de ensinar, ideal para colocarem em prática o que aprenderam acerca do contexto de ensino (Araújo; Silva; Andrade, 2020), e buscar o desenvolvimento pedagógico e didático de quem o realiza (Pereira *et al.*, 2018). Nesta experiência, o estudante pode alcançar o objetivo da docência, oportunizando a esse pós-graduando a possibilidade de aprender sobre a arte de ensinar (Bastos *et al.*, 2011; Welter, 2021).

As disciplinas com foco para a formação docente são importantes enquanto preparam os alunos para a docência (Araújo; Silva; Andrade, 2020). Quando há uma disciplina de formação docente, os estudantes compreendem melhor seu papel no processo de ensino-aprendizagem (Ceni *et al.*, 2022). O que implica no fato de que ensinar exige mais que o domínio do conteúdo a ser compartilhado e ensinado aos alunos, é preciso conhecimento sobre didática, que correspondem às estratégias pedagógicas, à organização das aulas e às metodologias de ensino (Chaves; Lima, 2021). Ao assumirem turmas da graduação sem qualquer formação pedagógica e prática docente, os resultados podem ser danosos tanto para o mestrando quanto para os estudantes da graduação (Lima *et al.*, 2019).

O Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPADM/UFS), objeto de estudo deste projeto de dissertação, teve início em 2011, oferecendo o curso de mestrado na modalidade acadêmico, tendo sido avaliado com nota 4 pela CAPES na última avaliação quadrienal, entre 2017-2020, se destacando como o único programa *stricto sensu* em Administração do estado de Sergipe (PROPADM/UFS, 2025). A proposta pedagógica do curso de Mestrado Acadêmico do PROPADM/UFS contempla a oferta de um leque de disciplinas obrigatórias e optativas que permite que os discentes estabeleçam um perfil teórico e aplicado, abrangendo conteúdos de temáticas específicas, procedimentos metodológicos e atividades de estágio como prática de ensino (PROPADM/UFS, 2022a).

Conforme a Instrução Normativa nº 03 do PROPADM/UFS (2023a), o estágio docência é parte da formação didático-pedagógica dos alunos, sendo obrigatório para todos os discentes do programa, permitindo que eles tenham a experiência pedagógica no ensino superior sob a supervisão de um docente do Programa ou da Instituição, com o intuito de praticar e fortalecer a formação docente. Já a Instrução Normativa nº 07 do PROPADM/UFS (2023b) regulamenta a nova a estrutura curricular do curso e incluiu a disciplina “Tópicos

Especiais em Ensino e Aprendizagem em Administração”, cuja ementa aberta permite que o docente responsável por ela desenvolva o conteúdo de acordo com a temática. No entanto, é importante destacar que essa disciplina, até o momento da realização dessa pesquisa, não foi ofertada. Tais constatações do programa foram relevantes para a realização dessa pesquisa para compreender como o PROPADM/UFS desenvolve a formação didático-pedagógica dos mestrandos.

Diante deste contexto de formação docente na pós-graduação no Brasil, esta dissertação se justifica por três razões. A primeira se deu pelo fato de a autora ser discente do programa e ter a curiosidade de entender como o Programa de Pós-graduação em Administração contribui para a formação didático-pedagógica dos seus estudantes diante das atuais necessidades educacionais para o processo formativo considerando o olhar do discente (Lima; Silva, 2018). Diante dos possíveis caminhos para o processo formativo, é fundamental olhar do discente, daquele que vivencia o ensino ofertado pelos programas de pós-graduação (Melo; Serva, 2014; Lima; Silva, 2018).

Desta forma, é necessário ampliar as pesquisas para um melhor aperfeiçoamento dos programas de pós-graduação em relação a formação dos seus discentes. O estágio docência constitui-se como uma das estratégias de ensino empregadas para auxiliar na formação de docentes (Araújo; Silva; Andrade, 2020). Com isso, conhecer a experiência vivenciada pelos alunos de pós-graduação no estágio permite um reconhecimento em relação a sua formação docente (Araújo; Silva; Andrade, 2020).

A segunda razão se dá que, no Relatório de Avaliação Quadrienal do PROPADM/UFS (2022b), enviado à CAPES, descreve que o núcleo metodológico é constituído por disciplinas obrigatórias que fortalecem a formação para a pesquisa e que neste núcleo não há uma disciplina voltada para a formação docente. Tal fato também é relatado no trabalho de Lima *et al.* (2019) em que há uma assimetria na oferta de disciplinas voltadas para pesquisa nos PPGs em Administração, revelando uma lacuna na formação didática e pedagógica, o que pode impactar a qualidade do ensino superior. Sustenta-se uma discussão sobre mudanças por menos foco em pesquisas científicas, influenciando alterações estruturais não só nas práticas de produção acadêmica, mas também no modelo de formação de discentes (Costa; Machado; Câmara, 2022). Esta discussão leva a realização de pesquisas que sejam orientadas para desenvolver a carreira acadêmica do discente capacitando-o para o exercício docente.

E a terceira razão se infere pelo fato de que a CAPES sugere, em seu Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG, 2024), uma formação pedagógica e didática básica durante o mestrado para os estudantes que desejam seguir a carreira docente. Visto que os métodos

tradicionais, tanto de ensino quanto de formação de professores, apresentam deficiências frente às atuais necessidades educacionais (Pereira *et al.*, 2018). Deficiências essas que podem ser observadas por meio do distanciamento entre professores e alunos, com abordagens didáticas baseadas em treino e memorização, destacando-se a necessidade de mudanças na forma de transmitir conhecimento (Pereira *et al.*, 2018; Serpe; Caciatori Junior; Fernandes, 2022).

Nesse sentido, existe um desafio crescente dos PPGs em Administração de proporcionar aos discentes a oportunidade de aprender com novas abordagens didáticas (Oliveira Júnior, 2018). Com isso, essa dissertação contribui para o desenvolvimento de novas abordagens didático-pedagógicas que possam ser aplicadas nos PPGs em Administração, visando aprimorar o processo de aprendizagem dos discentes. Além disso, existe uma demanda crescente para que os PPGs em Administração se voltem para a relevância prática e o impacto societal do conhecimento, exigindo um repensar na maneira como o conhecimento é ensinado e aplicado (Costa; Machado; Câmara, 2022).

No entanto, a pós-graduação enfrenta desafios e contradições. O baixo nível de maturidade dos alunos, que vivenciam cobrança, sofrimento e tensão na relação com os docentes, exige que os professores avaliem sua condução do processo de aprendizagem e estimulem a reflexão (Lima; Silva, 2018). A qualidade da formação docente ainda é tímida e qualquer investimento nessa área precisa considerar critérios mínimos de qualidade para ser eficaz (Lima *et al.*, 2019). A necessidade de formação contínua e a adoção de metodologias ativas são cruciais para que os professores desenvolvam habilidades e se tornem mediadores do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais ativa e autônoma por parte dos alunos (Chaves; Lima, 2021; Araújo; Silva; Andrade, 2020).

Levando em conta a carência de pesquisas sobre a formação didático-pedagógica necessária para a docência em programas de mestrado acadêmico em Administração (Freitas; Sobral, 2024), e o desafio da valorização profissional do docente no Brasil, torna-se essencial analisar como os programas de pós-graduação estão atendendo à demanda por professores qualificados (Paniago, 2023). Diante desse panorama, a Pós-graduação em Administração requer uma reformulação na estrutura curricular, trazendo o foco na formação para o ensino já no mestrado, dada a atuação dos egressos na docência (Bispo, 2020; Ceni *et al.*, 2022).

Para isso, é necessário que os professores desenvolvam domínio pedagógico e didático, adquirindo os saberes necessários à docência e compreendendo a realidade dos alunos (Chaves; Lima, 2021). Um caminho é a formação continuada dos docentes para o acesso a novas didáticas e metodologias de ensino (Godinho; Mariano, 2023), e os PPGs incorporarem

abordagens didáticas inovadoras, incluindo o uso de inteligência artificial, aproveitando a interação professor-aluno (Oliveira Júnior, 2018).

Para atender às demandas do século XXI, os programas de pós-graduação precisam promover o desenvolvimento de competências abrangentes para a formação do professor e do pesquisador, considerando perspectivas de significado, domínios de aprendizagem e tipos de reflexão. É crucial criar um ambiente de aprendizagem que englobe dimensões comportamental, social, tecnológica e política (Lima; Silva, 2018). A docência universitária é uma escolha complexa que envolve aspectos políticos, culturais e pessoais, além de domínio teórico-científico e procedimentos metodológicos diferenciados, com o desafio de integrar ensino, pesquisa e extensão (Godinho; Mariano, 2023). Docentes com sólidos conhecimentos e as competências exigidas no século XXI são essenciais para a qualidade do ensino superior em Administração (Welter *et al.*, 2021).

A partir das reflexões apresentadas, foi possível elaborar a seguinte questão de pesquisa: **de que forma o Programa de Pós-graduação em Administração (PROPADM/UFS) desenvolve a formação didático-pedagógica dos mestrandos?**

Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral compreender como o Programa de Pós-graduação em Administração (PROPADM/UFS) desenvolve a formação didático-pedagógica dos mestrandos. Dois dos objetivos específicos da pesquisa serão apresentados em forma de artigo:

Objetivo 1. Articular aspectos relevantes nas discussões acerca das abordagens teórico-conceituais da formação docente na Educação em Administração, no contexto da pós-graduação para propor um *framework* de pesquisa (artigo teórico).

Objetivo 2. Descrever, categorizar e discutir as experiências dos egressos e mestrandos do PROPADM/UFS quanto a formação didático-pedagógica (artigo teórico-empírico).

Objetivo 3. Propor ações didático-pedagógicas para a formação docente no PROPADM/UFS.

Esta pesquisa trará contribuições teóricas e práticas importantes, com impacto direto no Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPADM) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e também para outros PPGs em Administração. No aspecto teórico, ampliará o conhecimento ao reunir aspectos relevantes sobre as abordagens da formação docente na Educação em Administração na Pós-graduação, identificando lacunas de pesquisa. Essa contribuição teórica não apenas enriquecerá a literatura do campo de estudo, como também fornecerá *insights* para futuras discussões sobre o aprimoramento da formação no ensino superior em Administração.

Na prática, oferecerá informações valiosas sobre as experiências dos mestrandos e egressos do PROPADM/UFS, ajudando a identificar desafios e propor ações para melhorar a formação docente nos PPGs em Administração. Portanto, este trabalho enriquecerá o campo acadêmico com novos conhecimentos sobre a formação docente no contexto da pós-graduação em Administração. Subsidiará intervenções estratégicas para aprimorar a qualidade da formação docente nos PPGs em Administração, preparando futuros professores e pesquisadores de Administração para os desafios do ensino superior e para a produção de conhecimento. Além das contribuições acadêmicas, essa pesquisa possui uma relevância social significativa ao contribuir para a melhoria da qualidade da Educação em Administração no ensino superior, preparando e capacitando os estudantes para o mercado de trabalho.

Para cumprir os objetivos apresentados, essa dissertação foi estruturada no modelo por artigos e se agrupam a esta introdução e a conclusão. O capítulo 1 é composto pela metodologia de pesquisa. O capítulo 2 é representado pelo artigo teórico, em que foi realizada uma revisão sistemática da literatura sobre Educação em Administração e Formação Docente, propondo um *framework* de pesquisa. O capítulo 3 é apresentado o artigo teórico-empírico, que discute as experiências dos mestrandos e egressos do PROPADM/UFS quanto à formação didático-pedagógica. O capítulo 5 é composto pelas discussões e implicações de ordem teórica e prática orientadas ao PROPADM-UFS. E, por fim, o capítulo das conclusões.

CAPÍTULO 1 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo retrata a abordagem de pesquisa, a técnica utilizada para coleta de dados e o tipo de análise dos resultados dessa pesquisa. Esse trabalho buscou compreender como o Programa de Pós-graduação em Administração (PROPADM/UFS) desenvolve a formação didático-pedagógica dos mestrandos. Em função disso, foi adotada a abordagem qualitativa e a estratégia da Fenomenografia, utilizando a técnica da entrevista, do *focus group* (grupo focal) e a pesquisa documental, com o objetivo de apresentar as experiências dos discentes ativos e egressos do PROPADM/UFS.

1.1 PESQUISA QUALITATIVA: FENOMENOGRAFIA

Este é um estudo de natureza qualitativa, por permitir a pesquisadora um contato direto com o contexto do mundo real (Gray, 2012), como estudante da pós-graduação, e para a captação dos significados subjetivos a partir das perspectivas dos participantes (Flick, 2013), neste caso os estudantes e egressos do PROPADM/UFS. Além disso, esta pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva, pois terá como foco a formação didático-pedagógica dos mestrandos, buscando descrever detalhadamente esse fenômeno (Cervo; Bervian, 2009; Flick, 2013).

Esta pesquisa adota o paradigma Interpretativista, uma vez que a pesquisadora busca compreender o fenômeno a partir da perspectiva dos participantes, permitindo que usem suas próprias palavras e conceitos (Saccol, 2009). Essa definição é coerente com as características da pesquisa fenomenográfica que se dedica a descrever como os fenômenos e aspectos da realidade são vivenciados, percebidos, interpretados, apreendidos, compreendidos e definidos pelos sujeitos, focando na sua manifestação para eles (Bezerra; Coelho, 2024). Com isso, será adotado a abordagem fenomenográfica para compreender como o Programa de Pós-graduação em Administração (PROPADM/UFS) desenvolve a formação didático-pedagógica dos mestrandos.

O método fenomenográfico é pouco explorado no Brasil e precisa de mais discussões para se tornar acessível (Vieira; Machado, 2021; Santos; Silva, 2022). A fenomenografia possui algumas limitações, uma delas é a construção e o detalhamento do percurso metodológico (Bezerra; Coelho, 2024), e há críticas relacionadas à dificuldade de validação e à suposta negação da voz do indivíduo devido à categorização das experiências (Santos *et al.*, 2018). Na

pesquisa fenomenográfica, a habilidade mais importante é a de ser capaz de compreender as percepções que os participantes têm do fenômeno estudado (Bezerra; Coelho, 2024).

De acordo com Marton e Booth (1997), a fenomenografia é uma maneira de identificar, formular e combater certos tipos de questões de investigação, uma característica que é particularmente destinada a questões de relevância para a aprendizagem e à compreensão em um ambiente educacional. Sobre o processo metodológico que envolve a realização de uma pesquisa fenomenográfica, Bowden (2005) aponta que esse tipo de pesquisa sempre envolverá os seguintes elementos: um fenômeno, um grupo de indivíduos, um pesquisador e processos de comunicação, como, por exemplo, entrevistas.

Para essa pesquisa, o uso da fenomenografia é justificada para compreender o fenômeno que é a formação didático-pedagógica ofertada aos estudantes e egressos de um Programa de Pós-graduação em Administração. Tal compreensão pode contribuir não apenas para a estruturação de currículos, mas também para o planejamento e a prática de ensino no fenômeno estudado, a pós-graduação (Santos; Silva, 2022). A fenomenografia se revela a melhor estratégia a ser adotada nesse trabalho, pois o objeto de estudo é a relação entre o sujeito (o mestrando) e sua experiência com o fenômeno (formação didático-pedagógica) (Bowden, 2005; Charman; Rocha-Pinto, 2016).

A Educação em Administração é um campo de pesquisa e prática que engloba alunos, professores e gestores educacionais. Esses atores vivenciam experiências em diversos contextos com o objetivo de potencializar a aprendizagem (Santos; Silva, 2022). Neste caso, a pesquisadora pode ser estimulada a demonstrar as concepções dos estudantes do PROPADM quanto à formação didático-pedagógica por meio da fenomenografia (Bezerra; Coelho, 2024).

1.2 CAMPO DE PESQUISA: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (PROPADM/UFS)

Conforme visto anteriormente, o objeto de estudo da fenomenografia é a relação entre os sujeitos e o fenômeno (Marton; Booth, 1997). A partir disso, o objeto de pesquisa foi o Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Sergipe (PROPADM/UFS), localizado no Campus São Cristóvão. Iniciado em 2011, o PROPADM oferece mestrado acadêmico e obteve nota 4 na última avaliação quadrienal da CAPES (2021-2025), sendo o único programa *stricto sensu* em Administração em Sergipe (PROPADM/UFS, 2025). Possui como missão formar docentes, pesquisadores e também capacitar gestores,

utilizando uma perspectiva inovadora e crítica na produção de conhecimento, para gerar impactos significativos no desenvolvimento local e regional (PROPADM/UFS, 2022a).

Figura 01 - Logo do Programa de Pós-graduação em Administração/UFS



Fonte: site do PROPADM (2025).

O PROPADM passou por uma reformulação na sua estrutura curricular no final do ano de 2023, entrando em vigor uma nova estrutura curricular do curso de mestrado em Administração, conforme Instrução Normativa no 07/2023/PROPADM-UFS. Com a mudança, o programa passou a ter um total de 30 créditos exigidos para sua integralização curricular, distribuídos em disciplinas obrigatórias, optativas e atividades acadêmicas (PROPADM/UFS, 2023b). Com isso, os sujeitos da pesquisa foram os estudantes ativos das turmas de 2024.1 e 2025.1, com respectivamente, 13 e 09 alunos. Também serão sujeitos da pesquisa 15 egressos do programa, das turmas dos anos de 2021 a 2023, com o intuito de relatar as experiências vivenciadas pelos discentes do PROPADM/UFS.

A escolha pelo PROPADM/UFS, se destaca por três razões. A primeira razão justifica-se devido ao fácil acesso para a pesquisadora, que é aluna da turma do ano letivo de 2024.1 do programa. A segunda razão, baseia-se na necessidade de inclusão da formação didático-pedagógica em programas de mestrado acadêmico em Administração (Freitas; Sobral, 2024), e no desafio da valorização profissional docente no Brasil, o que torna crucial a investigação de como os programas de pós-graduação estão respondendo à demanda por professores qualificados (Paniago, 2023).

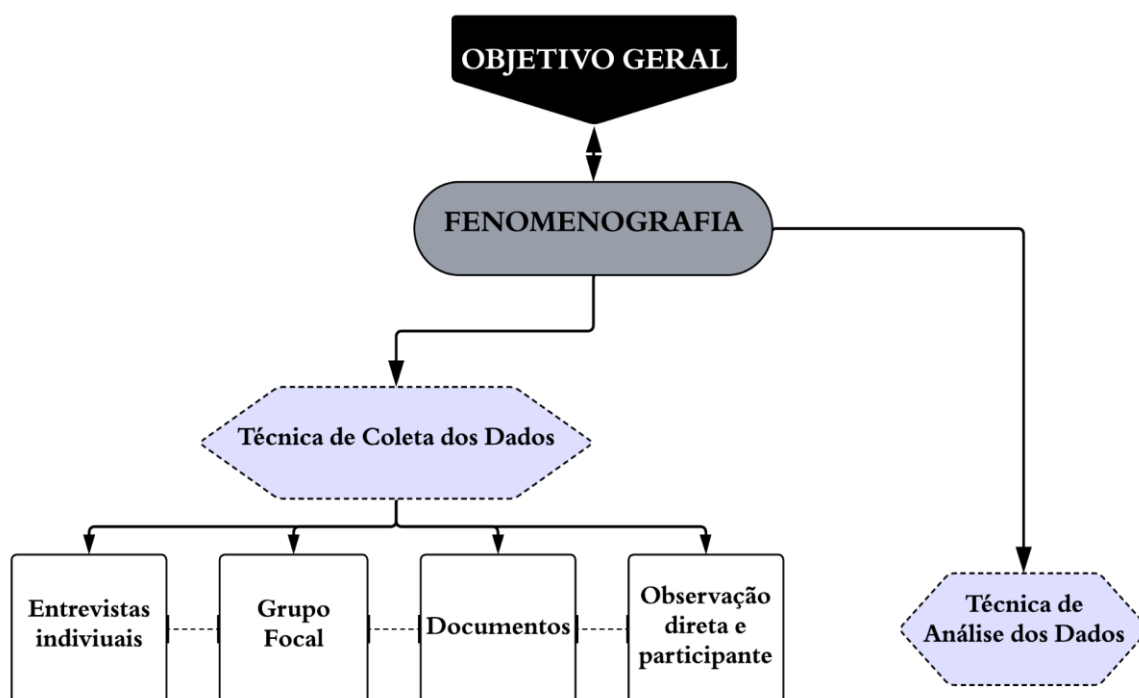
A terceira razão, como justificativa prática a Instrução Normativa nº 07 do PROPADM/UFS (2023b), alterou a estrutura curricular do mestrado em Administração do PROPADM, incluindo a disciplina “Tópicos Especiais em Ensino e Aprendizagem em Administração” (com ementa a ser definida). Desde a implantação da referida instrução, essa disciplina ainda não foi ofertada e diante do cenário de egressos atuando como docentes, o PROPADM torna-se ideal para ser o objeto de estudo dessa pesquisa.

Em relação à seleção dos participantes, deve-se garantir um número suficiente para captar diferentes perspectivas, sem que seja excessivo a ponto de dificultar a gestão dos dados (Bowden, 2005). Os estudantes foram convidados de forma presencial em sala de aula e por e-mail, a participarem dos grupos focais (presencial/online), enquanto os egressos foram convidados, via e-mail e WhatsApp, a participarem das entrevistas individuais (online). Para a realização da pesquisa foi solicitada aos entrevistados a autorização para a participação da pesquisa, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisas em ambiente virtual (RCLE), submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa Humanidades da UFS, conforme Anexo A, B e C. Vale ressaltar que os resultados dessa pesquisa não trataram de comparar os discentes regulares e os egressos, mas de apresentar a concepção dos sujeitos quanto à formação didático-pedagógica do curso.

1.3 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Com o intuito de obter maior rigor nos dados encontrados, se fez uso de diferentes formas de coleta e de interpretação de dados, conforme figura 02.

Figura 02 - Métodos /ferramentas de coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

1.4 TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS

As técnicas de coleta de dados são ferramentas essenciais para a pesquisa, pois é por meio delas que as fontes de informação se manifestam e falam. Portanto, sua elaboração exige o máximo cuidado, para garantir fidelidade, qualidade e completude dos resultados (Michel, 2015). Neste projeto de dissertação, foram utilizados quatro tipos de coleta de dados: a pesquisa documental, as entrevistas semiestruturadas, o grupo focal e a observação direta e participante.

1.4.1 Documentos

A pesquisa documental envolve a consulta de documentos e registros, relacionados ou não ao objeto de pesquisa, para obter informações que auxiliem na compreensão e análise de um problema (Martins; Theóphilo, 2007). O objetivo do uso da pesquisa documental será a de recolher informações sobre a estrutura curricular do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Sergipe. Além disso, foram analisados documentos internos do programa, coletados do site do PROPADM, dispostos no Quadro 01, que subsidiaram a fenomenografia, especialmente para entender quais os aspectos estão descritos sobre a formação didático-pedagógica.

Quadro 01 - Análise documental

Documento	Finalidade	Link para consulta
Instrução Normativa Nº 07/2023/PROPADM-UFS	Revoga a IN no. 03/2018/PROPADM-UFS e dispõe sobre a Estrutura Curricular do Programa de Pós-graduação em Administração Stricto Sensu da UFS (PROPADM).	https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=4137041&key=f4adbb68357446798b1e36396951b670
Instrução Normativa Nº 03/2023/PROPADM-UFS de 12 de abril de 2023	Regulamenta critérios para a Estágio Docência (ED) do Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPADM), e revoga a IN 07/2018/PROPADM-UFS.	https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=4023241&key=131835d4899e4de60eb4ffe16afcb790
Relatórios de dados enviados do coleta CAPES	Relatórios enviados a Plataforma Sucupira para avaliação quadrienal	2016-2020

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Instrução Normativa nº 03/2023 regulamenta o estágio docência para discentes de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPADM) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sendo uma atividade curricular obrigatória, não remunerada e que deve ser realizada até o terceiro semestre do curso. A Instrução Normativa nº 07/2023 PROPADM UFS regulamenta a estrutura curricular do PROPADM, que contabiliza um total de 30 créditos distribuídos em disciplinas obrigatórias, optativas e atividades acadêmicas, detalhando as disciplinas criadas e excluídas, e as ementas e bibliografias das disciplinas obrigatórias.

Enquanto os Relatórios de Dados enviados à coleta CAPES são destinados a Plataforma Sucupira sobre o PROPADM, detalhando a missão, objetivos, área de concentração, linhas de pesquisa e a estrutura curricular do mestrado em Administração. O relatório também descreve o corpo docente, a infraestrutura disponível e os grupos de pesquisa vinculados ao programa. Sendo esses relatórios responsáveis pelas avaliações quadrienais realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A análise de documentos serviu como base em dois momentos. Primeiramente, para reflexões sobre a formação didático-pedagógica dos estudantes, em conjunto com as experiências vivenciadas por eles durante o mestrado, por meio dos relatos nas entrevistas. E em segundo, serviu como base para propor ações e melhorias para o PROPADM/UFS, objeto de estudo para a pesquisa.

1.4.2 Entrevista semiestruturada: Individual e Grupo Focal

De acordo com Barbour e Schostak (2010), a realização de grupo focal está diretamente relacionada à técnica da entrevista coletiva, com isso foram realizadas entrevistas coletivas com intuito de facilitar a coleta de dados. Segundo Gatti (2010), o grupo focal facilita a oportunidade de observar como os indivíduos envolvidos no grupo reagem às opiniões dos outros e buscam defender as próprias opiniões. Com isso, a interação que se estabelece e as trocas que ocorrem de maneira coletiva serão estudadas em função dos objetivos da pesquisa (Gatti, 2010). Foram realizados 2 grupos focais, com os estudantes ativos das turmas de 2024.1 e 2025.1, com respectivamente, 08 e 05 alunos cada, conforme Tabela 01.

Tabela 01 – Duração dos Grupos Focais

Identificação	Duração	Turma	Participantes
G1	01:57:32	2024.1	8
G2	00:58:47	2025.1	5

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os grupos focais foram realizados entre os dias 16/10/2025 e 18/10/2025. O primeiro grupo focal foi realizado de forma online, via Google Meet, e o segundo grupo focal realizado presencialmente nas instalações do PROPADM/UFS. A escolha pela realização do primeiro grupo focal, com a turma de 2024.1, na modalidade online, se deu pelo fato da indisponibilidade dos mestrandos em estar presencialmente na universidade. Enquanto o segundo grupo focal foi realizado com a turma de 2025.1 presencialmente, por estarem na UFS por conta da participação nas aulas do mestrado. Vale ressaltar que o número reduzido de participantes dos grupos focais, se deu pelo fato dos alunos não desejarem participar da entrevista coletiva. Em razão disso, essa dissertação possibilitou, a partir do uso do grupo focal, compreender as contribuições do PROPADM/UFS para a formação didático-pedagógica mediante os relatos dos grupos entrevistados.

Outra técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada. A entrevista é uma conversa com trocas de significado, com o roteiro semiaberto que permite que a entrevistada estimule os entrevistados a falarem sobre suas experiências (Vergara, 2009). Foram realizadas entrevistas com 15 egressos, por se tratar do número ideal para a realização das entrevistas em um estudo fenomenográfico (Khan, 2014), dos anos letivos de 2021 a 2023 do PROPADM/UFS. As entrevistas individuais foram realizadas entre os meses de setembro e novembro de 2025, conforme a Tabela 02.

Tabela 02 – Duração das Entrevistas Individuais

Identificação	Duração	Turma
E1	00:15:08	2023.2
E2	00:30:39	2023.1
E3	00:30:51	2023.2
E4	00:34:28	2023.1
E5	00:29:11	2023.1
E6	00:29:51	2023.1
E7	00:22:43	2023.1
E8	00:20:49	2023.1
E9	00:28:36	2021.1
E10	00:27:46	2023.1
E11	00:12:57	2023.1
E12	00:29:15	2023.2
E13	00:21:29	2022.1
E14	00:13:12	2022.1
E15	00:14:21	2021.1

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A entrevista possibilitou também a apresentação das diferentes experiências vivenciadas durante o programa, na perspectiva dos ex-alunos que já se encontram no mercado de trabalho. As entrevistas individuais e grupos focais tiveram duração média entre 12 e 117 minutos, totalizando 09 horas 29 minutos de gravação. Assim, possibilitando entender como PROPADM/UFS desenvolve a formação didático-pedagógica.

Na pesquisa fenomenográfica, as categorias de descrição não devem ser elaboradas a priori, elas precisam ser construídas pelo pesquisador a partir da obtenção das concepções oriundas dos participantes (Bezerra; Coelho, 2024). Com isso, utilizou-se a Trilogia da Fenomenografia (Charman; Rocha-Pinto, 2016), que tem um potencial de identificar a concepção de um fenômeno (Santos; Silva, 2019). A Trilogia da Fenomenografia refere-se à descrição, à análise e à compreensão (Charman; Rocha-Pinto, 2016), que neste caso terá a concepção das experiências dos estudantes e egressos do PROPADM quanto à formação didático-pedagógica.

A descrição refere-se à **percepção** (Charman; Rocha-Pinto, 2016) dos estudantes e egressos quanto à formação didático-pedagógica oferecida pelo PROPADM/UFS, a análise envolve o **pensamento** (Charman; Rocha-Pinto, 2016) desses participantes quanto ao impacto da formação docente e a **ação** direcionada à busca pela compreensão (Charman; Rocha-Pinto, 2016) da experiência em relação à formação didático-pedagógica contínua. Portanto o roteiro

de entrevista seguiu a Trilogia da Fenomenografia, conforme Quadro 02, descrito nos Apêndices A e B.

Quadro 02 - Trilogia da Fenomenografia

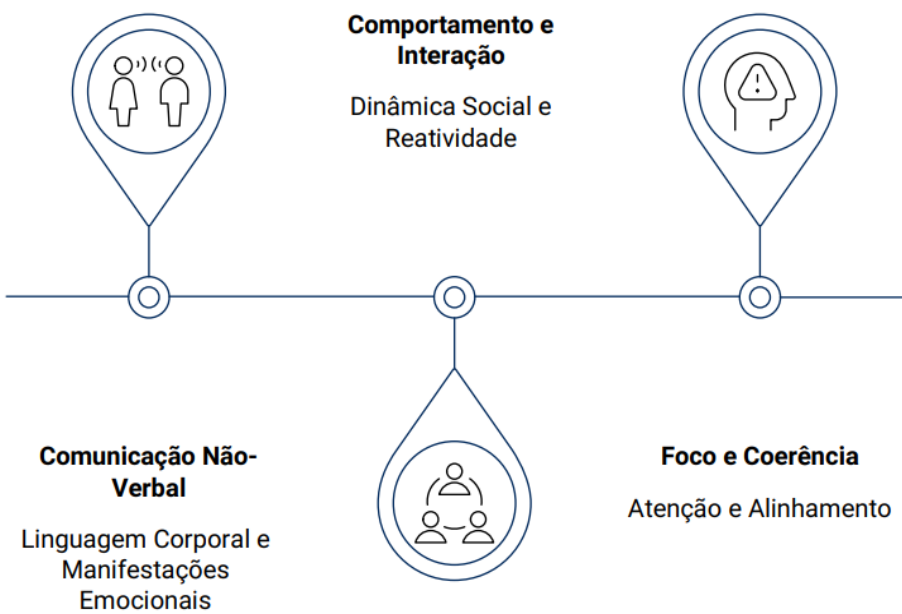
Trilogia	Tópicos do Roteiro
Percepção (o quê?)	Compreendendo a experiência
Pensamento (como?)	Compreendendo o impacto da formação
Ação (por quê?)	Compreendendo a prática

Fonte: Adaptado de Santos e Silva (2019; 2022).

1.4.3 Observação participante e direta

A observação participante e direta com o auxílio do diário de campo, integrou-se a fenomenografia. Segundo Michel (2015), a observação auxilia na coleta de dados na pesquisa de campo, pois utiliza os sentidos na obtenção dos aspectos da realidade, permitindo perceber aspectos que se manifestam de forma involuntária nos indivíduos. Com isso, a técnica da observação participante e direta ajudará a captar as informações não-verbais dos participantes, sejam elas do grupo focal ou das entrevistas individuais.

Figura 03 - Dimensões da observação participante e direta



Fonte: Elaborado a partir de Michel (2015), utilizando Napkin.ai (2025).

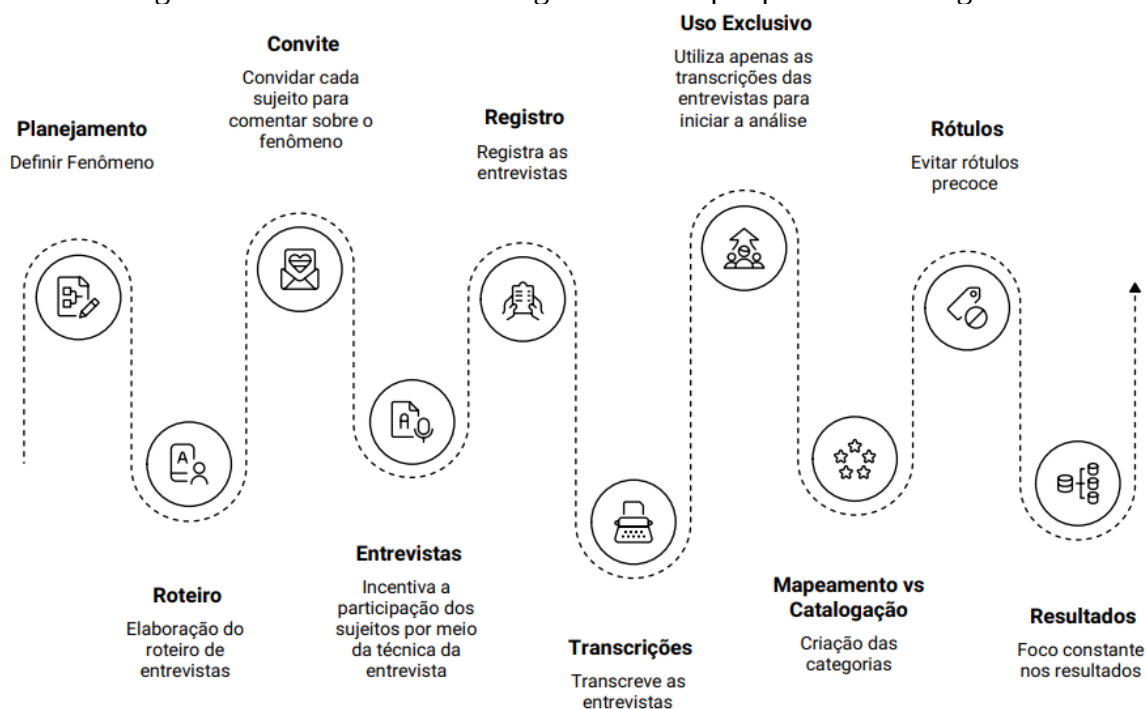
A observação participante e direta, integrada à fenomenografia, ajudou na compreensão das experiências dos participantes desta pesquisa ao captar os diferentes comportamentos, emoções e interações que, muitas vezes, não são expressas verbalmente (Gray, 2012). Isso permitiu uma análise mais profunda e contextualizada dos significados atribuídos pelos estudantes e egressos quanto à formação didático-pedagógica, contribuindo para a construção de temáticas mais precisas e representativas da realidade vivenciada pelos mestrados e egressos do PROPADM/UFS.

A observação foi realizada durante a realização das entrevistas e dos grupos focais, com foco na comunicação não-verbal, registrando a linguagem corporal e as manifestações emocionais que surgiam de forma involuntária. Paralelamente, observou-se o comportamento e a interação dos mestrados e egressos durante as entrevistas e grupos focais. Por fim, foi possível observar o nível de atenção e o alinhamento das respostas com a realidade vivenciada. Essa técnica possibilitou captar informações subjetivas que transcendem o relato verbal, resultando na construção de subcategorias mais precisas e contextualizadas sobre a formação didático-pedagógica no PROPADM/UFS.

1.5 ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

O processo de pesquisa fenomenográfica envolve etapas de coleta de dados e análise que são guiadas pela perspectiva fundamental da relacionalidade (Bowden, 2005). A relacionalidade sustenta que a fenomenografia se baseia em uma visão relacional do mundo (Bowden, 2005), na qual o foco do estudo não é o fenômeno em si, mas a relação entre os sujeitos e esse fenômeno. A figura 04 ilustra as etapas do processo metodológico da fenomenografia, segundo Bowden (2005).

Figura 04 - Processos metodológicos de uma pesquisa fenomenográfica



Fonte: Elaborado a partir de Bowden (2005), utilizando Napkin.ai (2025).

Em virtude da necessidade de compreender, por meio das experiências vivenciadas pelos estudantes e egressos (sujeitos) e as contribuições do PROPADM para a formação didático-pedagógica (fenômeno), foi importante o uso da análise fenomenográfica. Bowden (2005) defende que a análise não deve começar antes que todas as entrevistas estejam concluídas, para evitar que a análise inicial influencie, explícita ou inconscientemente, as entrevistas posteriores. A partir disso, a análise apenas iniciou-se após as transcrições de todas as entrevistas e grupos focais.

A análise fenomenográfica utiliza as transcrições das entrevistas como evidência, visando mapear o leque de maneiras pelas quais o grupo de sujeitos se relaciona com o fenômeno, minimizando a distorção pela perspectiva do pesquisador (Bowden, 2005; Charman; Rocha-Pinto, 2016). O processo de análise envolveu a leitura e releitura das transcrições para capturar o significado de um trecho do contexto, em vez de usar uma abordagem de recorte e colagem de frases. O mapeamento dos dados se deu por meio do uso do software Atlas.ti que é uma ferramenta que facilita o gerenciamento e a interpretação de dados qualitativos em pesquisas, organizando um grande volume de informações e agilizando o processo de análise (Walter; Bach, 2015).

Nessa etapa, foram destacados trechos relevantes das percepções dos estudantes sobre a formação didático-pedagógica no programa. Desse modo, as transcrições foram reunidas no

ATLAS.ti, totalizando 17 documentos, sendo esses, 15 transcrições das entrevistas individuais e 02 transcrições dos grupos focais, nos quais foram atribuídos códigos para as citações de cada resposta dos entrevistados. No total, foram criadas três categorias descritivas (super códigos), oriundas da trilogia da fenomenografia e suas respectivas dimensões de análise (quatro), as quais emergiram do campo.

A consolidação desses dados foi viabilizada pelo Atlas.ti, que, por meio de duas funcionalidades, o gerenciador de códigos com o recurso "Code Link" e as Matrizes de Co-ocorrência (Stewart, 2025), permitiu cruzar os super códigos (categorias descritivas) selecionados e os códigos (subcategorias) para estabelecer as dimensões de análise desta pesquisa. Partindo desse cruzamento, foram gerados 22 códigos, caracterizados como subcategorias, que se relacionam com os super códigos e entre si em 192 citações, conforme o Quadro 03.

Quadro 03 - Categorias descritivas, dimensões de análise e códigos utilizados no Atlas.ti

Categorias Descritivas (Super Códigos)	Dimensões de Análise	Subcategorias (Códigos)	Questões dos Roteiros das Entrevistas
Compreendendo a experiência	Concepção de formação didático-pedagógica	Capacitação para transmissão de conteúdo; Conexão com a realidade; Foco na vivência; Interação teoria e prática.	1
	Relatos das experiências	Formação boa; Formação depende do docente; Formação em desenvolvimento; Formação limitada; Orientador como guia; Papel e postura docente; Troca de Experiências.	2 e 3
Compreendendo o impacto da formação	Desenvolvendo a formação docente	Alinhamento curricular; Disciplinas; Estágio docência; Foco na pesquisa; Observação do modelo docente; Seminários.	4 a 8
Compreendendo a prática	Perspectivas para a formação didático-pedagógica	Carga horária prática; Disciplina de didática; Palestras; Vocação para a docência; Whorkshop.	9 a 11

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O objetivo final da análise fenomenográfica é um processo de mapeamento, que busca extrair um número limitado de categorias de descrição que representam os significados holísticos e as diferentes maneiras de ver o fenômeno (Bowden, 2005). A leitura repetida das transcrições, mesmo que pareça redundante, trouxe novos *insights* e foi necessária para que as categorias de descrição atingissem sua forma final, abrangendo o leque de perspectivas dos entrevistados para elaboração dos resultados. Esse procedimento metodológico permitiu uma

compreensão aprofundada das vivências dos mestrandos e egressos, e possibilitou contribuir tanto na perspectiva teórica quanto prática para aprimorar a formação didático-pedagógica nos Programas de Pós-graduação em Administração (PPGAs).

A seguir, será apresentado o capítulo 2, que articula aspectos relevantes nas discussões acerca das abordagens teórico-conceituais da formação docente na Educação em Administração no contexto da pós-graduação e propor um *framework* de pesquisa.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E A PÓS-GRADUAÇÃO: REFLEXÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS À LUZ DA FORMAÇÃO DOCENTE¹

Education in Administration and Postgraduate Studies: Theoretical-Conceptual Reflections in Light of Faculty Training

RESUMO

O campo da Educação em Administração na pós-graduação desperta novas perspectivas de pesquisa devido a carência de discussões sobre a formação docente. O objetivo deste artigo é articular aspectos relevantes nas discussões acerca das abordagens teórico-conceituais da formação docente na Educação em Administração no contexto da pós-graduação e propor um *framework* de pesquisa. A metodologia é baseada em uma revisão sistemática integrativa da literatura, realizada nas principais bases nacionais e internacionais. Os resultados apontam o ser e saber docente como as abordagens teórico-conceituais que mais se destacam para a formação docente e as competências pedagógicas, transversais, transformadoras, de liderança e didático-pedagógica como as abordagens fundamentais para a prática docente. A partir da reflexão dessas abordagens, emergiram 4 temáticas centrais: estágio docência, disciplinas voltadas ao ensino da docência, metodologias ativas e ensino-aprendizagem. Por fim, apresenta-se um *framework* para integrar diferentes aspectos teóricos e práticos da formação docente no contexto da pós-graduação. Este estudo contribui de forma significativa como guia para futuras pesquisas, ao elaborar uma visão estruturada da Educação em Administração no âmbito da pós-graduação e da formação docente.

Palavras-chave: Educação em Administração; Pós-graduação; Formação docente; Framework.

ABSTRACT

The field of Education in Administration at the postgraduate level raises new research perspectives due to the lack of discussions on teacher training. The objective of this article is to articulate relevant aspects in discussions about theoretical-conceptual approaches to teacher training in Business Education in the context of postgraduate studies and to propose a research framework. The methodology is based on a systematic integrative review of the literature, conducted in the main national and international databases. The results point to teaching being and knowledge as the theoretical-conceptual approaches that stand out most for teacher training and pedagogical, transversal, transformative, leadership, and didactic-pedagogical skills as the fundamental approaches for teaching practice. Based on a reflection on these approaches, four central themes emerged: teaching internship, subjects focused on teaching, active methodologies, and teaching-learning. Finally, a framework is presented to integrate different theoretical and practical aspects of teacher training in the context of graduate studies. This study contributes significantly as a guide for future research by developing a structured view of Business Education in the context of graduate studies and teacher training.

Keywords: Education in Administration; Postgraduate studies; Teacher training; Framework.

¹ O artigo segue os padrões de formatação e referências exigidos pela Revista Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP) o qual foi submetido para avaliação e publicação. Este artigo foi aprovado e apresentado no XLIX Encontro da ANPAD – EnANPAD 2025 e publicado nos anais do evento.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente está direcionada para o desenvolvimento e constituição do professor de Administração, evidenciando a valorização dos professores (Reinaldi; Giordani; Coelho Neto, 2018). Porém, a formação docente é tratada de maneira insuficiente e disciplinar nos Programas de Pós-graduação (PPGs) *stricto sensu* em Administração, limitando-se em alguns casos apenas à exigência do estágio docência, desatendendo a necessidade de disciplinas para uma formação pedagógica (Sobral & André, 2020).

Os desafios percebidos pela prática docente podem ser minimizados a partir de uma formação pedagógica (Farias et al., 2018), visto que docentes em Administração complementam sua formação profissional com capacitação pedagógica para aperfeiçoar a prática docente (Farias et al., 2018; Reinaldi, Giordani & Coelho Neto, 2018). Esses desafios incluem a falta de preparo dos professores para desenvolver e implementar novos métodos de ensino e a resistência em adotar novas ferramentas e metodologias de ensino. Com isso, o docente busca o autodesenvolvimento de competências para aplicação de métodos inovadores de ensino (Montezano, Azevedo, Fernandes & Rissardi, 2022).

No contexto nacional, estudos apontam que a formação do pesquisador tem se sobreposto à formação do docente (Bastos, Tourino, Yamamoto & Menandro, 2011; Bispo, 2020). Os PPGs *stricto sensu* muitas das vezes tem se preocupado com a formação do pesquisador e se distanciado da formação pedagógica (Lourenço, Lima & Narciso, 2016; Pratus & Lima, 2014). Com isso, as discussões sobre o ensino na pós-graduação são importantes dada a necessidade de aprimorar o conhecimento e as habilidades dos alunos em pesquisa e ensino (Bispo, 2017). As necessidades formativas dão oportunidades nos processos de formação permanente, contribuindo com a prática docente, e ao serem vinculadas ao desenvolvimento profissional ampliam a visão de mundo, de ser, de fazer, de sentir e de conviver dos docentes (Santos & Melo, 2021). Quanto ao conhecimento sobre a prática docente, fica evidente que a discussão a respeito da formação pedagógica no ensino superior está interligada a discussão sobre a pós-graduação, porque a formação pedagógica na pós-graduação possibilita a qualificação da prática docente no ensino superior (Lourenço, Lima & Narciso, 2016).

Entre 2019 e 2022, o número de ingressos nos programas de pós-graduação no Brasil caiu em 12%, além da pandemia do Covid-19, uma das razões para isso ter acontecido se deve à carência de novos modelos formativos ligados à inovação, ao empreendedorismo e à inclusão social (Ziegler, 2025). A mudança no perfil dos estudantes que ingressam e concluem o ensino superior, que está difundido ao uso de novas tecnologias, faz com que os docentes adotem um novo perfil e novas práticas de ensino (Moraes, Prá & Santos, 2020; Santos & Melo, 2021). Com isso, os Programas de Pós-graduação em Administração buscam a formação dos professores universitários focando nos saberes didático-pedagógicos e nas discussões acerca dos desafios enfrentados no exercício da docência (Guimeiro, 2019). Mas, o sistema de avaliação é centrado no produtivismo, levando ao distanciamento do propósito pedagógico de formação acadêmica (Bispo & Helal, 2013), e do desenvolvimento dos saberes docentes e as competências didático-pedagógicas (Sobral & André, 2020).

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é articular aspectos relevantes nas discussões acerca das abordagens teórico-conceituais da formação docente na Educação em Administração no contexto da pós-graduação e propor um *framework* de pesquisa. Tal estudo se faz importante pela necessidade de uma compreensão dos PPGs *stricto sensu* em preparar pessoas que atuem na transmissão do conhecimento para estudantes de graduação (Bispo, 2020), desenvolvendo a atividade docente e a capacitação para atuarem no ensino de Administração (Joaquim, 2011), diante da necessidade de aprimorar a prática docente na educação superior (Bispo, 2020; Santos & Melo, 2021). Assim, auxiliando os administradores a atuarem na docência e também

contribuir com a formação de profissionais mais competentes e preparados (Reinaldi, Giordani & Coelho Neto, 2018).

Esta pesquisa está organizada em seis seções, contando com essa introdução e as considerações finais. A segunda seção apresenta o papel que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha na formação docente na pós-graduação em Administração. A terceira seção apresenta a metodologia adotada neste artigo. Na quarta seção apresenta tópicos centrais dentro do campo da formação docente em Administração: ser e saber docente e as competências docentes, como também são apresentadas temáticas que surgem nas pesquisas sobre a formação docente na pós-graduação em Administração. Na quinta seção, apresenta-se as discussões e implicações do estudo, incluindo a proposta de *framework*.

2 FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: O PAPEL DA CAPES

A discussão sobre os desafios enfrentados no campo da Educação em Administração tem ganhado destaque nos últimos anos, em que as pesquisas acerca da formação docente nas universidades requerem maior atenção (Araújo, Silva & Andrade, 2020). Ao longo do tempo, a institucionalização da pós-graduação nacional esteve atrelada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Cabral, Silva, Pacheco & Melo, 2020), que vem sinalizando a necessidade dos PPGs de estabelecerem ações de discussão e reflexão para fortalecerem sua missão institucional, que é a formação de mestres e doutores (Silva & Costa, 2014). Além disso, a CAPES é o órgão responsável por avaliar os programas, enfatizando critérios de avaliação na produção acadêmica, assim, inibindo algumas ações relacionadas à formação docente (Rocha-de-Oliveira & Deluca, 2017).

Por conta disso, os programas de pós-graduação estão substituindo o foco de formar indivíduos com pensamento crítico, para treinar escritores de artigos (Bispo, 2020). Ao reconhecer que é possível determinar a qualidade da formação de mestres e doutores por meio da quantidade e qualidade dos artigos publicados, a CAPES gerou uma distorção na finalidade dos programas de pós-graduação (Bispo, 2020). A orientação para a pesquisa e para o ensino deve estar alinhada, mas diante das pressões externas e também pela falta de articulação dos docentes em torno da formação de competências, a maioria dos cursos conduz seus alunos para um caminho de aprendizagem mais associada à prática de pesquisa (Silva & Costa, 2014). Isso reflete a preocupação com a qualidade da formação de mestres e doutores na prática do ensino (Bispo, 2020; Gonçalves et al., 2015; Joaquim, Nascimento, Boas & Silva, 2011).

Além disso, os programas de pós-graduação possuem uma tendência ao produtivismo acadêmico, justificando assim a ênfase nas disciplinas ligadas às linhas de pesquisa ao invés das disciplinas de formação docente (Sobral & André, 2020). A pós-graduação é considerada o agente interessado em responder às demandas da sociedade. Por meio dela, verifica-se uma preocupação com a qualificação de profissionais, a perspectiva de desenvolvimento econômico, político, social e sustentável do país (Cabral et al., 2020). Os cursos de pós-graduação oferecem a disciplina de didática do ensino superior e o estágio docência como formas de ampliar a união entre teoria e prática no desenvolvimento dos futuros professores, porém essa recomendação não tem caráter obrigatório pela CAPES, fazendo com que muitos programas não ofereçam a disciplina, e sim, apenas o estágio docência (Gonçalves et al., 2015).

Com a oferta do estágio docência, a CAPES destina a obrigatoriedade para os discentes bolsistas, mas isso não impede que o estágio seja estendido aos demais alunos dos cursos de pós-graduação (Araújo, Bianco, Valadão, & Anchieta, 2019). O estágio docência busca institucionalizar a orientação para o ensino superior (Rocha-de-Oliveira & Deluca, 2017), apesar dos desafios, muitos estagiários consideraram essa experiência positiva (Joaquim et al.,

2011). As disciplinas, ofertadas por alguns PPGs de Administração, de prática de docência e processos pedagógicos no ensino superior podem auxiliar na formação dos estudantes no planejamento e avaliação de práticas de ensino (Sobral & André, 2020).

Os docentes podem institucionalizar um aprendizado experiencial nas disciplinas, permitindo que os pós-graduandos participem e reflitam sobre a prática docente (Silva & Costa, 2014). As disciplinas voltadas à formação docente influenciam de forma significativa os alunos no estágio docência, visto o que é aprendido em sala tende a ser aplicado na prática (Araújo, Silva & Andrade, 2020). Isso resulta em uma experiência mais significativa no estágio, atingindo os objetivos relacionados ao ensino e à didática (Araújo, Silva & Andrade, 2020). Portanto, tornou-se fundamental que os programas desenvolvam disciplinas que discutam o exercício docente (Souza et al., 2021).

A definição do objetivo principal de um curso de pós-graduação, alinhando-o com sua vocação para a formação de futuros mestres ou doutores, mantém uma intenção e direção quanto ao tipo de profissional que busca formar, seja para pesquisa, ensino, ou outras áreas de atuação (Silva & Costa, 2014), é uma necessidade para os estudantes discutirem e aprofundarem seus conhecimentos sobre a atividade docente. Tal objetivo tem sido conduzido com base nas experiências vivenciadas durante e após o estágio docente (Gonçalves et al., 2015). Os programas de pós-graduação brasileiros apresentam objetivos distintos, enquanto uns visam formar pesquisadores de alto nível, outros buscam um equilíbrio entre ensino e pesquisa, e outros focam na formação de profissionais de excelência para o mercado, além de pesquisadores e professores (Bispo, 2020). É possível compreender a importância dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na formação docente (Souza et al., 2021), assim como a importância dos professores na articulação entre os saberes necessários à formação docente (Silva & Costa, 2014).

A CAPES permitiu que discentes da pós-graduação lecionarem, mesmo sem formação pedagógica, para minimizar o impacto gerado pela sala de aula nos discentes (Araújo, Silva & Andrade, 2020). Um dos principais desafios dos PPGs em Administração é refletir sobre as estratégias dos docentes para desenvolver competências em futuros mestres e doutores (Silva & Costa, 2014). No entanto, os PPGs *stricto sensu* podem não estar contribuindo adequadamente para a formação de professores universitários, por não exigirem o estágio docência para todos os alunos, ou não priorizarem disciplinas sobre ensino e aprendizagem (Sobral & André, 2020). Alternativas para melhorar a preparação dos alunos, essas alternativas incluem focar na formação docente como objetivo central dos cursos e reestruturar os currículos para incluir disciplinas e práticas que visem a qualificação docente (Araújo, Silva & Andrade, 2020).

3 METODOLOGIA

O presente artigo foi construído a partir de uma revisão da literatura adotando o método da Revisão Sistemática Integrativa. Conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011), esse método de pesquisa permite traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema, além de destacar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos (Mendes, Silveira & Galvão, 2008). Dentre os métodos de revisão sistemática, a revisão sistemática integrativa é a mais ampla, pois permite uma compreensão mais completa do tema de interesse (Botelho, Cunha & Macedo, 2011; Mendes, Silveira & Galvão, 2008).

Optou-se por seguir as etapas descritas por Botelho, Cunha e Macedo (2011) em que apresenta de forma detalhada as etapas a serem seguidas no desenvolvimento da revisão, conforme ilustrado na Figura 05.

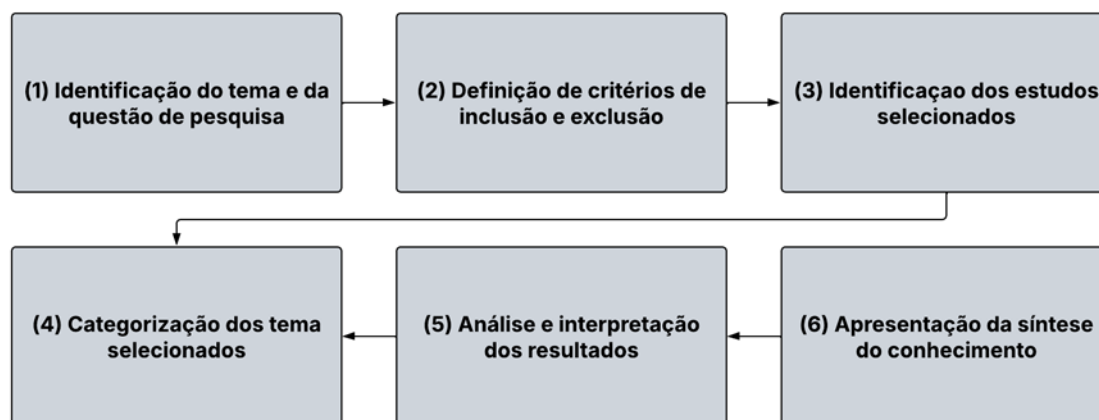


Figura 05 - Etapas da revisão sistemática integrativa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), a partir de Botelho, Cunha e Macedo (2011).

As bases consultadas foram: Portal de Periódicos da CAPES, *Web of Science*, *Scopus* e *Scielo*. A busca ocorreu em dois momentos. No primeiro momento, os termos de busca foram: administração, educação e formação. Utilizou-se a seguinte query com os descritores em inglês ((“administration”) AND (“education”) AND (“training”)). Optou-se fazer um novo momento de busca, com novos termos, pelo fato de os resultados estarem abrangendo outras áreas de estudo, como por exemplo: medicina e engenharia.

No segundo momento, os termos de busca foram: prática docente, prática de ensino, competência docente e educação em administração. Em que se utilizou a seguinte query com os descritores em inglês ((“teaching practice” OR “teaching skills” OR “teaching competence”) AND (“education”) AND (“administration”)). A partir dessa nova busca pôde-se observar estudos voltados para o foco da pesquisa, que neste caso seria a pós-graduação em administração.

Para aprimorar a busca, foi utilizado o filtro de tipo de documento, limitando a pesquisa a artigos, adicionando o filtro de acesso aberto. Por fim, foi aplicado o filtro temporal dos últimos cinco anos (2020 - 2025), com a finalidade de analisar as recentes publicações sobre a formação docente na administração. A Tabela 03 apresenta uma síntese detalhada da busca, os resultados apresentados são a soma dos resultados nas bases de dados consultadas no mês de fevereiro de 2025.

Tabela 03 - Definição dos descritores e os resultados encontrados nas bases de dados

Descritores	Filtros	Resultados
(“administration”) AND (“education”) AND (“training”)	Artigos / Acesso Aberto	2.533
	2020 - 2025	953
(“teaching practice” OR “teaching skills” OR “teaching competence”) AND (“education”) AND (“administration”)	Artigos / Acesso Aberto	632
	2020 - 2025	198

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A primeira análise dos trabalhos encontrados foi efetuada com a leitura do título e resumo de todos os 198 artigos, tendo sido selecionados para a etapa seguinte 77 artigos. Em seguida, uma nova verificação foi efetuada nas palavras-chave, método de pesquisa e seções, reduzindo-se o número para 25 artigos, que foram objeto da presente revisão sistemática integrativa. À medida que a produção acadêmica era identificada, analisou-se as referências citadas para identificar novas referências. Essas referências eram pesquisadas, analisadas e

integradas ao repertório desta pesquisa, com isso foram adicionados 3 artigos, para integrar essa revisão sistemática.

A análise dos resultados adotou uma abordagem qualitativa e se desenvolveu através da análise de conteúdo de natureza descritiva, por meio da seleção, leitura e interpretação de todos os 28 artigos (Bardin, 2016). Tal análise buscou articular aspectos relevantes nas discussões acerca das abordagens teórico-conceituais da formação docente na Educação em Administração no contexto da pós-graduação. A análise desse material norteou a construção de um *framework* sobre a formação docente com a perspectiva de renovar pesquisas futuras sobre a Educação em Administração e a formação docente na pós-graduação.

4 UMA ANÁLISE TEÓRICO-CONCEITUAL NA EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Nesta seção, são apresentadas 2 abordagens teórico-conceituais que emergiram a partir da Revisão Sistemática da Literatura: (a) ser e saber docente, e (b) competências para a prática docente. São apresentadas as principais temáticas discutidas nos estudos sobre formação docente na pós-graduação em Administração, na qual se relacionam com as abordagens teórico-conceituais apresentadas.

4.1 Ser e saber docente

Estudos sobre o saber docente surgiram em meados de 1980, a partir da evolução dos saberes ao longo do tempo e em diferentes contextos, o que aponta que a formação docente é flexível e adaptável (Tardif, 2004). Os saberes são advindos das experiências pessoais, acadêmica e profissional (Lacerda, 2015), também é plural e temporal (Tardif, 2004). Os professores, ao articularem os diferentes tipos de saberes, que vão além do domínio do conteúdo, incluindo conhecimentos e habilidades para conectar-se com alunos, criam um ambiente de aprendizado positivo (Serpe, Caciatori Junior & Fernandes, 2022), logo, tornando-os conscientes das especificidades da profissão docente e no desenvolvimento da sua docência (Bezerra, Baraúna, Santos & Olivindo, 2024). A motivação desses saberes acontece por meio de troca de experiências entre os pares com os estudantes, o que impacta na formação docente (Lacerda, 2015; Tardif, 2004).

O conhecimento dos docentes influencia o desenvolvimento de novos saberes, desde a formação inicial até a formação profissional, que exige aprimoramento constante para o exercício da docência (Chaves & Lima, 2021). Por isso, a formação continuada deve ser valorizada por intermédio do processo dinâmico que articule os tipos de saberes (Massuga et al., 2022). O conhecimento específico da disciplina ensinada ou área que o professor atua (saber de conteúdo) se integra com a organização dos temas que serão abordados em aula e as diretrizes educacionais (saber curricular), a aplicação prática no mundo real (saber do campo) e a experiência do professor em sala de aula (saberes experienciais da ação pedagógica) (Santos & Silva, 2019). E o saber docente, processo que reúne saberes específicos e molda a formação do ser docente (Santos & Silva, 2019; Serpe, Caciatori Junior & Fernandes, 2022).

Autores destacam que os saberes que emergem da formação docente como: saberes necessários à docência (Bezerra et al., 2024; Chaves & Lima, 2021; Lacerda, 2015; Massuga et al., 2022; Souza, Souza, Colauto & Costa, 2021), e o saber docente na formação do ser docente (Santos; Silva, 2019; Serpe; Caciatori Junior; Fernandes, 2022), são importantes para a reflexão do tornar-se professor. Com isso, foram encontrados os seguintes saberes na produção acadêmica: (a) saberes do conhecimento, (b) saberes humanos e éticos, (c) saberes didáticos e (d) saberes das experiências.

Saberes do Conhecimento. O surgimento de mais conhecimentos parte da interação dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem com o próprio conhecimento (Lacerda, 2015). O conhecimento no contexto do ensino-aprendizagem destaca-se que um bom professor é aquele que atua como um construtor do conhecimento, sempre em interação com a realidade, assim conseguindo integrar teoria e prática (Serpe, Caciatori Junior & Fernandes, 2022).

Saberes Humanos e Éticos. A percepção de que os indivíduos não são um meio ou uma finalidade, mas a centralidade do processo do trabalho interativo, expressada pelo senso de responsabilidade e comprometimento com a profissão docente (Lacerda, 2015). Em razão de que os professores são seres humanos com sentimentos, emoções e visões de mundo (Santos & Silva, 2019), também são responsáveis por repassar ensinamentos e valores que auxiliam na construção da identidade humana (Massuga et al., 2022).

Saberes Didáticos. Os aspectos referentes à dimensão didática e pedagógica estão conectados aos objetivos educacionais voltados para a formação humana e aos métodos utilizados para transformar o conteúdo e a compreensão do conhecimento (Lacerda, 2015). Chaves e Lima (2021) discutem que esse movimento de transformação do conteúdo para facilitar a compreensão do conhecimento acontece a partir de uma reflexão de que as práticas de ensino são os elementos mais valorizados, tanto pelos docentes em formação e por todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Isso exige do professor reinvenção constante em relação aos conteúdos e o desenvolvimento didático e metodológico (Massuga et al., 2022).

Saberes das Experiências. O desenvolvimento desses saberes é decorrente da interação entre os pares com os estudantes por meio de troca de experiências (Lacerda, 2015), visto que saberes experienciais são fatores condicionantes para a escolha dos professores como referências de ensino (Souza et al., 2021; Bezerra et al., 2024). Durante a trajetória profissional, nas experiências vividas e compartilhadas, os educadores se conscientizam das especificidades da profissão docente (Bezerra et al., 2024). Essa trajetória envolve as experiências vividas desde a inserção na graduação e pós-graduação até outras atividades não ligadas à atuação profissional (Santos & Silva, 2019).

A análise da produção acadêmica destaca que esses saberes formam um conjunto de saberes para a formação docente, conforme Figura 06.

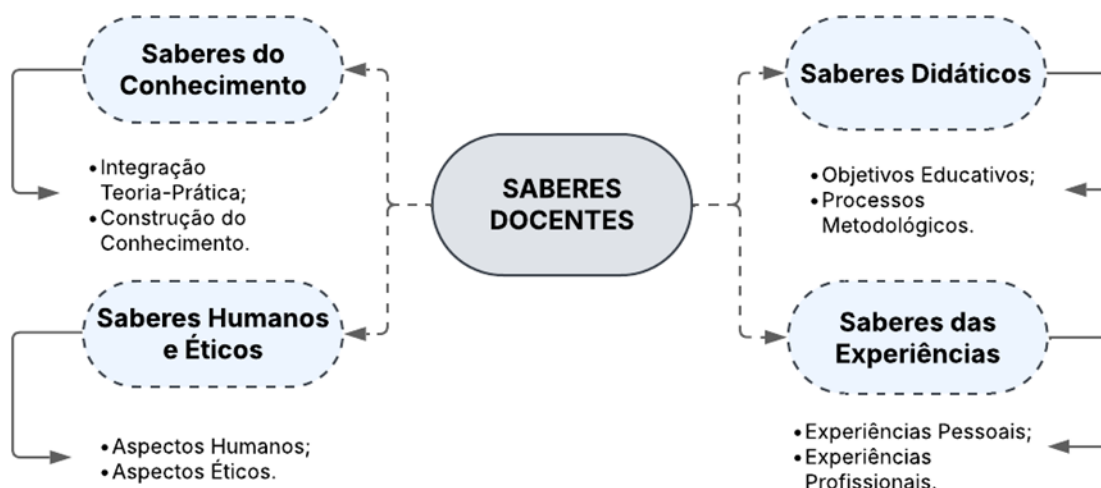


Figura 06 - Saberes para a formação docente.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), a partir de Lacerda (2015).

A partir das experiências vividas e compartilhadas, dos saberes descobertos e desenvolvidos, no conhecer da cultura e dos valores docentes, os professores se descobrem

como ser docente (Bezerra et al., 2024). Essas experiências tornam-se importantes por incentivar, motivar e contribuir no desenvolvimento de competências (Massuga et al., 2022), despertando a curiosidade dos alunos (Souza et al., 2021) e sendo essencial na formação de novos profissionais (Chaves & Lima, 2021).

4.2 Competências para a prática docente

O conceito de competência ainda está em construção, mas pode ser interpretada como a capacidade de resolver problemas de forma criativa, responsável e eficiente, sendo uma combinação de fatores internos e externos (Pereira & Felicetti, 2022), as competências são construídas ao longo de uma carreira por meio de experiência e educação (Álvarez, 2021; Lima, Langrafe, Torini & Cecconello, 2020; Silva & Costa, 2014). As competências, mais do que qualquer outra abordagem educacional, formam a base fundamental para guiar o currículo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação, pois oferecem princípios, indicadores e ferramentas para que isso aconteça (Hernández, 2021). A formação docente ocorre diante de situações de aprendizagem que merecem atenção, visto que requerem tempo e dedicação (Lima et al., 2020; Silva & Costa, 2014), tornando-se um processo de desenvolvimento de competências (Silva & Costa, 2014).

Tornar-se um professor é uma prática complexa, cheia de desafios e excitação. Os professores procuram transformar seu conhecimento didático em maneiras que tenham efeito positivo no ensino e que atendam às necessidades e habilidades dos alunos (Afalla & Fabelico, 2020). Com isso, algumas competências estão relacionadas com a prática docente, como: **Competências Pedagógicas** (Álvarez, 2021; Thaanyane & Jita, 2024), **Competências Transformadoras** (Gao & Huber, 2024; Pereira & Felicetti, 2022), **Competências Transversais** (Corrales-Escalante; Hernandez-Chaves, 2024), **Competências de Liderança** (Soloaga, Nehme, Gallardo & Videla, 2024), e **Competências Didático-Pedagógicas** (Hernández, 2021; Lima et al., 2020).

As competências pedagógicas podem ser divididas em três: a competência docente (treinamento, orientação, consultoria e monitoramento), a competência profissional (partição em estágios e bolsas acadêmicas) e a competência comunicativa (diário de comunicação, habilidades de comunicação) (Álvarez, 2021). O desenvolvimento dessas competências faz com que o professor se adapte continuamente às mudanças e preste atenção à qualidade de suas habilidades de ensino (Álvarez, 2021). A competência profissional está relacionada ao poder de decisão que os professores em formação inicial têm sob o que ensinar, os professores precisam de treinamento sobre como integrar novas metodologias de ensino, assim destacando que essa competência profissional é influenciada pelas atitudes dos professores diante da implementação de novas metodologias de ensino (Thaanyane & Jita, 2024).

Já as competências transformadoras podem ser definidas como: pensamento crítico, comunicação, colaboração, criatividade e inovação (Gao & Huber, 2024; Pereira & Felicetti, 2022). Essas competências sofrem transformações diretas a partir da interação entre cultura e tecnologia. A tecnologia gera informação e conhecimento, transformando as relações e a forma de trabalhar das pessoas, o que permite que a cultura precisa se adaptar a essa nova realidade (Pereira & Felicetti, 2022). Pensamento crítico, habilidades de comunicação, trabalho em equipe, pensamento ético e aprendizado ao longo da vida, são competências que são comuns na pós-graduação, uma vez que capacitam os indivíduos a ir além do conhecimento técnico e a se tornarem agentes de mudança e solucionadores de problemas em diferentes contextos (Gao & Huber, 2024).

Para as competências transversais são necessários três conhecimentos, tais como: (a) conhecimentos cognitivos - conhecimentos necessários para lecionar; (b) conhecimentos procedimentais - aulas dinâmicas e criativas; e (c) conhecimentos atitudinais - empatia, respeito,

bondade e perseverança, que quando combinados podem maximizar a influência positiva no ambiente educativo e pessoal dos estudantes (Corrales-Escalante & Hernandez-Chaves, 2024). Já a competência de liderança serve para orientar um grupo de pessoas em direção à realização de objetivos de maneira harmoniosa, o que reforça a importância de competências como a motivação e a comunicação (Soloaga et al., 2024).

As competências didático-pedagógicas são: prática docente, formação em educação e participação em atividades de extensão, um destaque para a prática docente que é considerada uma das mais complexas entre os professores universitários (Lima et al., 2020). A prática docente é definida pelo desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas (Hernández, 2021). Quando o ensino é baseado em competências, o professor é capaz de gerir ambientes de aprendizagem adequados demonstrando uma capacidade total de comunicar, utilizar e explorar o uso de novas tecnologias, fomentando o desejo de aprender nos alunos (Hernández, 2021).

Com isso, é preciso esforços para desenvolver competências pedagógicas, pois a principal fonte de formação pedagógica dos docentes é a própria prática docente (Lima et al., 2020). Assim, compreende-se que existe um conjunto de competências que juntas são importantes para auxiliar na prática docente (Corrales-Escalante & Hernandez-Chaves, 2024; Pereira & Felicetti, 2022). Nesse sentido, pode-se interpretar que as competências aqui mapeadas refletem e influenciam a prática docente, conforme Figura 07.



Figura 07 - Competências essenciais para a prática docente.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A formação de professores quando relacionada com a abordagem de competências influencia na melhoria do desempenho (Hernández, 2021). A adoção de um estilo de ensino rígido e inflexível por parte dos professores afeta tanto o processo de formação dos alunos quanto o desenvolvimento do papel dos professores no desenvolvimento de competências, destacando a necessidade de uma formação docente (Soloaga et al., 2024). A seguir, são apresentadas as principais temáticas discutidas nos estudos sobre formação docente na pós-graduação em Administração.

4.3 Temáticas discutidas nos estudos sobre Formação Docente na Pós-Graduação em Administração

Quatro temáticas foram identificadas como centrais na produção acadêmica sobre formação docente na pós-graduação: (a) estágio docência (Araújo et al., 2014; Araújo et al., 2019; Araújo, Silva & Andrade, 2020; Brognoli & Cicmanec, 2024; Corrales-Escalante &

Hernandez-Chaves, 2024; Gonçalves et al., 2015; Rocha-de-Oliveira & Deluca, 2017); (b) disciplinas voltadas ao ensino da docência (Araújo, Silva & Andrade, 2020; Carneiro et al., 2018; Chaves & Lima, 2021; Silva & Costa, 2014); (c) metodologias ativas (Gao & Huber, 2024; Gobbo, Beber & Bonfiglio, 2017; Iglesia, 2020; Santos & Silva, 2019; Souza et al., 2021); e (d) ensino-aprendizagem (Fang et al., 2024; Hernández, 2021; Lima et al., 2020; Martin & Wilson, 2024; Massuga et al., 2022; Mesquita & Vasconcelos, 2020; Pereira & Felicetti, 2022; Serpe, Caciatori Junior & Fernandes, 2022). A Tabela 04 apresenta as temáticas, suas respectivas concepções e principais referências.

Tabela 04 - Principais temáticas na produção acadêmica sobre formação docente e prática docente

Temáticas	Concepções	Principais Referências
Estágio docência	Concepções epistemológicas e suas influências nas metodologias de ensino; Análise da atividade do discente-professor; Vivências no curso de Administração; O perfil do professor como influenciador para os estudantes; O estágio é fundamental para a prática do docente.	Araújo et al. (2014), Araújo et al. (2019), Araújo, Silva e Andrade (2020), Brognoli e Cicmanec (2024), Corrales-Escalante e Hernandez-Chaves (2024), Gonçalves et al. (2015) e Rocha-de-Oliveira e Deluca (2017).
Disciplinas voltadas ao ensino da docência	Formação e prática didático-pedagógica; Itinerário para o desenvolvimento de competências; Influência das disciplinas de ensino na formação docente; Reflexões sobre o tornar-se professor.	Araújo, Silva e Andrade (2020), Carneiro et al. (2018), Chaves e Lima (2021) e Silva e Costa (2014).
Metodologias ativas	Experiências através de metodologias ativas; Atividades para o exercício da docência; Estratégias metodológicas para a formação de professores.	Gao e Huber (2024), Gobbo, Beber e Bonfiglio (2017), Iglesia (2020), Santos e Silva (2019) e Souza et al. (2021).
Ensino-aprendizagem	Prática docente no ensino superior; Percepções dos alunos sobre práticas de ensino; Dimensão emocional do desenvolvimento da prática docente através da incerteza; Experiências de educadores no envolvimento e apoio a estudantes; A transformação pedagógica como elemento chave na prática docente; Ser professor na pós-graduação em Administração; Cultivando competências por meio da aprendizagem.	Fang et al. (2024), Hernández (2021), Lima et al. (2020), Martin e Wilson (2024), Massuga et al. (2022), Mesquita e Vasconcelos (2020), Pereira e Felicetti (2022) e Serpe, Caciatori Junior e Fernandes (2022).

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

É possível verificar que as temáticas se direcionam a formação docente e a prática docente. Assim sendo, compreende-se que as temáticas do estágio docência e ensino-aprendizagem estão relacionadas com a prática docente. Esta relação é justificada porque a experiência do pós-graduando com o estágio docência, caso ele já tenha um conhecimento prévio acerca das práticas de ensino, pode ser diferente (Araújo, Silva & Andrade, 2020), se interligada com as estratégias de ensino-aprendizagem e da realidade vivenciada pelos

estudantes em sala de aula (Serpe, Caciatori Junior & Fernandes, 2022) permite uma reflexão de sua atuação como docente.

Enquanto as temáticas sobre disciplinas voltadas ao ensino da docência e metodologias ativas estão relacionadas com a formação docente. O professor busca, através de uma formação docente articular, o conhecimento prático com a teoria existente no currículo do curso (Chaves & Lima, 2021). Dessa forma, o professor desenvolve metodologias em sala de aula com o intuito de criar engajamento e motivação por parte dos discentes, além de ser relevante para os programas de pós-graduação o desenvolvimento dessas competências (Souza et al., 2021). A partir da identificação dessas temáticas foi possível analisar algumas forças e carências dentro da produção acadêmica sobre formação docente.

4.4 Forças e carências na produção acadêmica sobre formação docente

Algumas forças e carências foram identificadas na produção acadêmica sobre formação docente. As forças podem ser divididas em 2 tipos de oportunidades: campo de pesquisas e campo prático. A primeira oportunidade refere-se à construção de um campo de pesquisas que vem ganhando espaço no cenário nacional. Observou-se o uso de diferentes teorias alinhadas às pesquisas sobre a formação docente na pós-graduação, como foi o caso da ambidestria e da ergologia, para compreender, respectivamente, a prática docente e a influência do estágio docência (Araújo et al., 2019; Mesquita & Vasconcelos, 2020).

A ambidestria foi pesquisada com o intuito de que os professores, que são classificados em acadêmicos ou de mercado de acordo com as características de sua formação, foram convidados a desenvolver uma ambidestria que equilibre as duas categorias para a prática docente (Mesquita & Vasconcelos, 2020). Já a ergologia foi estudada pela sua relevância para se pensar a formação do docente nos cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil, em que foi levado em consideração as percepções sobre a experiência dos próprios alunos em formação docente (Araújo et al., 2019).

Enquanto a segunda oportunidade está relacionada ao campo prático, na qual foi dividida em três tópicos temáticos: (a) a importância do estágio docência, (b) a contribuição das metodologias ativas, e (c) o processo de ensino-aprendizagem. O primeiro tópico está associado à importância do estágio docência para a formação docente quanto à atuação em sala de aula. Alguns exemplos desta importância são: a adoção e implantação de novas metodologias de ensino (Araújo et al., 2014), reflexão das próprias práticas e teorias do tornar-se professor (Araújo et al., 2019; Gonçalves et al., 2015), integração entre teoria e prática (Araújo, Silva & Andrade, 2020; Brognoli & Cicmanec, 2024), competências docentes dos estagiários (Brognoli & Cicmanec, 2024), práticas didático-pedagógicas (Carneiro et al., 2018), e formação para a docência (Rocha-de-Oliveira & Deluca, 2017).

O segundo tópico é a contribuição das metodologias ativas. Visto que, por meio das metodologias ativas as práticas socioeducacionais tornam-se mais concretas, eficientes e eficazes (Gobbo, Beber & Bonfiglio, 2017), formando alunos capazes de aplicarem conhecimento acadêmico para promover mudanças, dialogar criticamente e abordar problemas com rigor analítico e ética (Gao & Huber, 2024). Dessa maneira, os estudantes podem desenvolver diversas competências básicas no ambiente em que estarão inseridos (Iglesia, 2020). No contexto das metodologias ativas, há uma necessidade de compreender que os professores precisam ter formação necessária para utilizar os recursos tecnológicos como aliados na disseminação do conhecimento (Souza et al., 2021).

E o terceiro tópico temático está no processo de ensino-aprendizagem, em que se destacam alguns pontos de discussão: ensino e pesquisa em Administração (Mesquita & Vasconcelos, 2020); práticas de ensino (Martin & Wilson, 2024; Massuga et al., 2022);

atividades de aprendizagem (Fang et al., 2024); e auxílio na construção da prática docente (Massuga et al., 2022).

Já as carências encontradas na produção acadêmica sobre formação docente podem ser concebidas na forma de dois grandes desafios: prático e metodológico. O desafio prático envolve quatro carências:

- Estágio docência: Captação apenas das perspectivas dos professores (Araújo et al., 2014), a pouca interação entre os estagiários docentes e a equipe multidisciplinar da instituição de ensino superior (Araújo et al., 2019), e a falta de desenvolvimento de novas estratégias de ensino que considerem as características específicas da Geração Z (Corrales-Escalante & Hernandez-Chaves, 2024).
- Disciplinas voltadas para a formação do docente: Carência de uso de disciplinas voltadas para a formação docente por parte dos PPGs de Administração (Araújo, Silva & Andrade, 2020; Gonçalves et al., 2015; Silva & Costa, 2014; Souza et al., 2021) e a utilização de metodologias inovadoras e criativas para exposição das aulas (Souza et al., 2021).
- Metodologias ativas: Estudos orientados a estudar a relação entre formação pedagógica e os saberes docentes (Carneiro et al., 2018; Mesquita & Vasconcelos, 2020), ações para melhorar a formação dos professores (Iglesia, 2020), e formação contínua dos professores para aplicação de novos modelos de aprendizagem (Fang et al., 2024).
- Ensino-aprendizagem: Entender que os alunos constroem o conhecimento a partir de uma estrutura interior de experiências, desejos, aptidões, crenças, valores, propósitos individuais e sociais (Gobbo, Beber & Bonfiglio, 2017; Martin & Wilson, 2024), e abordagens holísticas para o desenvolvimento acadêmico que consideram os objetivos pessoais e profissionais dos professores (Martin & Wilson, 2024).

O maior envolvimento do aluno em relação a elaboração de conteúdos programáticos a fim de vivenciar a totalidade da atividade docente (Massuga et al., 2022), políticas públicas voltada para a formação pedagógica do professor universitário (Lima et al., 2020), e a necessidade de aperfeiçoamento contínuo e a busca de uma complementação pedagógica (Chaves & Lima, 2021), são outros desafios decorrentes da pós-graduação. Visto que na pós-graduação o foco direciona a formação à pesquisa e as políticas de expansão do ensino superior que demandam um profissional com um perfil voltado à docência (Brognoli & Cicmanec, 2024; Rocha-de-Oliveira & Deluca, 2017).

Outro tipo de carência decorre de um desafio metodológico no desenvolvimento das pesquisas. As metodologias utilizadas nas pesquisas sobre formação docente apontam, em sua maioria, o uso de estudo de caso, análise de conteúdo, levantamento documental, questionário e revisão de literatura (Araújo et al., 2019; Araújo, Silva & Andrade, 2020; Carneiro et al., 2018). Observa-se que alguns estudos se destacam pelo uso de métodos que se diferenciam em pesquisas internacionais, como a análise de discurso interpretativo, a análise temática, o autoestudo e o relato de experiência (Brognoli & Cicmanec, 2024; Gao & Huber, 2024; Iglesia, 2020).

Outros exemplos são o uso do grupo focal em pesquisas nacionais, sendo assim, o desafio encontra-se em diversificar no uso dos métodos em pesquisas nacionais sobre formação docente. A compreensão da existência dessas forças e carências dentro do campo da Educação em Administração no contexto da pós-graduação leva a buscar novas perspectivas de pesquisa. Com isso, na próxima seção, apresenta-se uma proposta de *framework* que busca integrar diferentes aspectos teóricos e práticos da formação docente no contexto da pós-graduação.

5 DISCUSSÕES E IMPLICAÇÕES

Objetivando articular aspectos relevantes nas discussões acerca das abordagens teórico-conceituais da formação docente na Educação em Administração no contexto da pós-graduação, foi possível observar que as discussões sobre os desafios na educação, especialmente na formação docente nas universidades, se encaminham para a necessidade de ações reflexivas nos PPGs (Araújo, Silva & Andrade, 2020). Embora a avaliação da produção acadêmica tenha gerado uma distorção nos objetivos dos PPGs, priorizando a quantidade de artigos publicados em detrimento do pensamento crítico (Bispo, 2020), há uma crescente preocupação com a qualidade da formação de mestres e doutores (Bispo, 2020; Gonçalves et al., 2015; Joaquim et al., 2011). O que torna essencial que os programas desenvolvam disciplinas que abordem a prática docente, em que preparem esses alunos para o exercício da docência. Isso influencia na atuação dos alunos no estágio docência e contribui para uma formação mais significativa (Araújo, Silva & Andrade, 2020).

Ao analisar os saberes necessários à formação docente na Educação em Administração, foi possível identificar saberes que emergem da prática docente, como saberes do conhecimento, humanos, éticos e didáticos para a formação do ser docente. Esses saberes têm destaque para a flexibilidade da formação docente, permitindo que os professores integrem teoria e prática em suas abordagens (Serpe, Caciatori Junior & Fernandes, 2022). As implicações dentro dos saberes docentes incluem a necessidade de uma formação continuada que articule esses saberes, garantindo que os docentes estejam preparados para os desafios contemporâneos na educação e consigam tornar-se professor (Chaves & Lima, 2021; Lacerda, 2015; Massuga et al., 2022; Santos & Silva, 2019).

Quanto às competências docentes, pode-se destacar a identificação de competências pedagógicas, transversais, transformadoras, de liderança e didático-pedagógica como as abordagens fundamentais para a prática docente. Sendo as competências pedagógicas, profissionais e comunicativas que os professores desenvolvem, além de competências transformadoras como pensamento crítico e colaboração (Pereira & Felicetti, 2022). Já as competências transversais, de liderança e didático-pedagógicas complementam esse conjunto, influenciando a maneira como o ensino é conduzido e como os alunos são engajados no processo de aprendizagem (Corrales-Escalante & Hernandez-Chaves, 2024; Hernández, 2021; Lima et al., 2020; Soloaga et al., 2024). As implicações envolvem a adaptação às novas tecnologias pelos docentes e o envolvimento ativo do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de garantir o desenvolvimento dessas competências (Afalla & Fabelico, 2020; Hernández, 2021; Pereira & Felicetti, 2022; Silva & Costa, 2014).

Ao identificar as principais temáticas na produção acadêmica sobre formação docente, como: o estágio docência, disciplinas voltadas ao ensino da docência, metodologias ativas e o processo de ensino-aprendizagem, evidencia-se a importância de cada uma dessas temáticas para estabelecer uma base sólida para a formação e a prática docente na área da Educação em Administração. Tais temáticas foram associadas a 2 seções: formação docente e prática docente, as quais foram importantes para a construção do *framework*, proposta deste estudo. Essas temáticas foram analisadas com a intenção de encontrar as forças e carências presentes na produção acadêmica.

Os resultados da pesquisa estimulam uma discussão em torno de 2 desafios: prático e metodológico, que precisam ser abordados para melhorar a qualidade do ensino. No que diz respeito ao desafio prático, no estágio docência a limitação de captar apenas as perspectivas dos professores, a falta de interação entre estagiários e equipes multidisciplinares, indicam uma necessidade de promover um ambiente mais colaborativo e inclusivo, onde as experiências dos estagiários sejam valorizadas. Além disso, a discussão sobre as características da intitulada Geração Z sugere que novas estratégias de ensino devem ser desenvolvidas para atender às

expectativas e necessidades dessa nova geração de alunos (Corrales-Escalante & Hernandez-Chaves, 2024).

Em relação às disciplinas voltadas para a formação docente nos PPGs de Administração, o panorama de estudos aponta para a necessidade de uma revisão curricular que favoreça uma abordagem mais dinâmica e contextualizada do ensino. As metodologias ativas, por sua vez, devem ser incorporadas à formação pedagógica, considerando a importância da formação contínua dos professores para se adaptarem aos novos modelos de aprendizagem (Fang et al., 2024). A compreensão do processo ensino-aprendizagem como um fenômeno construído a partir das experiências individuais dos alunos, reforça a importância de abordagens que integrem objetivos pessoais e profissionais.

Ademais, as políticas públicas voltadas para a formação pedagógica do professor universitário (Lima et al., 2020) e o reconhecimento da necessidade de aperfeiçoamento contínuo (Chaves & Lima, 2021) são essenciais para preparar docentes com um perfil adequado ao ensino superior. É importante reconhecer que a pós-graduação deve também focar na formação docente, assim alinhando-se às políticas de expansão do ensino superior que exigem docentes capacitados para atuarem em sala de aula (Rocha-de-Oliveira & Deluca, 2017; Brognoli & Cicmanec, 2024).

Já no desafio metodológico, as implicações incluem a necessidade de diversificação metodológica nas pesquisas sobre formação docente. Isso requer uma mudança cultural nos PPGs, em que a pesquisa e o ensino não sejam vistos de maneira separada, mas sim interligadas e complementares no desenvolvimento dos futuros docentes. À medida que foi realizado a revisão sistemática e a partir das discussões e implicações expostas neste artigo, foi possível identificar como as abordagens e as temáticas foram articuladas nos artigos que foram selecionados para análise. Com o objetivo de propor um *framework* de pesquisa sobre a formação docente, foi elaborada a Figura 08.

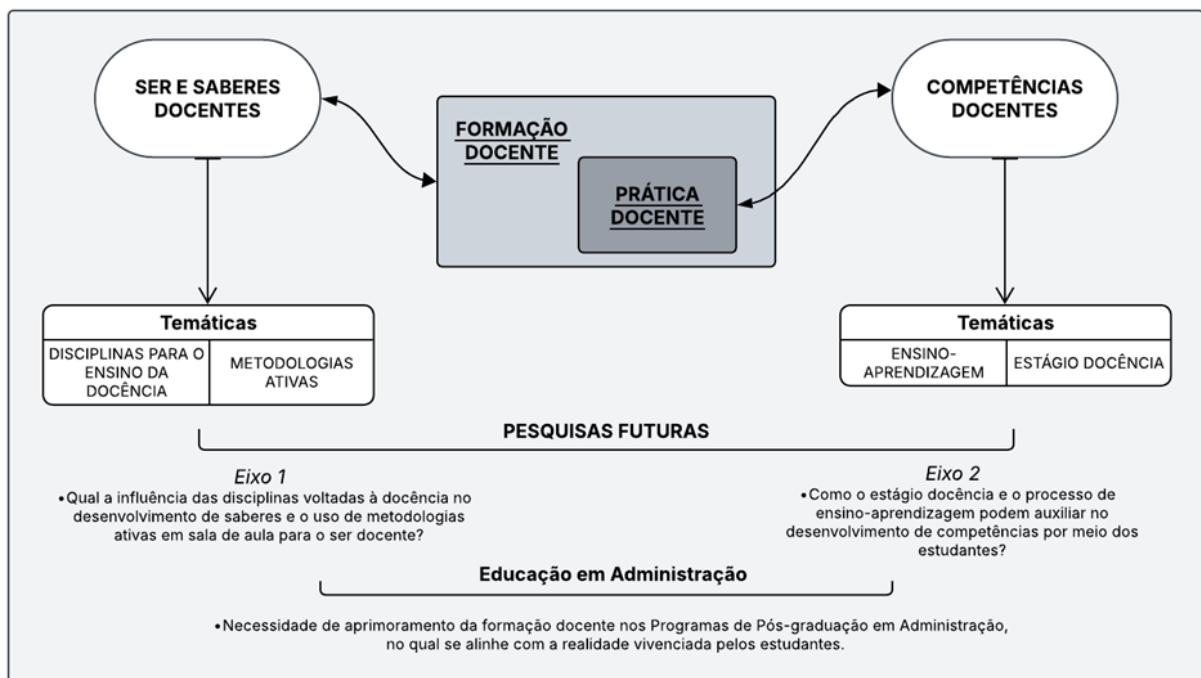


Figura 08 - Framework: Educação em Administração no contexto da pós-graduação.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A figura 3 representa um *framework* que busca integrar diferentes aspectos teóricos e práticos da formação docente no contexto da pós-graduação. Ele é dividido em duas seções: (a)

Formação Docente e (b) Prática Docente, em que a prática docente está diretamente relacionada à formação docente, mas ambas estão ligadas a uma abordagem teórico-conceitual e suas respectivas temáticas. Entende-se que a formação docente está ligada ao ser e saberes docentes, e para que esses saberes sejam desenvolvidos pelos estudantes são direcionadas disciplinas para o ensino da docência e metodologias ativas.

Enquanto a prática docente, que está dentro da formação docente, é responsável pelo desenvolvimento de competências por meio das vivências do estágio docência e do processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelos estudantes em sala de aula, enfatizando a interação entre professor e aluno, e os resultados do processo educativo. Assim, interpreta-se que para uma formação docente, é necessário o uso de práticas docentes, visando desenvolver competências que auxiliam a formação e a integração entre a teoria e a prática (Corrales-Escalante & Hernandez-Chaves, 2024; Pereira & Felicetti, 2022).

Em suma, o *framework* ilustra a relação entre a formação docente e a prática docente, evidenciando que uma formação contínua alinhada com a experiência prática, é essencial para o desenvolvimento de competências e saberes docentes. Neste *framework* existem algumas implicações que estimulam algumas discussões dentro do campo, apesar de facilitar o entendimento sobre a formação docente no contexto da pós-graduação. As implicações práticas envolvem o aprimoramento do estágio docência, a atualização de disciplinas de formação docente, o desenvolvimento de materiais didáticos para as metodologias ativas e a criação de espaços de diálogo sobre o processo de ensino-aprendizagem que considerem as experiências dos alunos.

A partir deste framework, futuras pesquisas podem direcionar seus estudos em dois eixos. O primeiro está ligado à pesquisa sobre a formação docente, em que pode ser abordado e aprofundado a influência das disciplinas voltadas à docência no desenvolvimento de saberes e também uso de metodologias ativas em sala de aula para o ser docente. Já o segundo eixo, que está atrelado à prática docente, pode ser estudado como o estágio docência e o processo de ensino-aprendizagem podem auxiliar no desenvolvimento de competências por meio dos estudantes.

E por fim, destaca-se a necessidade de aprimoramento da formação docente por parte dos PPGs em Administração, enfatizando a importância de alinhar essa formação com a realidade vivenciada pelos estudantes (Pereira & Felicetti, 2022; Serpe, Caciatori Junior & Fernandes, 2022). Isso sugere que as metodologias e conteúdos utilizados como parte dessa formação e prática docente devem estar relacionadas às experiências práticas e contextos enfrentados pelos alunos (Fang et al., 2024; Iglesia, 2020). Dessa forma, busca-se fortalecer a conexão entre teoria e prática, para garantir que a formação docente contribua para o desenvolvimento dos saberes e competências necessários no campo da Administração.

Para operacionalização do *framework* proposto, nos Programas de Pós-Graduação (PPGs) existem desafios para a integração entre a formação e a prática docente. A efetivação das implicações práticas, como o aprimoramento do estágio docência, a atualização curricular e o desenvolvimento de espaços de diálogo. Os PPGs em Administração podem estabelecer mecanismos para equilibrar as demandas de pesquisa e ensino. Contudo, essa mudança não pode ser imposta apenas pelos programas, pois ela demanda de incentivo e monitoramento contínuos por parte dos formuladores de políticas e órgãos de fomento e avaliação, como a CAPES. Para a partir disso, valorizar e incentivar às iniciativas que promovam a integração da docência nos Programas de Pós-graduação (PPGs) *stricto sensu* em Administração.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando articular aspectos relevantes nas discussões acerca das abordagens teórico-conceituais da formação docente na Educação em Administração no contexto da pós-graduação

e propor um *framework* de pesquisa, foi realizado um levantamento nas principais bases de dados que tratam sobre a relação entre formação docente e Educação em Administração. Os desafios encontrados na formação docente nas universidades e a reflexão sobre como os Programas de Pós-graduação (PPGs) em Administração têm priorizado a quantidade de publicações em detrimento do pensamento crítico. A implementação do estágio docência é vista como uma estratégia positiva para a orientação no ensino superior. Além da necessidade de que os PPGs possam incluir disciplinas que abordem a prática docente, pois isso impacta a formação dos alunos e a articulação entre ensino e pesquisa.

Com base no levantamento sistemático, foi possível identificar quatro contribuições para o avanço de pesquisas sobre a Educação em Administração e a formação docente na pós-graduação: (a) o ser e saberes docentes e as competências docentes como abordagens teórico-conceituais, (b) a identificação de temáticas que se relacionam com a formação docente e prática docente (o estágio docência, disciplinas voltadas ao ensino da docência, metodologias ativas e o processo de ensino-aprendizagem), e (c) uma proposta de *framework*.

Em relação ao *framework* apresentado neste artigo é importante para a compreensão da formação docente no contexto da pós-graduação, pois evidencia a conexão entre teoria (abordagens teórico-conceituais) e prática (temáticas). Ao integrar diferentes aspectos da formação e prática docente, orienta-se a estruturação curricular dos PPGs, o uso de metodologias ativas e também serve como guia para futuras pesquisas, estimulando investigações que aprofundem o impacto das disciplinas e experiências práticas na formação docente. Nesse contexto, o *framework* contribui para a construção de uma educação alinhada às necessidades contemporâneas, promovendo a formação contínua que capacite os docentes a enfrentarem desafios que surgem na Educação em Administração.

Sugere-se aos PPGs e aos formuladores de políticas públicas um direcionamento para a formação pedagógica e o aprimoramento contínuo dos professores universitários. Essas ações são importantes para o desenvolvimento de um corpo docente com o perfil exigido pelo ensino superior. Dessa forma, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) deve incluir a formação docente como objetivo dos programas de pós-graduação em Administração, em consonância com as políticas de expansão do ensino superior, que demandam professores preparados para a prática em sala de aula.

No processo de pesquisa, algumas limitações podem ser consideradas. A primeira é que os termos de busca relacionados à administração, educação e formação, não conduziram a uma produção acadêmica que apresentasse a perspectiva dos professores sobre a prática docente no âmbito do ensino superior, especialmente na pós-graduação. Outro ponto a ser considerado é que a maioria dos estudos utilizados na pesquisa foi realizada no Brasil, mesmo buscando artigos internacionais para encontrar novos aportes teóricos sobre a formação docente. Como sugestão de pesquisas futuras, se faz necessário estudar a relação entre o estágio docência e os saberes docentes, bem como diversificar o uso de metodologias de pesquisa nos estudos nacionais.

REFERÊNCIAS

- Afalla, B. T., & Fabelico, F. I. (2020). Pre-service teachers' pedagogical competence and teaching efficiency. *Journal of critical reviews*, 7(11), pp. 223-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.11.36>
- Álvarez, D. R. L. (2021). Formación de competencias pedagógicas en los docentes de la carrera de Administración de Empresa. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), pp. 538-543.
- Araújo, E. T. T., Silva, C. A., & Andrade, D. M. (2020). A influência das disciplinas de ensino e do estágio docência na formação docente: um estudo de caso no programa de pós-

- graduação em administração da ufla. *RECC – Revista Eletrônica Científica do CRA-PR*, 7(2), pp. 181-195.
- Araújo, M. V. M. et al. (2014). Estágio docência: concepções epistemológicas e suas influências nas metodologias de ensino. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, 15(2), pp. 237–269. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2014.v15n2.20>
- Araújo, P. M. C., Bianco, M. F., Valadão, T. T., & Anchieta, R. B. (2019). Estágio docente no curso de Administração: uma análise da atividade do discente-professor. *Revista Principia, Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB*, 47, pp. 24-36. DOI: <https://doi.org/10.18265/1517-03062015v1n47p24-36>
- Bastos, A. V. B., Tourino, E. Z., Yamamoto, O. H., & Menandro, P. R. M. (2011). Documentos e Debates: Réplica 1 - Formar Docentes: em que medida a Pós-Graduação Cumpre esta Missão? *RAC*, Curitiba, 15(6), pp. 1152-1160. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000600011>
- Bezerra, E. P., Baraúna, S. L., Santos, D. S., & Olivindo, C. M. S. (2024). A prática pedagógica no ensino superior: reflexões de professores bacharéis em administração sobre a profissionalidade e os saberes docentes. *Revista Caderno Pedagógico – Studies Publicações e Editora Ltda.*, Curitiba, 21(5), pp. 01-23. DOI: 10.54033/cadpedv21n5-202
- Bispo, A. C. K. A., & Helal, D. H. (2013). A dialética do prazer e sofrimento de acadêmicos: um estudo com mestrands em administração. *Revista de Administração FACES Journal*, 12(4), pp. 120-136. DOI: <https://doi.org/10.21714/1984-6975FACES2013V12N4ART1939>
- Bispo, M. S. (2017). Educating Qualitative Researchers in Management: Toward Performative Judgements. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 57(2), pp. 158-169. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020170205>
- Bispo, M. S. (2020). Contradições da pós-graduação em administração brasileira. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 19(2), pp.169-180. DOI: <http://dx.doi.org/10.21529/RECADM.2020007>
- Botelho, L. L. R., Cunha, C. C. A., & Macedo, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, 5(11), pp. 121–136, 2011. DOI: <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>
- Brognoli, P. C., & Cicmanec, E. R. (2024). Vivência no curso de administração em uma instituição privada de ensino superior em Curitiba. *Revista Foco*, 17(8):e5983, pp.01-17. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n8-124
- Cabral, T. L. O., Silva, F. C., Pacheco, A. S. V., & Melo, P. A. (2020). A Capes e suas Sete Décadas: trajetória da pós-graduação stricto sensu no Brasil. *Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG*, Brasília, 16(36). DOI: 10.21713/rbpg.v16i36.1680
- Carneiro, S. N. V., Nascimento, M. I. S., Coutinho, E. M. C., & Roncolato, C. E. O. (2018). A formação e a prática didático-pedagógica do docente bacharel no curso de Administração. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, 18(56), pp. 209-230. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.056.AO02>
- Chaves, R. M. G., & Lima, F. R. (2021). Formação Didático-Pedagógica e Saberes Docentes Necessários ao Gerenciamento do Conhecimento em Sala De Aula no Curso de Bacharelado em Administração. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, 7(6). DOI: doi.org/10.51891/rease.v7i6.1386
- Corrales-Escalante, X., & Hernández-Chaves, C. (2024). Rasgos del perfil profesional del profesorado universitario influencer: voces de la población estudiantil. *Innovaciones Educativas [online]*, 26(n. spe1), pp.11-27. DOI: 10.22458/ie.v26iespecial.5380

- Eloranta, V., Hakanen, E., & Shaw, C. (2024). Teaching for paradigm shifts: Supporting the drivers of radical creativity in management education. *Educational Research Review*, 45(100641). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100641>
- Fang, J., Pechenkina, E., Rayner, G. M., & Chase, A. M. (2024). Educators' experiences in engaging and supporting business undergraduate students in an emergency remote teaching environment: Insights for enhanced teaching practises. *The International Journal of Management Education*, 22(101051). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101051>
- Farias, R. A. S. et al. (2018). Problemas Percebidos pelos Professores na Docência em Administração. *REPAE – Revista Ensino e Pesquisa em Administração e Engenharia*, 4(2). DOI: <https://doi.org/10.51923/repae.v4i2.142>
- Gao, Y., & Huber, E. (2024). Citizen scholars: cultivating 21st century graduate competencies in business education. *Journal of Work-Applied Management*, 16(2), pp. 200-217. DOI: 10.1108/JWAM-10-2023-0119
- Gobbo, A., Beber, B., & Bonfiglio, S. U. (2016). Metodologias ativas de aprendizagem: uma experiência de qualidade no ensino superior de Administração. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, 9(3), ed. esp. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v9n3p251-276>
- Gonçalves, A. K. R. et al. (2015). Estágio Docência: Reflexões sobre o Tornar-se Professor de Administração. *Revista ADM.MADE*, Rio de Janeiro, 19(3), pp.56-76.
- Guimeiro, A. (2019). Revolucionando a Docência Universitária: Orientações, Experiências e Teorias para a Prática Docente em Negócios. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, Campinas, SP, 6(e020010), pp. 1-4. DOI: 10.20396/riesup.v6i0.8655102
- Hernández, B. R. H. (2017). Desarrollo de competencias gerenciales en los docentes de la Licenciatura en Administración de Empresas de UNEDL. *RIDE – Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15). DOI: 10.23913/ride.v8i15.305
- Iglesia, M. C. (2020). Self-study en el diseño de la estrategia metodológica de Aprendizaje Basado en un Proyecto Docente (ABPD) para la formación de profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), pp. 81-106.
- Joaquim, N. F., Nascimento, J. P. B., Boas, A. A. V., & Silva, F. T. (2011). Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. *RAC*, Curitiba, 15(6), pp. 1137-1151. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000600010>
- Lacerda, R. C. (2015). Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado. *Rev. Docência Ens. Sup.*, 5(2), pp. 79-100.
- Libâneo, J. C. Didática. 2a ed. São Paulo: Cortez; 2013.
- Lima, C. M., Langrafe, T. F., Torini, D. M., & Cecconello, A. R. (2020). Transformação Pedagógica e (Auto)Formação Docente. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, 21(1), pp. 214–243. DOI: 10.13058/raep.2020.v21n1.1739
- Lourenço, C. D. S., Lima, M. C., & Narciso, E. R. P. (2016). Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? *Avaliação*, Sorocaba/SP, 21(3), pp. 691-717. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300003>
- Martin, R., & Wilson, S. (2024). Uncovering the emotional dimension of developing teaching practice through uncertainty: a multimodal methodology. *International Journal for Academic Development*. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2358832>
- Massuga, F. et al. (2021). Prática docente no ensino superior: construção formativa e desafios no contexto do bacharelado em administração. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1(8), pp. 82-97. DOI: <https://doi.org/10.51896/CCS/GPMG6268>

- Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. C. P., & Galvão, C.M. (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, 17(4), pp. 758–764. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>
- Mesquita, R. F., & Vasconcelos, C. R. M. (2020). A Ambidestria da Prática Docente de Professores de Administração no Ensino Superior. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, 21(1), pp. 1–23. DOI: 10.13058/raep.2020.v21n1.1363
- Montezano, L., Azevedo, S. B., Fernandes, A. C. C. B., & Rissardi, L. S. (2022). Inovações no ensino superior de administração: publicações nacionais e internacionais de 2010 a 2019. *Revista de Tecnologia Aplicada*, 11(1), pp.88-99. DOI: <http://dx.doi.org/10.48005/2237-3713rta2022v11n1p8899>
- Moraes, J. P., Prá, R., & Santos, G. L. (2020). Recursos pedagógicos como apoio docente: um relato de experiência no curso de administração. *Revista Professare*, Cacador, 9(1). DOI: <https://doi.org/10.33362/professare.v9i1.1403>
- Pereira, M. A. C., & Felicetti, V. L. (2022). Competences in parallax in higher education from multiple standpoints in a Brazilian undergraduate program in International Business. *Tuning Journal for Higher Education*, 10(1). DOI: <https://doi.org/10.18543/tjhe.2181>
- Patrus, R., & Lima, M. C. (2014). A formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas. *Revista Economia e Gestão*, 14(34), pp. 4-29. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p4>
- Reinaldi, M. A. A., Giordani, A. J., & Coelho Neto, J. (2018). A formação do administrador para a docência: revisão sistemática da literatura. *Research, Society and Development*, 7(7), pp. 01-22, e1177358. DOI: <https://doi.org/10.17648/rsd-v7i7.358>
- Rocha-De-Oliveira, S., & Deluca, G. (2017). Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. *Cad. EBAPE.BR*, 15(4), art. 13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395155011>
- Santos, D. S., & Melo, G. F. (2021). Docência Universitária: em foco as necessidades formativas de professores bacharéis em Administração. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia-MG, 28(e037), pp. 1-23. DOI: <http://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-37>
- Santos, G. T., & Silva, A. B. (2019). Mergulhando” nos significados e revelando concepções do ser professor na Administração. *Revista de Adm. Mackenzie*, São Paulo, 20(5). DOI: 10.1590/1678-6971/eRAMG190144
- Serpe, F. L., Caciatori Junior, I., & Fernandes, J. M. F. (2022). Didática dos professores de ensino superior: percepções dos alunos sobre os docentes de um curso de graduação em administração. *Revista GeSec*, 13(3), pp. 735-755. DOI: <http://dx.doi.org/10.7769/gesec.v13i3.1364>
- Silva, A. B., & Costa, F. J. (2014). Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em administração. *Revista Economia & Gestão*, 14(34), pp. 30-57. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p30>
- Sobral, R. C., & André, T. C. (2020). O currículo nos mestrados acadêmicos de Administração na região Sul do Brasil: crítica à formação do docente de Administração. *Revista Docência do Ensino Superior*, 10(e019920), pp. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.19920>
- Soloaga, P. S., Nehme, F. M., Gallardo, N. C., & Videla, C. B. (2024). Desarrollo de la competencia de liderazgo en la educación superior: perspectivas de estudiantes, egresados y docentes en una universidad chilena. *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 63(2), pp. 189-211. DOI: 10.4151/07189729-Vol.63-Iss.2-Art.1558
- Souza, F. F., Souza, A. N. M., Colauto, R. D., & Costa, F. (2021). Quem me Ensina a Ensinar? Atividades para o Exercício da Docência. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, 22(1), pp. 109–132. DOI: 10.13058/raep.2021.v22n1.1966

- Tardif, M. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea. 2004.
- Thaanyane, M., & Jita, T. (2024). Pre-Service Teachers' Professional Competence in Integrating ICT in Business Education in Lesotho: A Systematic Literature Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(4), pp. 462-475. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.4.24>
- Ziegler, M. F. (2025). *Em crise, pós-graduação brasileira busca ser mais flexível e moderna*. CNN Brasil. <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/em-crise-pos-graduacao-brasileira-busca-ser-mais-flexivel-e-moderna/>

CAPÍTULO 3 - DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO: UM ESTUDO FENOMENOGRÁFICO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ²

Teaching in the making: a phenomenographic study of students' experiences in a graduate program in business administration

La docencia en construcción: un estudio fenomenográfico sobre las experiencias de los estudiantes en un programa de posgrado en administración

RESUMO

Contextualização: Na pós-graduação no Brasil, o primeiro contato com a docência permite aos discentes identificarem quais práticas são mais proveitosas e que podem ser adotadas para ministrarem aulas no futuro.

Objetivo: É descrever, categorizar e discutir as experiências dos egressos e mestrandos de um programa de mestrado no nordeste do Brasil quanto a formação didático-pedagógica.

Método: Foi adotada a abordagem qualitativa e a estratégia da fenomenografia, utilizando a técnica da entrevista, do grupo focal e a observação direta e participante, mediante a análise com o auxílio do software ATLAS.ti.

Resultados: Os resultados revelam que a formação didático-pedagógica é percebida como em desenvolvimento e limitada. Enquanto o estágio docência foi identificado como momento chave na formação didático-pedagógica. Os entrevistados reconhecem o impacto positivo no desenvolvimento de habilidades, como oratória e capacidade crítica, que foram desenvolvidas através da participação em seminários e congressos.

Conclusões: Conclui-se que o estudo fornece insights valiosos sobre a formação no PROPADM/UFS, identificando áreas para melhoria e reconhecendo práticas educacionais eficazes.

Palavras-chave: Formação docente; Pós-graduação em Administração; Fenomenografia.

ABSTRACT

Background: In graduate programs in Brazil, students' first experience with teaching allows them to identify which practices are most beneficial and can be adopted when teaching classes in the future.

Purpose: To describe, categorize, and discuss the experiences of graduates and master's students in a master's program in northeastern Brazil regarding their pedagogical training.

Method: A qualitative approach and the phenomenographic strategy were adopted, utilizing interviews, focus groups, and direct and participant observation, with analysis conducted using ATLAS.ti software.

Results: The results reveal that teacher education is perceived as being in development and limited. Meanwhile, the teaching internship was identified as a key moment in teacher education. The interviewees recognize the positive impact on the development of skills, such as public speaking and critical thinking, which were developed through participation in seminars and conferences.

Conclusions: It is concluded that the study provides valuable insights into training at PROPADM/UFS, identifying areas for improvement and recognizing effective educational practices.

Keywords: Teacher training; Graduate program in Administration; Phenomenography.

RESUMEN

Contextualización: En los estudios de posgrado en Brasil, el primer contacto con la docencia permite a los estudiantes identificar qué prácticas son más provechosas y cuáles pueden adoptar para impartir clases en el futuro.

² O artigo segue os padrões de formatação e referências exigidos pela Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão, o qual foi submetido para avaliação e publicação.

Objetivo: Describir, categorizar y analizar las experiencias de los titulados y estudiantes de máster de un programa de máster en el noreste de Brasil en lo que respecta a la formación didáctico-pedagógica.

Método: Se adoptó un enfoque cualitativo y la estrategia de la fenomenografía, utilizando la técnica de la entrevista, los grupos focales y la observación directa y participante, mediante el análisis con la ayuda del software ATLAS.ti.

Resultados: Los resultados revelan que la formación didáctico-pedagógica se percibe como un proceso en desarrollo y limitado. Por su parte, las prácticas docentes se identificaron como un momento clave en la formación didáctico-pedagógica. Los entrevistados reconocen el impacto positivo en el desarrollo de habilidades, como la oratoria y la capacidad crítica, que se desarrollaron a través de la participación en seminarios y congresos.

Conclusiones: Se concluye que el estudio aporta valiosas perspectivas sobre la formación en el PROPADM/UFS, identificando áreas de mejora y reconociendo prácticas educativas eficaces.

Palabras clave: Formación docente; Posgrado en Administración; Fenomenografía.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente no ensino superior no Brasil vem ganhando destaque no meio acadêmico, devido à crescente importância das questões relacionadas à formação de professores, processos de aprendizagem e novas metodologias de ensino (Querino & Andrade, 2024). A preocupação com a formação docente está ligada com o fato de que a formação acadêmica muitas vezes prioriza a pesquisa e pouco preparo para o exercício da docência por parte dos Programas de Pós-graduação (PPGs) em Administração (Freitas & Sobral, 2024). O panorama do ensino em Administração no Brasil revela um ambiente de aprendizagem dinâmico, influenciado por fatores estruturais e institucionais que moldam o processo de ensino-aprendizagem (Lima & Silva, 2020).

Contudo, quando se refere aos Programas de Pós-graduação (PPGs), existe uma compreensão multifacetada e distorcida de qual é o real papel da pós-graduação no Brasil, especificamente no que diz respeito às diferenças entre o que é ensino e o que é pesquisa (Cassuto, 2015). Outrossim, programas de pós-graduação, como o Mestrado em Administração, são cada vez mais direcionados para a pesquisa do que para o ensino, apesar de serem o meio mais efetivo de formação do professor universitário (Joaquim & Boas, 2013). Essa abordagem dos PPGs limita a interação da pós-graduação com o ensino e a extensão, gerando dois desafios principais: integrar ensino, pesquisa e extensão, e valorizar outras formas de produção do conhecimento, como por exemplo: os saberes oriundos da experiência docente (Nunes, 2017).

A formação didático-pedagógica é essencial para docentes do ensino superior, que muitas vezes não possuem preparo específico para a docência (Carneiro, Nascimento, Coutinho & Roncolato, 2018). Tal perspectiva permite que o docente desenvolva saberes necessários ao gerenciamento do conhecimento em sala de aula, e vá além da mera reprodução do conteúdo e adote práticas pedagógicas ativas, promovendo a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes (Chaves & Lima, 2021). É importante que essa formação também promova uma reflexão crítica sobre o produtivismo acadêmico e as métricas de avaliação que desconsideram o impacto social da pesquisa (Magnin, Faria, Penteado & Takahashi, 2020).

As instituições devem apoiar esse processo com políticas de formação continuada e critérios de seleção que valorizem as habilidades didático-pedagógicas (Carneiro et al., 2018). Com isso, o objetivo

deste artigo é descrever, categorizar e discutir as experiências dos estudantes do PROPADM/UFS quanto a formação didático-pedagógica. O Programa oferece um curso de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, em nível de Mestrado Acadêmico, com o objetivo de formar pesquisadores e docentes qualificados para o exercício do magistério superior (PROPADM, 2022).

Diante deste contexto, este estudo justifica-se por duas razões. Primeiramente, considerando uma lacuna de estudos sobre a preparação para a docência, referente à necessidade de uma formação didático-pedagógica em programas de mestrado acadêmico em Administração (Freitas & Sobral, 2024). E em segundo, a valorização profissional do docente é um desafio no Brasil, tornando-se crucial investigar como os programas de pós-graduação estão respondendo a essa demanda por professores qualificados (Paniago, 2023).

As contribuições deste artigo são múltiplas. De início, oferece insights sobre as experiências dos estudantes do PROPADM/UFS na sua formação didático-pedagógica, o que pode auxiliar na identificação de melhores práticas e áreas de melhoria. Em segundo lugar, pode subsidiar a discussão sobre a integração entre ensino e pesquisa na pós-graduação em Administração, tema relevante para a qualidade do ensino superior (Severo, Guimarães & Serafin, 2020). Por fim, os resultados podem servir como subsídio para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e outras instituições de ensino superior na formulação de políticas e diretrizes que promovam uma formação docente mais completa e alinhada às necessidades do contexto educacional brasileiro (Tourinho & Palha, 2014).

Assim, este artigo está estruturado em cinco seções, incluindo esta introdução. A segunda seção abordará a formação didático-pedagógica na Pós-graduação em Administração e suas vertentes. A terceira seção detalha o percurso metodológico deste artigo. Na quarta seção representa a análise dos resultados dessa pesquisa, e a quinta as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Nesta seção são apresentadas as abordagens teóricas relevantes para a formação didático-pedagógica: o ser e os saberes docentes, a prática de ensino e o desenvolvimento de competências. Adicionalmente, é destacada a relevância da formação continuada dos mestrandos no contexto da Pós-graduação em Administração.

2.1 O ser e saberes docentes no contexto da pós-graduação em administração

Tornar-se docente é fundamental para a compreensão da identidade do professor, especialmente no ensino superior e na pós-graduação em Administração (Lacerda, 2015). O ofício de ensinar vai além do domínio do conteúdo, envolvendo diversos saberes, entre eles os saberes do conhecimento e didáticos (Lacerda, 2015; Serpe, Caciatori Júnior & Fernandes, 2022). Os saberes docentes derivam dos percursos pessoal, acadêmico e profissional, sendo continuamente reconstruídos por meio da troca de experiências entre pares e com estudantes, o que evidencia a efetiva profissionalidade (Lacerda, 2015).

A capacidade de dominar, integrar e mobilizar esses saberes é fundamental para a existência do professor como grupo social e profissional (Tardif, 2004). Com isso, a formação docente é um processo longo e contínuo, que envolve uma história de vida única para cada profissional, iniciada no ambiente familiar e sem ponto final definido (Campelo, 2015; Freitas & Sobral, 2024). Essa formação não é pontual nem rápida, mas sim um processo gradual em que se consolidam crenças, valores, habilidades e aptidões que se modificam durante o exercício da docência (Campelo, 2015).

O contexto da pós-graduação em Administração apresenta particularidades que influenciam o ser docente e seus saberes. A globalização da economia exige que as escolas de negócios adaptem seus currículos para formar líderes capazes de atuarem em realidades dinâmicas (Avolio, Benzaquen & Pretell, 2019). Entretanto, há uma crise no ensino em Administração que demanda mudanças tanto na concepção quanto na operacionalização dos currículos, além da dificuldade em institucionalizar uma vocação para a formação do administrador (Lima & Silva, 2020). Além disso, muitos professores do ensino superior não receberam formação inicial específica para o magistério, o que pode levar ao uso de modelos tradicionais de ensino-aprendizagem mesmo diante do esforço para alinhar teoria e prática (Campelo, 2015; Carneiro et al., 2018).

Existe também uma tensão entre os papéis do docente como pesquisador e formador na pós-graduação (Freitas & Sobral, 2024; Joaquim & Boas, 2013). Historicamente, esses programas têm dado maior ênfase à pesquisa (Joaquim & Boas, 2013), o que pode resultar numa menor preparação para a docência (Freitas & Sobral, 2024). Essa lacuna compromete a qualidade do ensino ao deixar os professores despreparados pedagogicamente e didaticamente (Freitas & Sobral, 2024). Com isso, a didática é importante para ensinar bem em qualquer nível de ensino (Cruz, 2017).

A didática pode ser compreendida como a área do conhecimento que estuda o processo de ensino-aprendizagem, buscando métodos, estratégias para facilitar a compreensão e o aprendizado dos conteúdos ministrados por parte dos alunos (Chaves & Lima, 2021). Além disso, o domínio da didática é um critério valorizado em processos de recrutamento e seleção de docentes, e as instituições de ensino superior buscam incentivar a formação continuada nessa área para qualificar seus professores (Carneiro et al., 2018). Portanto, a capacidade de ensinar não é inata, ou seja, o professor não nasce com essa habilidade, mas a desenvolve em meio da interação com os outros, sua identidade pessoal e social (Freitas & Sobral, 2024).

2.2 A prática docente e o desenvolvimento de competências docentes

A docência refere-se ao processo de desenvolvimento de um professor em sua função e demanda um domínio de conhecimento disciplinar e profissional sobre o processo ensino-aprendizagem (Cruz, 2017; Massuga et al., 2022). Nesse contexto, as instituições de ensino superior devem buscar formas de auxiliar o professor no exercício da profissão, tornando o processo de ensino dinâmico com o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem (Severo, Guimarães & Serafin, 2020). A utilização de diferentes metodologias ativas no planejamento e avaliação das disciplinas podem contribuir para a formação do novo profissional (Querino & Andrade, 2024).

Em contrapartida, a integração entre ensino, pesquisa e extensão é um grande desafio para a pós-graduação brasileira (Nunes, 2017). As transformações que mais repercutem sobre a prática docente decorrem da exigência de orientar o ensino pela e para a aprendizagem dos estudantes (Lima, Langrafe, Torini & Cecconello, 2020). Há uma intensificação do trabalho do pesquisador e sua submissão a novas formas de avaliação científica que caracterizam o cenário atual da pesquisa brasileira, o que pode levar a um produtivismo que impacta negativamente tanto a saúde docente quanto a qualidade da produção científica (Magnin et al., 2020).

A prática docente contribui significativamente para o desenvolvimento de competências estabelecendo uma relação entre a ação de ensinar e a aprendizagem do próprio professor (Severo, Guimarães & Serafin, 2020). O estágio docência pode ser uma alternativa para a formação de professores universitários ao proporcionar o primeiro contato com a sala de aula para muitos discentes dos PPGs em Administração (Querino & Andrade, 2024). Pesquisas revelam que os alunos expressaram que o estágio proporciona uma aproximação com a prática docente ao permitir vivenciar e explorar os desafios da docência (Joaquim & Boas, 2013; Querino & Andrade, 2024). Essa experiência contribui para a formação do professor ao possibilitar sair da individualização promovida pela leitura e pesquisa para exercitar a capacidade de interação e estímulo à aprendizagem (Joaquim & Boas, 2013).

Para ensinar novas competências, é necessário que essas competências estejam desenvolvidas em si mesmos, assim, podendo contribuir efetivamente para a aprendizagem dos estudantes (Lima et al., 2020). O docente tem o compromisso de orientar o desenvolvimento dos jovens mediante o desenvolvimento de competências, sejam elas genéricas, específicas ou profissionais, e acompanhar os discentes em sua formação (Hernández, 2021; Lima et al., 2020). Dessa maneira, o professor também se forma e desenvolve competências (Hernández, 2021), já que a prática de ensino costuma ser reflexo da forma como ele aprendeu (Lima et al., 2020). Querino e Andrade (2024) destacam a importância do contato entre docentes e orientadores/professores para analisar e replicar práticas pedagógicas eficazes. Com destaque à formação continuada, mentoria, feedback e reflexão crítica como estratégias essenciais para o desenvolvimento de competências docentes na pós-graduação, ressaltando o valor do feedback contínuo em sala de aula para o aprendizado dos alunos (Querino & Andrade, 2024).

2.3 A formação docente como processo contínuo e reflexivo nos mestrados

A Pós-graduação em Administração, especialmente mestrado e doutorado, é um espaço para o desenvolvimento dos futuros docentes (Rocha-de-Oliveira & Deluca, 2017; Massuga, Soares, Kuzma, Santos & Doliveira, 2021). A formação docente é um processo contínuo e reflexivo que ultrapassa a simples aquisição de conhecimentos específicos da área, em que é necessário um constante aprimoramento dos fundamentos pedagógicos e a capacidade de articular teoria e prática (Massuga et al., 2021). Os elementos essenciais da formação contínua incluem atualização teórica, prática reflexiva, troca de experiências e desenvolvimento pessoal e profissional (Carneiro et al., 2018).

Uma abordagem puramente teórica pode ser um obstáculo à formação docente (Wardak, Huber & Zeivots, 2024), uma vez que o aprendizado contínuo exige um profissional polivalente e multifuncional (Brognoli & Cicmanec, 2024; Wardak, Huber & Zeivots, 2024). Este profissional precisa estar engajado, demandando: reflexão crítica, questionamento constante, reconhecimento das necessidades e que detenha a capacidade de construir, mobilizar, ressignificar e reinventar práticas educativas (Brognoli & Cicmanec, 2024). Além disso, existem outras atividades que são eficazes, como comunidades de prática, mentoria, observação por pares, publicação em periódicos e apresentação em conferências (Wardak, Huber & Zeivots, 2024).

Essa abordagem reflexiva é fundamental para que os mestrandos desenvolvam competências necessárias para criar ambientes favoráveis à aprendizagem de outros estudantes e para atuarem como mediadores do conhecimento (Chaves & Lima, 2021; Lima et al., 2021). A qualidade do ensino superior deve responder às necessidades formativas dos profissionais por meio de propostas pedagógicas inovadoras (Freitas & Sobral, 2024). No caso dos mestrandos, esse momento pré sala de aula, que é o estágio docência, foi considerado gratificante por gerar um sentimento de consideração pelos professores efetivos (Querino & Andrade, 2024), com isso evidenciando a necessidade de refletir sobre a formação do docente em Administração (Freitas & Sobral, 2024).

Com isso, apresentam-se os fatores que influenciam o desenvolvimento docente dentro do contexto da Pós-graduação em Administração, com a finalidade de discutir uma síntese do referencial teórico.



Figura 09. Fatores que influenciam o desenvolvimento docente.
Fonte: Elaborado pela autora (2025), utilizando Napkin.ai (2025).

A Figura 9 ilustra a multidimensionalidade desse processo, evidenciando que a construção da identidade e da competência do mestre enquanto professor não ocorre de forma isolada. Ela é o resultado da convergência entre os saberes docentes, a didática aplicada e a prática pedagógica cotidiana. Ademais, a figura destaca as tensões inerentes ao ambiente acadêmico, como a dicotomia pesquisa vs. ensino, e as especificidades do contexto da pós-graduação, que exigem do pós-graduando uma constante reavaliação de suas habilidades e uma formação contínua para lidar com as complexidades do ensino superior na área de Administração.

3 METODOLOGIA

Este é um estudo de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, que buscou contato direto com o contexto real e a captação de significados subjetivos (Gray, 2012; Flick, 2013). O método fenomenográfico foi fundamental nessa pesquisa por ajudar a identificar, formular e combater certos tipos de questões de investigação, uma característica que é particularmente destinada a questões de relevância para a aprendizagem e à compreensão em um ambiente educacional (Marton & Booth, 1997; Santos & Silva, 2022; Vieira & Machado, 2021). Metodologicamente, essa perspectiva exige uma configuração específica que, segundo Bowden (2005), pressupõe a existência de um fenômeno a ser desvelado, um grupo social de referência e a mediação do pesquisador através de processos dialógicos de comunicação, fundamentais para a coleta de dados.

A análise das transcrições busca traçar categorias de descrição que representem a variação das percepções do grupo sobre o fenômeno (Bowden; 2005). A habilidade mais importante na pesquisa fenomenográfica é compreender as percepções dos participantes (Bezerra & Coelho, 2024). Tal compreensão pode contribuir não apenas para a estruturação de currículos, mas também para o planejamento e a prática de ensino no fenômeno estudado, a pós-graduação (Santos; Silva, 2022). Com isso, será adotado a abordagem fenomenográfica para descrever, categorizar e discutir as experiências dos estudantes do PROPADM/UFS quanto a formação didático-pedagógica.

O objeto de pesquisa será o Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Sergipe (PROPADM/UFS), iniciado em 2011, que oferece mestrado acadêmico e obteve nota 4 na última avaliação quadrienal da CAPES (2017-2020), sendo o único programa *stricto sensu* em Administração em Sergipe (PROPADM/UFS, 2025). Sua missão é formar docentes, pesquisadores e capacitar gestores, utilizando uma perspectiva inovadora e crítica na produção de conhecimento para gerar impactos no desenvolvimento local e regional (PROPADM/UFS, 2022). A estrutura curricular do PROPADM foi reformulada em 2023, passando a exigir 30 créditos, distribuídos entre disciplinas obrigatórias, optativas e atividades acadêmicas (PROPADM/UFS, 2023). Essa nova reformulação incluiu a disciplina "Tópicos Especiais em Ensino e Aprendizagem em Administração", com ementa a ser definida pelo docente e até o momento da realização dessa pesquisa não foi ofertada para nenhuma turma do programa.

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes ativos das turmas de 2024.1 e 2025.1, com 08 e 05 alunos, respectivamente, e 15 egressos do programa das turmas de 2021 a 2023, com o intuito de relatar suas experiências com a formação didático-pedagógica. Essa escolha se justifica pelo fácil

acesso da pesquisadora, que é aluna da turma de 2024.1 do PROPADM/UFS. Os estudantes ativos foram convidados presencialmente em sala de aula e por e-mail para grupos focais (presencial/online), enquanto os egressos foram convidados via e-mail e WhatsApp para entrevistas individuais (online). É importante destacar que este trabalho não busca comparar as experiências dos estudantes, mas sim descrever a integração desses discentes e egressos no processo didático-pedagógico.

Neste artigo, foram empregadas a entrevista semiestruturada e a técnica de grupo focal. Dois grupos focais foram realizados com estudantes ativos das turmas de 2024.1 e 2025.1, no mês de outubro de 2025, facilitando a coleta de dados e a observação da interação e trocas de opiniões entre os participantes (Barbour & Schostak, 2010; Gatti, 2010). Em complemento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Vergara, 2009) com 15 egressos do PROPADM/UFS dos anos letivos de 2021 a 2023, durante os meses de setembro e novembro de 2025. Com isso, permitiu-se que os entrevistados relatassem suas experiências didático-pedagógicas no mercado de trabalho.

Os roteiros de entrevista foram construídos a partir das concepções dos participantes, utilizando a Trilogia da Fenomenografia (Charman & Rocha-Pinto, 2016; Santos & Silva, 2019), que é importante para a descrição, análise e compreensão das experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa (Marton, 1981), conforme Figura 10.

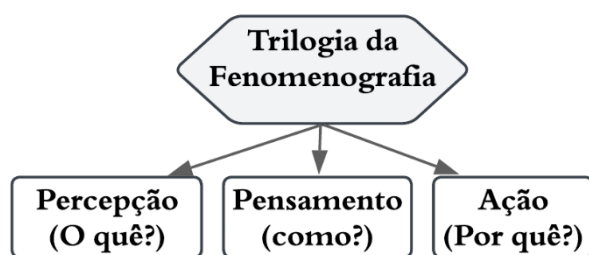


Figura 10. Trilogia da Fenomenografia.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir de Santos e Silva (2019; 2022).

Complementarmente à observação participante e direta, com o auxílio de um diário de campo, foi integrada à fenomenografia. Esta técnica auxiliou na coleta de dados na pesquisa de campo, permitindo a percepção de aspectos que se manifestam de forma involuntária nos indivíduos (Michel, 2015). A finalidade da observação foi captar comportamentos, interações e comunicação não verbal entre os participantes do grupo focal e durante as entrevistas individuais.

A análise fenomenográfica iniciou-se após a conclusão e transcrição de todas as entrevistas e grupos focais para evitar vieses. As transcrições foram usadas para mapear as diversas maneiras pelas quais os sujeitos se relacionam com o fenômeno (Bowden, 2005). Em seguida, houve a leitura e releitura das transcrições, com o auxílio do software Atlas.ti para gerenciar e interpretar os dados, destacando trechos que expressam percepções sobre a formação didático-pedagógica (Walter & Bach, 2015).

A duração das entrevistas variou entre 30 e 67 minutos, totalizando 09 horas 29 minutos e 57 segundos. Todos os áudios das entrevistas foram gravados e transcritos na íntegra utilizando o software Atlas.ti, permitindo que os textos resultantes da transcrição fossem analisados individualmente com base nos tópicos da trilogia da fenomenografia. Cada entrevistado passou a ser identificado pelo

código “E1, E2, ..., Ex”, em que “x” é a numeração dada para ordem que as entrevistas ocorreram. Enquanto os entrevistados dos grupos focais foram identificados pelo código “G1E1, ...G1Ex” para o primeiro grupo focal e “G2E1, ...G2Ex” para o segundo grupo focal.

Em suma, as transcrições foram reunidas em uma única unidade hermenêutica no ATLAS.ti, totalizando 17 documentos primários, nos quais foram atribuídos códigos para as citações de cada resposta dos entrevistados. Ao total, foram criadas três categorias (supercódigos), seguindo a trilogia da fenomenografia, e 22 subcategorias (códigos) que se relacionam com os supercódigos e entre si em 192 citações. Essas consolidações só foram viáveis devido a dois recursos do Atlas.ti: o gerenciador de códigos com o “Code Link” e as Matrizes de Co-ocorrência (Stewart, 2025). Essas ferramentas possibilitaram o cruzamento de códigos específicos, o que permitiu a definição das dimensões de análise desta pesquisa.

O objetivo final foi extrair um conjunto limitado de categorias de descrição que representem os significados holísticos e as diferentes perspectivas sobre o fenômeno (Bowden, 2005). Esse procedimento visou aprofundar a compreensão das vivências e gerar contribuições teóricas para o campo da Educação em Administração e práticas para aprimorar a formação didático-pedagógica nos Programas de Pós-graduação em Administração (PPGAs).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Seguindo os pressupostos da Trilogia da Fenomenografia (Charman & Rocha-Pinto, 2016; Santos & Silva, 2019), as categorias descritivas definidas neste estudo foram: (a) compreendendo a experiência; (b) compreendendo o impacto da formação; e (c) compreendendo a prática. Essas categorias emergiram do campo empírico orientadas por quatro dimensões de análise. Para a categoria compreendendo a experiência, revelaram as seguintes dimensões: (1) concepção da formação didático-pedagógica e (2) relatos das experiências; para a categoria compreendendo o impacto da formação: (3) desenvolvimento da formação docente; e por fim, para a categoria compreendendo a prática, emergiu a dimensão (4) perspectivas para a formação didático-pedagógica.

A dimensão 1 - concepção da formação didático-pedagógica - gerou quatro subcategorias: capacitação para transmissão de conteúdo, foco na vivência, interação teoria e prática, e conexão com a realidade. Na dimensão 2 - relatos das experiências - apresentou sete subcategorias, que incluem: formação boa, formação depende do docente, formação em desenvolvimento, formação limitada, orientador como guia, papel e postura docente e troca de experiências. Já na dimensão 3 - desenvolvimento da formação docente - revelou-se seis subcategorias durante as entrevistas: alinhamento curricular, foco na pesquisa, disciplinas e seminários, estágio docência e observação do modelo docente. Por fim, a dimensão 4 - perspectivas para a formação didático-pedagógica - indicou as seguintes subcategorias: vocação para a docência, carga horária prática, disciplina de didática, palestras e workshop. Essas dimensões e suas respectivas subcategorias serão analisadas na sequência.

4.1 Compreendendo a experiência

Para compreender a experiência, inicialmente será analisada a dimensão 1 - **concepção da formação didático-pedagógica** que foi fundamental para que os mestrandos expressassem o que entendiam sobre o termo, que para eles vai além do conhecimento teórico. Para essa dimensão surgiram 4 subcategorias: capacitação para transmissão de conteúdo; foco na vivência; interação teoria e prática e conexão com a realidade.

A formação didático-pedagógica é vista pelos mestrandos como uma **capacitação para a transmissão de conteúdo**, que engloba tanto a bagagem teórica quanto a forma efetiva de como esse conhecimento será repassado. Essa perspectiva é coerente com a ideia de que a formação didático-pedagógica exige que o docente adote uma postura dialógica, na qual atua como mediador do conhecimento, e não apenas como mero transmissor de conteúdo (Andrade & Ribeiro, 2025). Além da capacitação para a transmissão de conteúdo, o **foco na vivência** foi outro elemento mencionado pelos mestrandos como relevante para a formação didático-pedagógica, ou seja, a realidade vivenciada por cada estudante durante o mestrado contribui para o desenvolvimento de habilidades para a docência. Essa realidade vem sendo percebida como uma experiência que deve preparar o mestrando para a prática e os problemas reais da docência, indo além da sala de aula (Freitas & Sobral, 2024).

Para os entrevistados a formação didático-pedagógica é “um conjunto de conhecimento e práticas que vão auxiliar na formação de competências para o ensinar do docente [E1]”, assim, permitindo a **interação entre teoria e prática**, o que enfatiza a prática na formação docente (Carneiro et al., 2018; Massuga et al., 2021). A relevância da conexão com a realidade, destacada pelos egressos, reside na necessidade de “ter um olhar para a realidade do aluno e conectar isso com as disciplinas que vão ser abordadas [E7]”. Visto que qualquer debate sobre a prática de ensino deve levar em consideração a realidade e os contextos de aprendizagem dos alunos, os quais influenciam na aprendizagem (Chaves & Lima, 2021).

Já na dimensão 2 - **relatos das experiências** – surgiram 7 subcategorias: formação boa; formação depende do docente; formação em desenvolvimento; formação limitada; orientador como guia; papel e postura docente; e troca de experiências. No geral, a qualidade da formação didático-pedagógica no PROPADM/UFS foi avaliada pelos estudantes e egressos como uma formação limitada a partir das experiências no mestrado.

Quanto à subcategoria **formação boa**, a percepção positiva sobre a formação no mestrado, expressa na fala de E10 que “foi uma formação boa, tinha uma boa base conceitual, os professores conseguiram ministrar bem as aulas para poder avançar nos conhecimentos”. Tal depoimento corrobora com a forma como os professores ministram as aulas, reflexo da aplicação de metodologias que incentivam a autonomia do aluno na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências, servindo como exemplo para a formação docente, indo além dos métodos tradicionais de ensino (Severo, Guimarães & Serafin, 2020). Um dos egressos relatou que “os professores têm conduzido as aulas de uma forma didática e pedagógica que permitiu, não só eles, mas nós também, aprender e ensinar ao mesmo tempo [E12]”. Isso ressalta a necessidade de aprimorar a formação docente (Cruz, 2017), garantindo que os professores possuam as competências didáticas e

pedagógicas para implementar métodos que transformem a sala de aula em um ambiente de aprendizagem (Freitas & Sobral, 2024; Paniago, 2023).

Já a subcategoria **formação depende do docente**, os entrevistados relataram que a formação didático-pedagógica vivenciada durante o mestrado mostrou-se frequentemente dependente do docente responsável por ministrar determinadas disciplinas, variando conforme a dedicação e as didáticas de ensino usadas pelo professor. Alguns entrevistados responderam que há didáticas que atendem às demandas dos estudantes e outras não [G1E1]. Neste caso, a qualidade da formação está ligada ao conhecimento de didática (Carneiro et al., 2018) e o desempenho do docente que ministra e orienta a atividade (Querino & Andrade, 2024).

Para a subcategoria **formação em desenvolvimento e limitada**, os entrevistados consideraram em desenvolvimento devido ao esforço crescente do programa em abordar a formação didático-pedagógica. Esse esforço é percebido na iniciativa de professores que começaram a estudar o tema e nas tentativas de centrar o processo de ensino no aluno [E6; E9; E11]. Alguns mestrandos e egressos consideraram como limitada porque o programa não ofertou a disciplina específica sobre didática e pedagogia do ensino superior durante o período letivo regular do mestrado [E1; E3; E8; E15; G2E5].

Os mestrandos reconhecem a intenção do programa em abordar a formação didático-pedagógica e formação docente, mas percebem que por diversos motivos, tais como: a “priorização da produção científica [E5; E7; E15; G1E3]” e o “tempo do próprio mestrado para o desenvolvimento dessa formação que é limitado [G2E3]”, o programa “acaba deixando um pouco a desejar [E12]”. A partir disso, as disciplinas e outras estratégias voltadas para formação docente são cruciais para a transição da teoria para a prática (Massuga et al., 2022; Andrade; Ribeiro, 2025), pois surgem como alternativas essenciais para aprimorar o indivíduo como professor e o processo de aprendizagem dos futuros alunos (Araujo; Silva; Andrade, 2020; Massuga et al., 2022).

Para as subcategorias **orientador como guia, papel e postura docente, e troca de experiências**, os entrevistados avaliaram como aspectos positivos da formação oferecida pelo programa, tornando-se assim uma formação valorizada pelos aprendizados práticos.

O **orientador como guia** é uma subcategoria que emergiu como um fator central e, muitas vezes, decisivo na qualidade e na profundidade da formação didático-pedagógica dos mestrandos no PROPADM/UFS. A análise das experiências revelou que a atuação do orientador supre a lacuna na estrutura curricular, quanto à formação docente, mas gera uma experiência diferente entre os alunos. Para os entrevistados, o orientador é visto como um mentor, como relata E5: “o privilégio de ter tido um orientador que me permitiu voar muito no meu processo de mestrado”. Tal depoimento evidencia a cooperação e a orientação prática como aspectos mais valorizados para o desenvolvimento da autonomia e da prática docente (Farias et al., 2018; Querino & Andrade, 2024). Por isso, os entrevistados têm a concepção de que a formação didático-pedagógica também é construída pelas relações de orientação, quando reforçam que: “aprendemos com o nosso orientador, temos nossos orientadores como espelho [G1E7]”.

Em relação ao **papel e à postura dos docentes** do programa, houve um consenso durante a realização dos grupos focais em apontar sobre a importância da empatia e humanidade como habilidades do professor, os quais contribuem na formação docente. Para os entrevistados “a postura

do professor é crucial, pois deve haver empatia, um olhar humano, é ter a capacidade de se moldar e aceitar críticas [G1E5]”. Neste caso, o professor é visto como um agente de transformação, cujo papel vai muito além do conteúdo, influenciando diretamente na vida do aluno (Chaves & Lima, 2021). Com isso, se faz necessário que o docente compreenda e se adapte à realidade do aluno, lidando com os dilemas da vida humana e garantindo o aprendizado, mesmo em circunstâncias adversas (Chaves & Lima, 2021; Serpe, Caciatori Júnior & Fernandes, 2022).

A **troca de experiência** entre os mestrandos e os professores também gerou benefícios indiretos, como a ampliação do networking durante a participação nos congressos e do autoconhecimento sobre as próprias capacidades acadêmicas e profissionais. A importância da aprendizagem com os pares foi ressaltada como uma estratégia utilizada para resolver questões em sala de aula (Ceni, Souza, Fernandes, & Seefeld, 2022; Costa & Oliveira, 2024; Lacerda, 2015). Conforme os relatos dos egressos, durante a participação nos congressos, a interação com os professores foi um momento em que “consegui fazer a maior troca científica [E3]” e “foi a formação de uma consciência crítica [E4]”. Tais resultados reforçam que a postura docente, mediada pelas relações professor-aluno, é um fator importante no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências nos mestrandos (Lima & Silva, 2018).

Para os entrevistados, o aspecto negativo da experiência da formação didático-pedagógica foi a ausência de uma base prévia sobre regência de classe para atuação em sala de aula durante a realização do estágio docência, ou seja, a falta de preparação para o estágio docência ou disciplina que trate de metodologias de ensino antes do mestrando ter a experiência de lecionar. Os entrevistados informaram que “não ter uma base antes de ir para sala de aula [E2; G2E1]” e que lecionar “é um desafio que exige uma formação específica [G2E1]”, o que gerou insegurança entre eles na realização da atividade de estágio docência. Esses depoimentos reforçam a tendência dos PPGs em Administração em focar mais na formação para a pesquisa do que para a docência (Bispo, 2020; Joaquim & Vilas Boas, 2013). Tal direcionamento resulta em uma formação acadêmica que pode comprometer a qualidade do ensino, uma vez que esses mestrandos serão e/ou já são professores e precisam de habilidades pedagógicas (Freitas & Sobral, 2024), tais como: capacidade de alinhar a teoria e a prática por meio de dinâmicas educativas (Carneiro et al., 2018), pensamento crítico, resiliência e liderança (Gao & Huber, 2024).

4.2 Compreendendo o impacto da formação

Para a análise da categoria descritiva “compreendendo o impacto da formação didático-pedagógica”, foi utilizada a dimensão **desenvolvimento da formação docente**, que, a partir dela emergiram durante as entrevistas 6 subcategorias: alinhamento curricular; foco na pesquisa; disciplinas e seminários; estágio docência; e observação do modelo docente.

A subcategoria **alinhamento curricular** foi vista pelos entrevistados como problemática para a formação didático-pedagógica, com clara dificuldade para o desenvolvimento de habilidades e competências docentes. Na prática, esse desalinhamento curricular entre o objetivo de formação docente e as metodologias de ensino utilizadas no programa, se reflete em docentes que, mesmo

buscando alinhar teoria e prática, acabam utilizando modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, como seminários e o uso de estudo de casos (Carneiro et al., 2018). Tais modelos estão desatualizados frente aos desafios globais da educação, que exigem a necessidade de adaptar os currículos às realidades em rápida mudança (Avolio, Benzaquen & Pretell, 2019) e promover uma transformação no ensino, como o uso das metodologias ativas que se mostram capazes de melhorar a formação do professor (Querino & Andrade, 2024).

De acordo com os entrevistados, a estrutura curricular do programa é considerada sólida para a pesquisa, mas não para a formação docente, por dar maior **foco na pesquisa** e na produção científica. Essa prioridade, exigida pela avaliação da CAPES, cria um déficit na formação docente, conforme relatos: “talvez por conta de uma questão de índices, de exigências vinculadas a CAPES, de ter pesquisa [E1]” e “visto que a CAPES tem um perfil um pouco mais conteudista com ênfase na pesquisa [E11]”. Para alguns dos mestrandos e egressos a estrutura curricular atual serve apenas para o cumprimento mínimo da carga horária exigida pelo programa, sem uma preocupação com a formação didática-pedagógica.

Essa prioridade decorre da relevância atribuída à pesquisa nos programas de pós-graduação (Bispo, 2020; Nunes, 2017). Esse foco é impulsionado pelo sistema de avaliação da CAPES, cujo êxito medido por métricas quantitativas contribui para o distanciamento da universidade brasileira de suas outras funções, em especial nos programas de pós-graduação (Tourinho & Palha, 2014). Tal pressão direciona os programas a priorizarem a formação dos estudantes para a pesquisa (Joaquim & Vilas Boas, 2013), deixando de lado a preparação para o exercício da docência (Freitas & Sobral, 2024).

As subcategorias **disciplinas e seminários** exercem um papel relevante na formação didático-pedagógica, segundo os entrevistados. Para eles, a didática conduzida pelos professores nas disciplinas é crucial para oportunizar aos estudantes um aprendizado que desenvolva habilidades como a melhoria da oratória e da capacidade crítica e analítica, principalmente apresentação de trabalhos, por meio de seminários e desenvolvimento de pesquisas como atividade avaliativa. Os entrevistados relataram que o momento da apresentação do seminário é como uma simulação para prática docente: “eu via aquele momento de apresentação como se fosse a primeira aula e, de fato, eu ainda uso muito isso[E6]”. Desse modo, através dos seminários é evidenciado “as trocas entre os professores e os alunos, em que cada um trazia sua visão [E14]”. Assim, contribuindo para o desenvolvimento do aluno, estimulando sua autonomia na aquisição de conhecimento e no aprimoramento de habilidades (Severo, Guimarães & Serafin, 2020). Essa experiência torna o processo de ensino-aprendizagem dinâmico com a oportunidade de envolvimento ativo no processo de aprendizagem (Severo, Guimarães & Serafin, 2020; Querino & Andrade, 2024).

A atividade **estágio docência** é identificada como um momento chave na formação didático-pedagógica do programa, o que representa o primeiro contato com a docência. O estágio docência proporcionou uma valiosa experiência de planejamento e execução de aula, permitindo que os entrevistados pensassem e estruturassem a própria aula, além de lidar com questões práticas, como aplicação de provas. De acordo com uma egressa do programa, “essa foi uma experiência que o programa me deu, que eu acho que foi uma virada de chave. Porque o estágio docência, em si, foi meu primeiro contato como professora oficial [E2]”. A relevância do estágio é confirmada por Nunes (2017),

que aborda a importância da vivência prática na preparação de professores. Para os entrevistados, os principais ganhos durante o estágio docência incluíram as habilidades de empatia com os estudantes e liderança, desenvolvidas a partir da necessidade de enfrentarem a realidade da classe e as exigências que iam além do conteúdo programático.

A experiência do estágio docência, que é uma atividade obrigatória do programa que constitui na participação do discente de Pós-Graduação em atividades de ensino na educação superior, com carga horária mínima de 18 horas (PROPADM, 2023a), foi apontada por unanimidade pelos entrevistados como uma prática positiva durante o mestrado. Essa experiência foi considerada como um momento que “proporcionou o contato real e prático com a sala de aula [E6]”. Tal experiência permite aos mestrandos aprenderem a ser professores na prática e ganhar segurança na docência (Joaquim & Boas, 2013; Querino & Andrade, 2024).

Contudo, para quem já possuía experiência anterior com a docência, o estágio docência se limitou a cumprir apenas a carga horária, sendo considerado insuficiente para uma formação docente, por se tratar de um período curto e pela ausência de alinhamento/troca de experiências mais aprofundada com os alunos da graduação. Conforme destacado pelo egresso, “o que me ensinou como se portar em sala, utilizar uma metodologia, não fugindo do plano que deve ser passado, foi realmente uma experiência que vivenciei como professor [E3]”, essa experiência ecoa sobre a necessidade de atividades de formação docente mais significativas e contextualizadas, indicando que a limitação do estágio docente como uma formalidade para cumprimento do currículo, não contribui para uma formação docente aprofundada (Massuga et al., 2021).

Os mestrandos relataram também ter chegado ao estágio sem nenhuma base ou orientação didático-pedagógica formal do programa. Segundo alguns entrevistados isso era um desafio frequente, visto que “a orientação, quando existia, era sobre o que fazer no estágio, e não como ensinar [E2]”. Essa situação reforça a importância da orientação para a atuação no ensino (Araújo, Silva & Andrade, 2020). O docente é aquele que domina o conhecimento e sabe como ensinar, e para isso é necessário que o professor possua uma formação didático-pedagógica que possibilite a resolução de problemas específicos do ensino (Araújo, Silva & Andrade, 2020; Cruz, 2017; Massuga et al., 2022).

Por fim, a **observação do modelo docente** em sala de aula serviu como fonte de inspiração para os entrevistados, de lição sobre a postura a ser adotada ou evitada. Diante dessa constatação, os entrevistados percebiam e aprendiam como se portar em sala de aula, decidiam quais didáticas adotar e como interagir com os alunos. No entanto, essas atividades eram percebidas como metodologias sem intencionalidade docente exclusiva. Para eles, há um padrão do programa mais focado em leitura e reflexão científica do que em formação pedagógica. É importante salientar que a observação e a prática em sala de aula fazem parte do percurso de formação didático-pedagógica, na qual ocorre a construção dos saberes docentes (Campelo, 2015). Neste caso, compreende-se que os relatos dos entrevistados coincidem com a ideia de que o docente deve orientar e acompanhar a formação dos alunos, desenvolvendo competências, sejam elas genéricas, específicas ou profissionais (Hernández, 2021; Lima et al., 2020).

4.3 Compreendendo a prática

Para a categoria descritiva “compreendendo a prática”, associou a dimensão de análise 4 - **perspectivas para a formação didático-pedagógica** – o que apresentou as seguintes subcategorias: vocação para a docência; carga horária prática; disciplina de didática; palestras; workshop.

Para os mestrandos e egressos do PROPADM/UFS, a importância da formação docente vai além do mestrado. De acordo com os egressos, no pós-mestrado, a busca por aprofundamento é motivada pela necessidade de atualização constante e pela preparação para concursos, em que a “prova didática é um componente essencial [E1]”. Nesse sentido, a relevância final reside na qualidade da formação docente, pois a qualificação dos futuros professores impacta diretamente a qualidade da educação superior no país (Chaves & Lima, 2021; Gatti & Barbosa, 2014).

Em termos de ganhos pessoais e profissionais, a experiência durante o estágio docência confirmou a **vocação para a docência**, o que proporcionou segurança em sala de aula para os mestrandos e egressos. Além disso, a vivência no programa resultou em uma melhora na capacidade crítica e no desenvolvimento pessoal dos entrevistados, com o aprimoramento da empatia, por meio de uma postura mais humana e a consolidação da habilidade de transmitir conhecimento de forma acessível. De modo, o PROPADM/UFS atende a essas demandas, visto que o mestrando precisa estar engajado, o que exige: reflexão crítica, questionamento, reconhecimento de necessidades e capacidade de construir práticas educativas (Brognoli & Cicmanec, 2024; Wardak, Huber & Zeivots, 2024).

Os entrevistados indicaram elevar a **carga horária prática** do estágio docência para 30 horas, totalizando assim 50% da carga horária de uma disciplina ofertada na graduação. A indicação é que a carga horária seja maior para deixar de ser vista como um cumprimento burocrático e se tornar uma experiência de formação real. O entrevistado sugere que “deveria ser um tempo maior em sala de aula [G1E4]” e todos os outros participantes do grupo focal concordaram. O estágio docência, quando articulado com disciplinas de ensino e didática, pode ser um elemento significativo na preparação do estudante para o exercício da docência (Araujo, Silva & Andrade, 2020).

O aumento da carga horária da prática em sala de aula relativa ao estágio docência orienta para a criação de oportunidade de dar aulas com avaliação/feedback dos alunos sobre os mestrandos. Alguns egressos relataram que receberam esses feedbacks [E7; E8; E15], enquanto os entrevistados do grupo focal relataram que não houve a formalização dos feedbacks dos alunos da graduação. Um dos entrevistados destacou a importância dessa avaliação: “acredito que o feedback não seja sobre a pessoa, mas sobre uma ação que a pessoa teve num momento específico [E7]”. Percebe-se que receber feedback contínuo sobre o desempenho em sala de aula contribui para o aprimoramento das habilidades essenciais à prática docente, como a exemplo: reflexão, autocrítica e segurança em sala de aula (Querino & Andrade, 2024).

Os entrevistados sugerem que melhorias devem se concentrar em uma reforma curricular. As indicações incluem a criação de **disciplina obrigatória de didática**, e a inclusão de conteúdos práticos como plano de aula, metodologias ativas e o uso de inteligência artificial na preparação de aulas. Vale destacar que a ausência de preparo didático-pedagógico frequentemente leva o docente em formação

a reproduzir práticas que observou em seus próprios professores (Araujo; Silva; Andrade, 2020), o que ocorreu com os entrevistados. Dessa forma, uma revisão na estrutura curricular pode ser necessária para promover a articulação entre saberes e a pluralidade de matrizes civilizatórias (Bispo; Lima; Demo, 2024) para construir uma formação voltada para o desenvolvimento humano (Andrade; Ribeiro, 2025).

No que diz respeito a formalizar uma nova estrutura curricular, destaca-se que os entrevistados não sabiam que o programa possui uma disciplina optativa nomeada “Tópicos Especiais em Ensino e Aprendizagem em Administração”. Com isso, a sugestão é tornar essa disciplina obrigatória, nomeada de “Ensino e Aprendizagem em Administração”. Os entrevistados sugerem ainda que o conteúdo pode integrar a ementa dessa disciplina, como por exemplo: montar um plano de aula [E2; E12; G1E5], desenvolver projetos práticos para os alunos da graduação [E6; E7], a partir disso, “capacitar o mestrando para que ele siga um caminho de maior interação com os alunos no futuro [E14]”. Tal constatação indica que a compreensão da didática, metodologias de ensino, a organização da aula (Santos & Melo, 2021) e projetos de formação docente (Iglesia, 2020) são elementos relevantes para a prática docente e pedagógica (Iglesia, 2020; Santos & Melo, 2021).

Em finalidade, a realização de **palestras e workshops** sobre ética e postura docente foi apresentada pelos entrevistados como atividades que são bem-vindas na formação didático-pedagógica. Eles afirmaram que essas atividades, que foram realizadas pelos docentes do programa, foram importantes e se faz necessário a permanência ofertando, com temas voltados para a formação didático-pedagógica. Essas palestras auxiliam os mestrandos a aprenderem a se portar em sala de aula a partir das experiências dos docentes e pesquisadores convidados, como citado pelo egresso em que “foi um intensivo de 4 horas, falando especificamente de docência de ensino superior, foi um workshop de experiências práticas e vivências da professora palestrante [E15]”. Com esse achado, identifica-se o fortalecimento da pedagogia universitária, pautada nas necessidades de formação dos professores como um caminho fundamental para consolidar esses espaços de desenvolvimento (Santos; Melo, 2021).

Para compreender melhor o contexto relacional das categorias descritivas e suas dimensões de análise, apresenta-se a Figura 11. Nesta figura, a largura das setas representa a intensidade das relações entre as subcategorias que compõem as dimensões de análise, que convergem para compreender o desenvolvimento da formação didático-pedagógica oferecida pelo programa aos seus mestrandos e egressos.

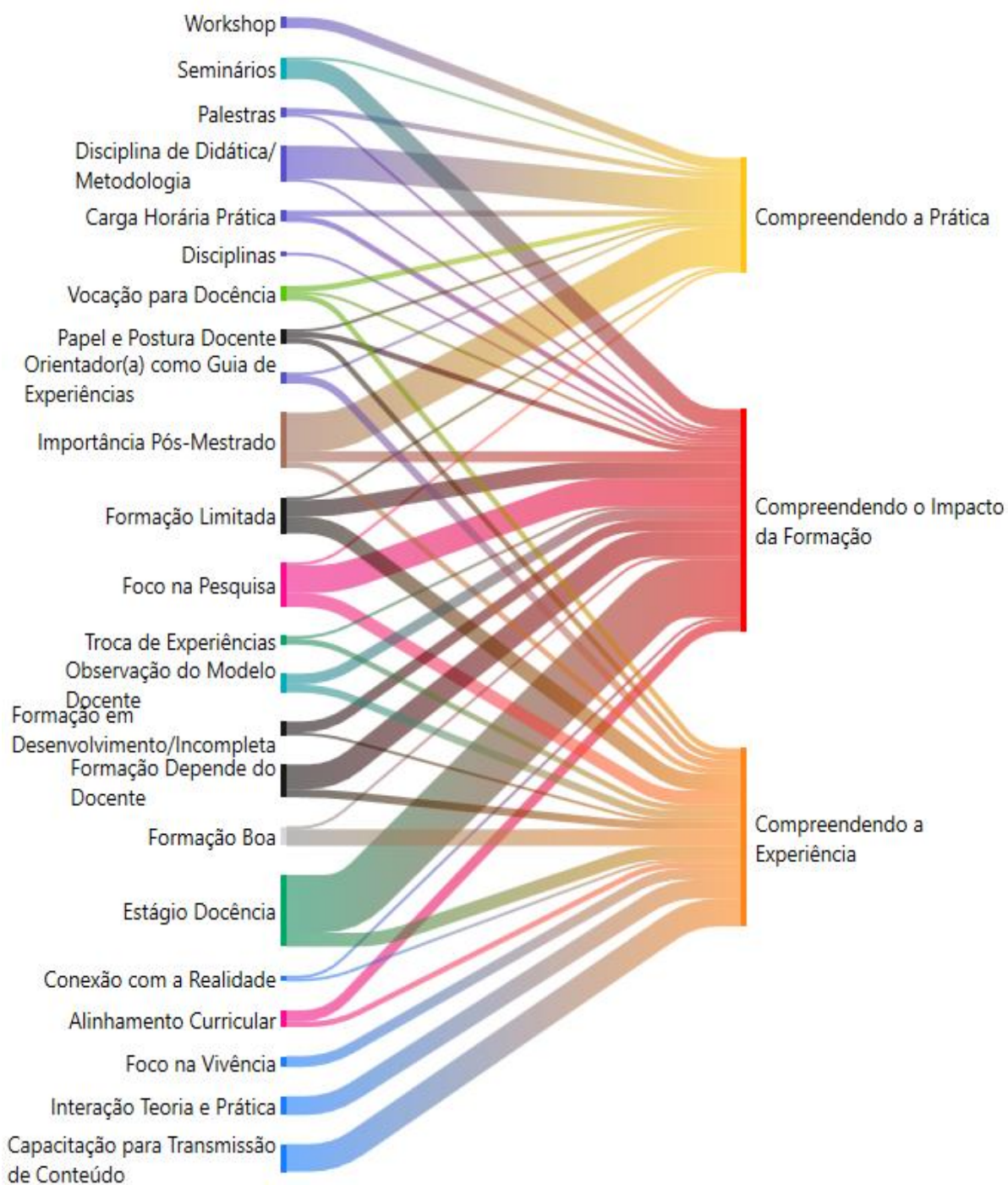


Figura 11. Diagrama de Co-ocorrências entre as dimensões empíricas e as categorias descritivas.
Fonte: Extraído pelos autores do Atlas.ti (2025).

No que se refere à categoria, **compreendendo a experiência**, nota-se a prevalência de elementos voltados à vivência prática e direta do ensino, com destaque central para o **estágio docência** e a **capacitação para transmissão de conteúdo** dos professores. Essas conexões evidenciam que a experiência não se resume à observação passiva, mas envolve um processo contínuo de desenvolvimento da identidade e da responsabilidade pedagógica (Carneiro et al., 2018; Massuga et al., 2021). Importa destacar que, é necessária uma abordagem integrada que considere a

complexidade das práticas de ensino e os contextos nos quais elas estão inseridas, unindo a técnica da transmissão de conteúdo à vivência prática no estágio docência (Freitas & Sobral, 2024).

A categoria, **compreendendo o impacto da formação**, por sua vez, está fortemente associada a elementos que promovem a criticidade sobre a trajetória acadêmica. O expressivo **foco na pesquisa** e os relatos de uma **formação limitada** em relação à formação didático-pedagógica ofertada pelo programa, se destacam nos relatos dos entrevistados. A afirmação de que estágio docência é a principal atividade desenvolvida pelos mestrandos está diretamente relacionada à formação e prática docente. Tais conexões indicam que o impacto formativo é percebido tanto pelas lacunas quanto pelo engajamento científico, exigindo uma formação que seja voltada para a atuação transformadora e para o preenchimento das demandas reais da docência e do mercado (Araújo, Silva & Andrade, 2020; Avolio, Benzaquen & Pretell, 2019; Cruz, 2017; Massuga et al., 2022).

O diagrama acima evidencia que a categoria **compreendendo a prática**, ainda que de forma específica, almeja um lugar de consolidação dos saberes no processo formativo, através de práticas como a realização de **seminários**. Existe uma percepção da **importância pós-mestrado**, em que os egressos são acompanhados pelo programa, conhecendo de perto a trajetória de cada um após o mestrado. Por meio dos documentos enviados à coleta CAPES, o programa institui metas para identificar destino e atuação dos egressos do programa (PROPADM, 2022b).

Por fim, **a criação de disciplinas sobre formação didática-pedagógica**, destacando-se a formalização da disciplina de Tópicos Especiais em Ensino e Aprendizagem em Administração como obrigatória com nova denominação e ementa dentro da estrutura curricular do programa. As disciplinas voltadas à formação se mostram importantes na preparação dos alunos (Araujo; Silva; Andrade, 2020), ao mesmo tempo em que a valorização e o aprimoramento da trajetória profissional demandam o desenvolvimento de estratégias institucionais que reconheçam os múltiplos papéis do docente, como ensino, pesquisa e extensão (Godke et al., 2024). Isso revela que a aplicação do conhecimento é entendida, pelos estudantes, como um processo que vai além da teoria, necessitando da integração entre a formação acadêmica e a utilidade prática das competências adquiridas no cotidiano profissional (Andrade & Ribeiro, 2025; Querino & Andrade, 2024; Severo, Guimarães & Serafin, 2020).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo descrever, categorizar e discutir as experiências vivenciadas por discentes e egressos do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Sergipe (PROPADM/UFS) quanto à formação didático-pedagógica. Como principal contribuição, o estudo oferece insights valiosos sobre a trajetória formativa no PROPADM/UFS, permitindo a identificação de áreas que demandam melhorias e o reconhecimento de práticas educacionais que são eficazes. Além disso, os resultados auxiliam no debate sobre a necessária integração entre ensino e pesquisa na pós-graduação, servindo de subsídio para que órgãos como a CAPES e outras Instituições de Ensino Superior (IES) formulem diretrizes que promovam uma formação docente robusta e alinhada à realidade brasileira.

Os principais resultados revelam que a qualidade da formação didático-pedagógica é percebida como em desenvolvimento e limitada pois o programa não havia ofertado a disciplina que trate sobre didática-pedagógica e em estágio de desenvolvimento, visto que o programa tem a intenção de abordar e aprofundar esse tipo de formação, entendido pelos entrevistados que a profundidade do aprendizado, quanto a formação docente, depende da dedicação individual de cada docente e orientador. O estágio docência destacou-se de forma unânime como a atividade mais importante da experiência da formação didático-pedagógica, avaliada como uma oportunidade que proporciona o contato prático com a sala de aula, especialmente com os estudantes e o ambiente educativo. Além disso, com essa atividade, os entrevistados reconhecem que o impacto positivo no desenvolvimento de habilidades como oratória e capacidade crítica através da participação em seminários e congressos.

No entanto, o estudo aponta limitações e implicações importantes, como a ausência de uma base orientadora ou disciplina que prepare o mestrando antes de assumir a regência em sala de aula. Para os entrevistados há uma clara tensão entre os papéis de pesquisador e docente, impulsionada por métricas de avaliação quantitativas da CAPES que priorizam a produção científica em detrimento da preparação pedagógica. Para quem já possui experiência em docência, o estágio docência foi visto apenas como um cumprimento burocrático de carga horária, reforçando a necessidade de práticas mais significativas, tais como tornar uma disciplina obrigatória para discutir liberdade de cátedra, tendências da educação, organização do trabalho pedagógico e compreender os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e suas relações com o ambiente de aprendizado.

Como qualquer abordagem metodológica, a fenomenografia possui limitações, uma delas é o foco na descrição da variação das experiências de um grupo. Com isso, é importante ressaltar que as experiências vivenciadas no âmbito do PROPADM/UFS refletem uma realidade regional e institucional específica, não se pretendendo, portanto, uma generalização para uma realidade global ou universal da pós-graduação. Para pesquisas futuras, sugere-se que avancem em pesquisas para investigar como outros PPGs em Administração desenvolvem a formação didático-pedagógica, indicando experiências virtuosas para outros programas.

Sugere-se, também, que sejam encaminhados relatórios conjuntos entre os PPGs em Administração para a coordenação de área 27 da CAPES a fim direcionar novas métricas de avaliação dos programas, para reforçar e aprofundar a formação didático-pedagógica nos programas ainda carentes desse tipo de formação. Em conclusão, sugerem-se melhorias estruturais para o PROPADM/UFS, como a inclusão de uma disciplina obrigatória focada na formação docente com ênfase na elaboração de plano de aula e metodologias ativas. É fundamental formalizar a formação didático-pedagógica como uma preocupação institucional, oferecendo ciclos de feedback e avaliação após as aulas ministradas pelos mestrandos, durante o estágio docência, pelos alunos da graduação. Além de ampliar a carga horária prática do estágio docência para garantir uma vivência pedagógica mais profunda e menos fragmentada.

REFERÊNCIAS

Andrade, D. S., & Ribeiro, L. S. (2025). Docência em construção: interdisciplinaridade e prática pedagógica no Ensino Superior de Direito. In: Cezar, G. L., Bellini, M. A. K., & Sasso, M. D. B.

- (org.). Diálogos interdisciplinares na construção da justiça social: desafios e perspectivas. Santo Ângelo: Ilustração, 2025. p. 13-26. 2025.
- Araújo, E. T. T., Silva, C. A., & Andrade, D. M. (2020). A influência das disciplinas de ensino e do estágio docência na formação docente: um estudo de caso no programa de pós-graduação em administração da ufla. RECC – Revista Eletrônica Científica do CRA-PR, 7(2), pp. 181-195.
- Avolio, B. E., Benzaquen, J. B. & Pretell, C. (2019). Global challenges for business education and the new educational agenda: graduate attributes and teaching methods. E-journal of Business Education and Scholarship of Teaching, Australian Business Education Research Association, 13(2), pp. 80-99.
- Barbour, Rosaline S. (2010). Focus groups. In: BOURGEAULT, Ivy; DINGWALL, Robert; DE VRIES, Raymond (org.) The SAGE Handbook of Qualitative Methods in Health Research. London, UK: Sage Publications Ltd.
- Bezerra, J. C. V. & Coelho, A. L. de A. L. (2024). Fenomenografia: Contribuições para o percurso metodológico na Administração. Organizações em contexto, São Bernardo do Campo, 20(39), pp. 313-333, jan.-jun.
- Bispo, M. S. (2020). Contradições da pós-graduação em administração brasileira. Revista Eletrônica de Ciência Administrativa, 19(2), pp.169-180. DOI: <http://dx.doi.org/10.21529/RECADM.2020007>
- Bispo, M. S., Lima, M. C., & DEMO, P. (2024). Editorial – Docência em Administração: entre a precarização, a resistência e a reinvenção necessária. Administração: Ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro.
- Bowden, J. A. (2005). Reflections on the phenomenographic team research process. In: Bowden, J. A. & Green, P. Doing developmental phenomenography. Melbourne: RMIT University Press.
- Brognoli, P. C.; Cicmanec, E. R. (2024). Vivência no curso de administração em uma instituição privada de ensino superior em Curitiba. Revista Foco, 17(8), e5983, pp.01-17. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n8-124
- Campelo, A. M. (2015). Formação e saberes docentes do professor universitário: a realidade no curso de administração da FCAP/UPE. Educação, Cultura e Comunicação, 7(2), pp. 20-39. jul./dez.
- Carneiro, S. N. V., Nascimento, M. I. S., Coutinho, E. M. C. & Roncolato, C. E. O. (2018). A formação e a prática didático-pedagógica do docente bacharel no curso de Administração. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, 18(56), pp. 209-230, jan./mar. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.056.AO02>
- Ceni, J. C., Souza, I. G., Fernandes, J. M. F., & Seefeld, R. (2022). A formação didática é essencial para o docente? Revista Brasileira de Educação, v. 27, e270037. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270037>
- Chaves, R. M. G., & Lima, F. R. (2021). Formação Didático-Pedagógica e Saberes Docentes Necessários ao Gerenciamento do Conhecimento em Sala De Aula no Curso de Bacharelado em Administração. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, 7(6). DOI: doi.org/10.51891/rease.v7i6.1386
- Charman, A. & Rocha-Pinto, S. R. (2016). Fenomenografia e Valoração do Conhecimento nas Organizações: Diálogo entre Método e Fenômeno. RAC, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, art. 6, p. 630-650, set./out. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac2016150292>
- Conde-Jimenez, J.; Martín-Gutierrez, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(1), pp. 140-152.
- Cruz, G. B. (2017) Didática e docência no ensino superior. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 98(250), pp. 672-689, set./dez. DOI:<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>.
- Farias, R. A. S. et al. (2018). Problemas Percebidos pelos Professores na Docência em Administração. REPAE – Revista Ensino e Pesquisa em Administração e Engenharia, 4(2). DOI: <https://doi.org/10.51923/repae.v4i2.142>
- Freitas, H. N. & Sobral, R. C. (2024). Análise da produção acadêmica sobre formação docente em administração nos eventos da ANPAD nos últimos 15 anos. Anais da VII Jornada Ibero-

- Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, Rio de Janeiro.
- Gao, Y., & Huber, E. (2024). Citizen scholars: cultivating 21st century graduate competencies in business education. *Journal of Work-Applied Management*, 16(2), pp. 200-217. DOI: 10.1108/JWAM-10-2023-0119
- Gatti, Bernardete Angelina. (2005). Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. *Série Pesquisa em Educação*. 10, Brasília-DF.
- Gray, David E. (2012). *Pesquisa no Mundo Real*. 2. ed. Porto Alegre: Penso.
- Hernández, B. R. H. (2017). Desarrollo de competencias gerenciales en los docentes de la Licenciatura en Administración de Empresas de UNEDL. *RIDE – Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15). DOI: 10.23913/ride.v8i15.305
- Joaquim, N. F. & Boas, A. A. V. (2013). Desafios da formação docente: estágio docência e a prática de ensino em Administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, 14(3), pp. 617– 652, jul./set. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2013.v14n3.63>
- Lacerda, R. C. (2015). Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado. *Rev. Docência Ens. Sup.*, 5(2), pp. 79-100.
- Lima, C. M., Langrafe, T. F., Torini, D. M., & Cecconello, A. R. (2020). Transformação Pedagógica e (Auto)Formação Docente. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, 21(1), pp. 214– 243. DOI: 10.13058/raep.2020.v21n1.1739
- Lima, T. B. & Silva, A. B. (2019) Fatores determinantes do ambiente cultural e social no ensino de Administração na Região Nordeste do Brasil. *RPCA*, Rio de Janeiro, 13(2), abr. – jun. DOI: <https://doi.org/10.12712/rpca.v13i2.27444>
- Lima, T. B. & Silva, A. B. (2020). O ambiente histórico e político do ensino em administração na região nordeste. *Administração de Empresas em Revistas*, 2(21), pp. 235-259.
- Magnin, L. S. L. T., Faria, J. H., Penteado, R. C. & Takahashi, A. R. W. (2020). Produtivismo na Pós-graduação em Administração: posicionamentos dos pesquisadores brasileiros, estratégias de produção e desafios enfrentados. *READ*, Porto Alegre, 26(2), pp. 265-299, maio/ago. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311.284.95633>
- Martínez, M. A., Rivera, M. & Marquez, J. (2020). Learning From the Experiences and Development of Latina School Leaders. *Educational Administration Quarterly*, 56(3), pp. 472-498. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X19866491>
- Marton, F. (1981). Phenomenography? Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), pp. 177–200.
- Marton, F.; Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Massuga, F. et al. (2021). Prática docente no ensino superior: construção formativa e desafios no contexto do bacharelado em administração. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1(8), pp. 82-97. DOI: <https://doi.org/10.51896/CCS/GPMG6268>
- Michel, M. H. (2015). *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos*. 3 ed. São Paulo.
- Nunes, Flaviana Gasparotti. (2017). Desafios da pós-graduação: articulação entre ensino, pesquisa e extensão e diálogo com outras formas de produção do conhecimento. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, 12(1), pp.23-35, jan/abr. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v12n1p23-35>
- Paniago, R. N. (2023). Desencanto pela docência no Brasil: desafio à formação inicial de professores. *Rev. Tempos Espaços Educ.*, 16(35), e18612. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18612>
- Programa de Pós-Graduação em Administração – PROPADM. (2023a) Instrução Normativa N° 03/2023/PROPADM-UFS de 12 de abril de 2023, Regulamenta critérios para a Estágio Docência (ED) do Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPADM), e revoga a IN 07/2018/PROPADM-UFS. Universidade Federal de Sergipe.
- Programa de Pós-Graduação em Administração – PROPADM. (2023b). Instrução Normativa N° 07/2023/PROPADM-UFS, Estrutura Curricular do Mestrado em Administração. Universidade Federal de Sergipe.

- Programa de Pós-Graduação em Administração – PROPADM. (2022). Resolução Nº 12/2022/CONEPE. Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação Em Administração (PROPADM). Universidade Federal de Sergipe.
- Querino, F. F. & Andrade, D. M. (2024). Uso de Metodologias Ativas no Estágio Docência em um Programa de Pós-Graduação em Administração. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 19, n. 55, Boa Vista. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13377350>
- Rocha-De-Oliveira, S., & Deluca, G. (2017). Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. *Cad. EBAPE.BR*, 15(4), art. 13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395155011>
- Santos, D. S., & Melo, G. F. (2021). Docência Universitária: em foco as necessidades formativas de professores bacharéis em Administração. *Ensino em Re-vista, Uberlândia-MG*, v. 28, e037, p. 1-23. DOI: <http://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-37>
- Serpe, F. L., Caciatori Junior, I., & Fernandes, J. M. F. (2022). Didática dos professores de ensino superior: percepções dos alunos sobre os docentes de um curso de graduação em administração. *Revista GeSec*, 13(3), pp. 735-755. DOI: <http://dx.doi.org/10.7769/gesec.v13i3.1364>
- Severo, E. A., Guimarães, J. C. F. De & Serafin, V. F. (2020). Formação docente: metodologias ativas de aprendizagem para ensino superior. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro-SP, 30(63). DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13304>
- Stewart, L. (2025). Análise de Co-Ocorrência com ATLAS.ti. ATLAS.ti. Disponível em: <https://atlasti.com/research-hub/co-occurrence-analysis-with-atlas-ti>. Acesso em: 28 janeiro 2026.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tourinho, M. M. & Palha, M. D. C. (2014). A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. *Cad. EBAPE.BR*, 12(2), art. 5, Rio de Janeiro, abr./jun. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-39519356>
- Vergara, S. C. (2009). *Métodos de coleta de dados no campo*. Ed. 2. São Paulo: Atlas.
- Walter, S. A. & Bach, T. M. (2015). Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: inovando o processo de análise de conteúdo por meio do Atlas.ti. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, 6(2), pp. 275–308, abr./jun. DOI: 10.13058/raep.2015.v16n2.236
- Wardak, D., Huber, E. & Zeivots, S. (2023). Towards a conceptual framework of professional development: A phenomenographic study of academics' mindsets in a business school. *International Journal for Academic Development*. 29(3), 337-352, DOI: 10.1080/1360144X.2023.2183403

CAPÍTULO 4 - DISCUSSÕES E IMPLICAÇÕES

Nesta seção serão apresentadas as contribuições do trabalho, que se manifestam nas conexões entre os resultados da pesquisa e as conclusões dos artigos científicos que compõem essa dissertação. Essas conexões promovem o avanço do conhecimento acadêmico na Educação em Administração no contexto da pós-graduação, com ênfase na formação didático-pedagógica; estimulam a adoção de estratégias e ações para a melhoria da formação docente nos PPGs em Administração; além de considerarem os benefícios que o estudo proporcionará aos alunos, docentes, à instituição de ensino superior e à comunidade. Dessa forma, será apresentado as contribuições teóricas, contribuições para o Programa de Pós-graduação em Administração (PROPADM/UFS) e das contribuições sociopráticas da pesquisa.

4.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Essa dissertação tem como objetivo geral compreender como o Programa de Pós-graduação em Administração (PROPADM/UFS) desenvolve a formação didático-pedagógica dos mestrandos. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática da literatura acerca das abordagens teórico-conceituais da formação docente na Educação em Administração no contexto da pós-graduação e para propor um *framework* de pesquisa. Posteriormente, realizou-se um estudo empírico para descrever, categorizar e discutir as experiências vivenciadas por discentes e egressos do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Sergipe (PROPADM/UFS) quanto à formação didático-pedagógica. Todo esse desenvolvimento da pesquisa teve a finalidade de fornecer contribuições para futuras discussões sobre o aprimoramento da formação docente no ensino superior em Administração.

O levantamento sistemático da literatura sobre Educação em Administração e formação docente na pós-graduação identificou contribuições para o avanço de pesquisas, destacando: o ser e saberes docentes (Lacerda, 2015; Bezerra *et al.*, 2024; Serpe; Caciatori Junior; Fernandes, 2022) e as competências docentes (Lima *et al.*, 2020; Hernández, 2021) como abordagens teórico-conceituais; a identificação de temáticas centrais para a formação docente e prática docente, como o estágio docência (Araújo *et al.*, 2014; Araújo *et al.*, 2019; Corrales-Escalante; Hernandez-Chaves, 2024), disciplinas voltadas ao ensino da docência (Araújo; Silva; Andrade, 2020; Souza *et al.*, 2021), metodologias ativas (Carneiro *et al.*, 2018; Igreja, 2020; Fang *et al.*, 2024) e o processo de ensino-aprendizagem (Gobbo; Beber; Bonfiglio, 2017; Martin; Wilson, 2024). Também foi proposto um *framework* de pesquisa sobre

a formação docente que ilustrou a relação entre a formação docente e a prática docente com as abordagens teórico-conceituais e as temáticas que emergiram da literatura.

Já o estudo empírico, que descreve as experiências dos mestrados e egressos do PROPADM/UFS, revelou que a qualidade da formação didático-pedagógica oferecida pelo programa é percebida como limitada e em estágio de desenvolvimento. Existe uma limitação na formação devido à falta de oferta de uma disciplina obrigatória que prepare o mestrado antes de assumir a regência de classe. Também foi constatado uma clara tensão entre os papéis de pesquisador e docente, motivada pelas métricas quantitativas de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que priorizam a produção científica em detrimento da preparação pedagógica (Nunes, 2017; Bispo, 2020; Freitas; Sobral, 2024).

Neste cenário, existe uma relação direta entre o *framework* proposto no artigo teórico e os resultados apresentados no artigo teórico-empírico, conforme Quadro 04.

Quadro 04 - Relação entre os resultados teóricos e empíricos

Atributos	Aspectos Teóricos (<i>Framework</i>)	Evidências Empíricas (Resultados Empíricos)
Formação Docente	Necessidade de disciplinas voltadas ao ensino e metodologias ativas para desenvolver saberes docentes.	Necessidade de inclusão da disciplina "Tópicos Especiais em Ensino e Aprendizagem em Administração" como obrigatória. Mudança de nome para Ensino-aprendizagem em Administração.
Prática Docente	O estágio docência como peça-chave para o desenvolvimento de competências e interação professor-aluno.	O estágio docência é identificado como a principal atividade prática e o pilar da experiência direta dos mestrados e egressos do programa.
Integração Teoria-Prática	Defesa de que a formação deve estar alinhada à realidade e contextos enfrentados pelos alunos.	Relatos indicam uma formação ainda limitada e com foco na pesquisa, gerando lacunas de pesquisa.
Desenvolvimento de Competências	Busca por uma atuação transformadora que integre o "ser docente" às competências docentes.	Percepção de que a aplicação do conhecimento deve ir além da teoria, visando a utilidade prática no cotidiano.
Implicações Institucionais	Necessidade de espaços de diálogo, atualização curricular e monitoramento (CAPES).	Existe um acompanhamento de egressos e metas do coleta CAPES para identificar o destino profissional dos mestres.

Desafios e Tensões	Equilíbrio entre as demandas de pesquisa, ensino e extensão.	Críticas à formação didático-pedagógica restrita frente ao peso dado à produção científica.
---------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O *framework* proposto estabeleceu as bases conceituais para analisar o fenômeno, enquanto os resultados empíricos forneceram a evidência das experiências no PROPADM/UFS. Os resultados confirmam as tensões e temáticas identificadas na revisão da literatura, como a importância da prática (estágio docência) e a lacuna na preparação teórica (ausência de disciplina obrigatória). Essa relação valida a estrutura proposta no *framework*, permitindo a identificação de áreas que demandam melhorias e o reconhecimento de práticas educacionais eficazes no programa.

Nesse contexto, o artigo teórico reforça a importância da formação Docente para o desenvolvimento e a valorização do professor de Administração (Reinaldi; Giordani; Coelho Neto, 2018), sendo crucial para minimizar os desafios da prática docente (Farias *et al.*, 2018) e qualificar a atuação no ensino superior e na pós-graduação (Lourenço; Lima; Narciso, 2016; Bispo, 2017). Com isso os PPGs em Administração têm o desafio de focar na formação docente, abordando os saberes didático-pedagógicos (Guimeiro, 2019) e desenvolvendo competências para o exercício da docência (Bispo, 2020). Visto que, a prática docente requer aperfeiçoamento contínuo (Farias *et al.*, 2018; Montezano *et al.*, 2022) e a articulação de saberes (Silva; Costa, 2014), sendo ela própria a principal fonte de formação pedagógica dos professores (Lima *et al.*, 2020).

Já a integração teoria e prática é um ponto relevante dos achados em ambos os artigos, pois é um pilar na constituição do docente, em que o professor atua como um construtor do conhecimento ao articular diferentes saberes e a realidade (Serpe; Caciatori Junior; Fernandes, 2022). Tal reconhecimento decorre em virtude de que a formação contínua deve articular o conhecimento prático com a teoria existente no currículo (Chaves; Lima, 2021), e essa união é ampliada pela oferta de disciplinas de didática e, especialmente, pelo estágio docência (Gonçalves *et al.*, 2015). Essa experiência prática é fundamental para que haja a reflexão sobre o ser docente e o desenvolvimento de novas metodologias de ensino (Araújo; Silva; Andrade, 2020; Brognoli; Cicmanec, 2024) o que permite que os pós-graduandos participem e reflitam sobre a prática docente (Silva; Costa, 2014), resultando em uma experiência mais significativa quando há conhecimento prévio sobre as práticas de ensino (Araújo; Silva; Andrade, 2020).

Enquanto no artigo teórico-empírico adotou a fenomenografia para captar a experiência dos mestrandos e egressos, buscando compreender como o programa desenvolve a

formação didático-pedagógica as análises forneceram um mapeamento qualitativo das concepções e experiências vivenciadas pelos entrevistados. As análises fenomenográficas direcionaram melhorias para o programa, que se concentram principalmente em uma reforma curricular para construir uma formação docente mais completa e articulada com a realidade dos mestrands (Massuga *et al.*, 2021). Apartir da Trilogia da Fenomenografia (Charman & Rocha-Pinto, 2016; Santos & Silva, 2019), três categorias descritivas surgiram da pesquisa: compreendendo a experiência, compreendendo o impacto da formação e compreendendo a prática, orientadas por quatro dimensões de análise: concepção da formação didático-pedagógica; relatos das experiências; para a categoria compreendendo o impacto da formação; desenvolvimento da formação docente; e por fim, perspectivas para a formação didático-pedagógica.

Ambos os artigos apresentaram implicações, desafios e tensões decorrentes da priorização histórica da pesquisa sobre o ensino, uma lacuna que compromete a preparação pedagógica dos futuros professores. Alternativas como o estágio docência são identificadas como um momento chave e positivo na formação, embora muitas vezes sejam a única prática oferecida, já que a recomendação da CAPES para disciplinas de didática não tem caráter obrigatório para todos os programas (Gonçalves *et al.*, 2015). Por fim, as instituições, como o PROPADM/UFS, precisam continuar desenvolvendo a formação docente, valorizando as habilidades didático-pedagógicas dos seus estudantes (Carneiro *et al.*, 2018).

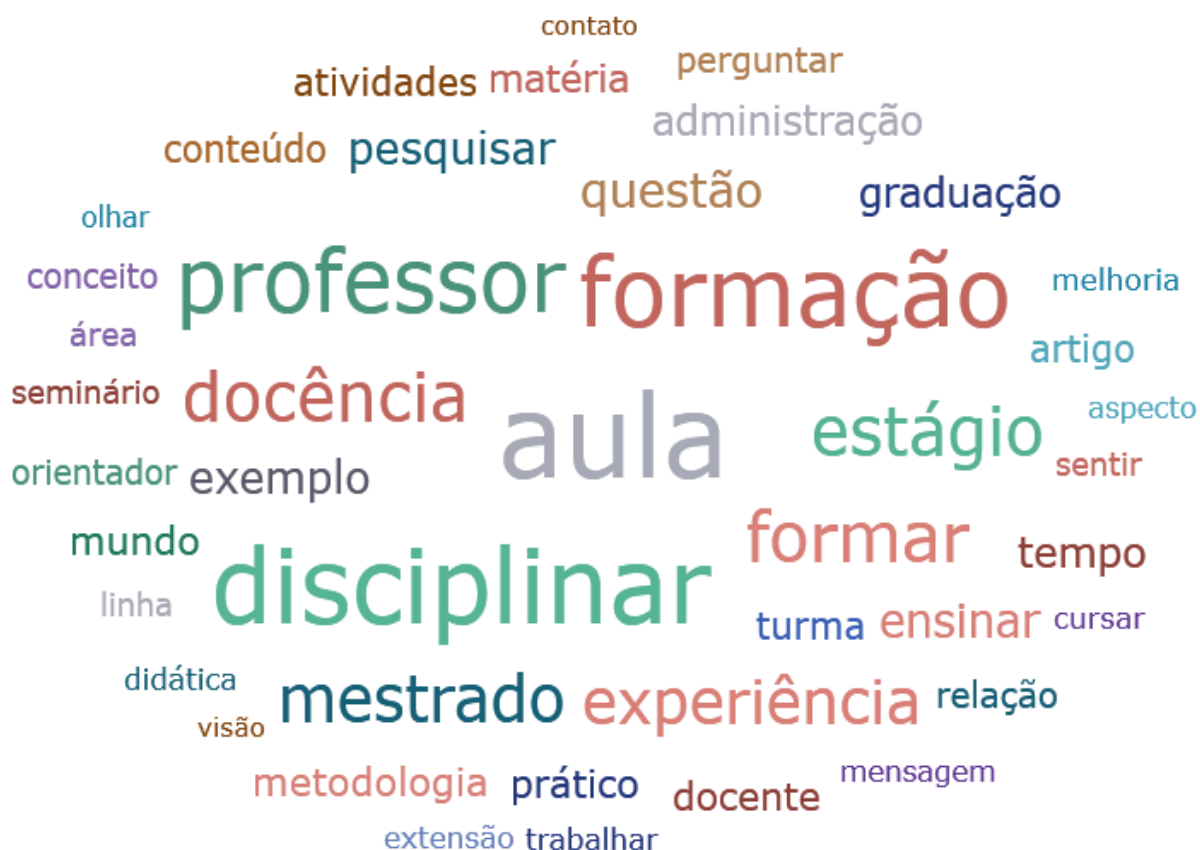
Por fim, os artigos desenvolvidos a partir dessa dissertação são cruciais para o campo, justificando-se pela lacuna de estudos sobre a formação didático-pedagógica na pós-graduação e pela necessidade de aprimoramento da Educação em Administração. O artigo teórico possui uma contribuição significativa ao propor um *framework* e desenvolver uma visão estruturada da EA no âmbito da pós-graduação e da formação docente, servindo como guia para futuras pesquisas que buscam a articulação de saberes e a flexibilidade da formação (Araújo; Silva; Andrade, 2020; Chaves; Lima, 2021; Massuga *et al.*, 2022; Serpe; Caciatori Junior; Fernandes, 2022). Em complemento, o artigo teórico-empírico oferece contribuições sobre as experiências reais dos mestrands e egressos, auxiliando na identificação de melhores práticas e áreas de melhoria na formação didático-pedagógica, o que se alinha à necessidade de ambientes mais colaborativos e de reflexão das práticas (Lima *et al.*, 2020; Araújo *et al.*, 2019; Corrales-Escalante; Hernandez-Chaves, 2024).

4.2 CONTRIBUIÇÕES PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (PROPADM/UFS)

A Pós-Graduação *Stricto Sensu* é, no Brasil, o ambiente prioritário e fundamental para a formação de novos docentes para o ensino superior (Araujo; Silva; Andrade, 2020). Contudo, a formação de professores universitários apresenta uma carência, uma vez que os programas de pós-graduação tendem a concentrar sua preocupação na pesquisa e no domínio de conteúdo, em detrimento da preparação didático-pedagógica (Araujo; Silva; Andrade, 2020; Santos; Melo, 2021). Este déficit se manifesta em um contexto que se caracteriza como uma crise na docência em Administração, que resulta na perda do sentido da atividade docente (Bispo; Lima; Demo, 2024). Nesse contexto, a presente dissertação oferece contribuições diretas e práticas para o aprimoramento da formação no Programa de Pós-graduação em Administração (PROPADM/UFS).

A adoção da fenomenografia nesta pesquisa, juntamente com o uso do *software* ATLAS.ti, permitiu mapear os pontos cruciais para o aprimoramento da formação oferecida pelo PROPADM/UFS. Tais necessidades do programa podem ser visualizadas de forma concisa na nuvem de conceitos (Figura 12).

Figura 12 - Nuvem de Conceitos



Fonte: Extraído pela autora a partir do Atlas.ti (2025).

A Figura 12 revela um cenário de investigação acadêmica profundamente voltado para a profissionalização docente, em que a intersecção entre a teoria e a prática é o ponto de maior tensão e interesse. O destaque dado a termos como “formação”, “professor” e “estágio” sugere a transição do estudante para o exercício da docência. A presença significativa da palavra “disciplinar” ao lado de “experiência” aponta para uma reflexão sobre como os conteúdos específicos e as vivências em sala de aula moldam a identidade do docente. Em suma, a nuvem sintetiza uma jornada de aprendizado que vai além do currículo formal, valorizando a didática, a pesquisa e a sensibilidade do olhar pedagógico no cenário da pós-graduação.

A trajetória de pós-graduação deve incluir a construção de um perfil docente, com características próprias para a atuação em sala de aula (Araujo; Silva; Andrade, 2020). A realidade do PROPADM/UFS, que já contempla o estágio docência como obrigatório, conforme a Instrução Normativa nº 03 do PROPADM/UFS (2023a), e a disciplina optativa “Tópicos Especiais em Ensino e Aprendizagem em Administração” (PROPADM/UFS, 2023b) que não havia sido ofertada até o momento da realização desta pesquisa, aponta para um cenário que requer melhorias. Visto que, a docência em Administração, mesmo em sua etapa inicial

como mestrando, deve se estabelecer como uma prática de liberdade, crítica, relacional e transformadora (Bispo; Lima; Demo, 2024).

As sugestões dos entrevistados incluem: tornar a disciplina de didática e pedagogia do ensino superior obrigatória e aumentar a carga horária prática do estágio docência, garantindo assim uma base didático-pedagógica mais sólida e formal antes da regência de classe (Araujo, Silva & Andrade, 2020). Essas indicações visam aprimorar a qualidade da formação dos futuros docentes, o que impacta diretamente a qualidade da educação superior no país (Chaves & Lima, 2021; Gatti & Barbosa, 2014). Diante do desafio crescente dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Administração de oferecer novas didáticas de ensino aos discentes, e em linha com a sugestão da CAPES de incluir uma formação pedagógica básica no mestrado, propõe-se a efetivação e reformulação da disciplina de formação docente, conforme Quadro 05. Tal proposta visa alcançar o terceiro objetivo específico desta dissertação: propor ações didático-pedagógicas para a formação docente no PROPADM/UFS.

Quadro 05 - Proposta de ementa, referências e avaliação para a disciplina Ensino e Aprendizagem em Administração

Componente Curricular	Descrição da Proposta – Disciplina obrigatória Ensino-aprendizagem em Administração
Ementa Sugerida	Discutir liberdade de cátedra. Regulação da educação superior. Tendências da educação. Fundamentos teóricos e conceituais da Educação em Administração e da formação docente. Desafios contemporâneos da prática docente. Organização do trabalho pedagógico: planejar aulas, aplicar e/ou corrigir exercícios, provas e outras modalidades de avaliação. Os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e suas relações. Reflexão sobre a integração do tripé ensino-pesquisa-extensão. Metodologias ativas. Uso de inteligência artificial no ensino.
Referências Essenciais	Inclusão de literatura sobre a didática na Administração, os saberes e competências docentes (conforme identificado na revisão sistemática da dissertação - Artigo Teórico), e estudos que abordem a formação contínua e reflexiva de professores.
Sugestão de Avaliação	Elaboração e apresentação de um Plano de Ensino para uma disciplina de graduação em Administração incorporando metodologias ativas e didáticas inovadoras. A avaliação deve ser pautada na reflexão crítica e na demonstração do domínio pedagógico e didático.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O aperfeiçoamento da formação didático-pedagógica deve ocorrer por meio de reformas curriculares que enfatizem competências transversais, sustentabilidade e inovação social (Vasconcellos *et al.*, 2025). Disciplinas específicas e o estágio docência surgem como alternativas essenciais para aprimorar o indivíduo como professor e o processo de aprendizagem

dos futuros alunos (Araujo; Silva; Andrade, 2020; Massuga *et al.*, 2022). Neste caso, as disciplinas e outras estratégias voltadas para formação docente são cruciais para a transição da teoria para a prática (Massuga *et al.*, 2022; Andrade; Ribeiro, 2025).

O estágio docência, já reconhecido como uma das experiências mais valiosas na formação, deve ser aprimorado para maximizar seu potencial. Com isso, é proposto elevar a carga horária prática do estágio docência para 30 horas, totalizando assim 50% da carga horária de uma disciplina ofertada na graduação, conforme sugestões dos entrevistados. É crucial também implementar um processo formal de *feedback* pedagógico e didático, por parte dos alunos da graduação para o mestrando. A formação docente é um processo contínuo e reflexivo, e o *feedback* direcionado é essencial para que o mestrando desenvolva as competências de ensino (Afalla; Fabelico, 2020). Essa atividade configura-se como uma metodologia de treinamento experiencial de grande relevância para a capacitação acadêmica e profissional dos futuros docentes (Pereira *et al.*, 2018; Afalla; Fabelico, 2020).

Para otimizar a formação didático-pedagógica, sugere-se que a disciplina proposta seja cursada previamente ao estágio docência. É crucial que o currículo seja estruturado dessa forma, pois assegura que o mestrando adquira a necessária base didática e pedagógica antes de assumir uma sala de aula, reduzindo a insegurança e a falta de preparo inicial relatadas pelos entrevistados. Adicionalmente, sugere-se a busca por uma maior proximidade e alinhamento com o projeto pedagógico do Departamento de Administração (DAD) e de outros cursos de áreas afins da UFS, garantindo que a prática esteja coesa com os objetivos formativos mais amplos do PROPADM/UFS, fazendo com que o mestrando se envolva em atividades essenciais da pós-graduação como o ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, ao efetivar e aprimorar a formação didático-pedagógica, o PROPADM/UFS se alinha às demandas do século XXI (Godinho; Mariano, 2023), que exigem docentes com sólidos conhecimentos e as competências necessárias para a qualidade do ensino superior em Administração (Welter *et al.*, 2021). O fortalecimento da pedagogia universitária, pautada nas necessidades de formação dos professores, é um caminho fundamental para consolidar esses espaços de desenvolvimento (Santos; Melo, 2021).

4.3 CONTRIBUIÇÕES SOCIOPRÁTICAS

As contribuições sociopráticas desta pesquisa destinam-se para os estudantes, para a universidade, para a sociedade e para a CAPES. De modo que, apresentam para os estudantes a relevância de uma formação contínua durante e após o mestrado. Para a universidade, a

pesquisa aponta melhorias na estrutura curricular do programa, como oportunidade de fortalecer práticas pedagógicas que promovam a reflexão da formação docente. Para a sociedade, a pesquisa contribui gerando um impacto positivo social e contribuindo no desenvolvimento de melhores práticas docentes para a comunidade acadêmica. Por fim, a pesquisa direciona pontos de melhorias na pós-graduação para serem efetivadas por meio da CAPES.

4.3.1 Para os Estudantes

A análise dos dois artigos que compõem esta dissertação evidencia contribuições relevantes para a formação dos mestrandos. A docência é vista como uma prática que permite a articulação de conhecimentos, habilidades e a realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino (Chaves; Lima, 2021). Para o estudante de mestrado, o processo de formação didático-pedagógica é crucial, pois a preparação para a docência acontece, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (LDB, 2023).

O artigo teórico atua como um guia estruturado de pesquisa (*framework*) e referencial teórico-conceitual sobre o ser/saber e as competências docentes, visando apoiar o mestrando a aprofundar suas investigações e aprimorar sua própria formação e prática docente. Enquanto o artigo teórico-empírico, valida as experiências vivenciadas e ressalta a importância do estágio docência no desenvolvimento da vocação e segurança na sala de aula. Além de contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens didático-pedagógicas que podem ser aplicadas nos PPGs em Administração, aprimora o processo de aprendizagem dos mestrandos. As contribuições de ambos os artigos oferecem subsídios diretos à coordenação do PROPADM/UFS para a formulação de políticas e diretrizes que visem ao aprimoramento da formação didático-pedagógica.

As contribuições práticas do estudo podem levar a um impacto positivo na qualidade do ensino e da pesquisa nos PPGs em Administração, beneficiando diretamente os estudantes. Esta contribuição corrobora com Lima e Silva (2018), que enfatizam a importância do olhar do discente, aquele que vivencia o ensino ofertado pelos programas de pós-graduação, para o melhor aperfeiçoamento da formação.

4.3.2 Para a Universidade

A universidade, como instituição de formação educacional, precisa assumir o papel de formar docentes por meio da criação de políticas permanentes direcionadas à prática pedagógica (Pereira *et al.*, 2018; Lima *et al.*, 2019; Santos; Melo, 2021). Conforme o Planejamento Nacional de Pós-graduação (PNPG, 2024), a CAPES sugere uma formação pedagógica e didática básica durante o mestrado para os estudantes que desejam seguir a carreira docente. É crucial fortalecer a pedagogia universitária, uma vez que as principais necessidades formativas dos professores em Administração residem na compreensão da didática, metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem (Santos; Melo, 2021). Ao mesmo tempo em que a valorização e o aprimoramento da trajetória profissional demandam o desenvolvimento de estratégias institucionais que reconheçam os múltiplos papéis do docente, como ensino, pesquisa e extensão (Godke *et al.*, 2024).

A partir desse contexto, essa dissertação oferece contribuições significativas para a Universidade Federal de Sergipe (UFS), primeiramente ao fornecer um diagnóstico detalhado sobre as lacunas na formação didático-pedagógica dos mestrandos do PROPADM/UFS, servindo como subsídio crucial para a formulação e aprimoramento de políticas internas, a revisão curricular dos programas de pós-graduação e a criação de capacitações docentes. Em segundo, fortalece a qualidade da pós-graduação e da ação docente, preparando egressos mais competentes não só como pesquisadores, mas também como professores, o que tem um impacto positivo no ensino de graduação. Com isso, o estudo promove um ambiente institucional de reflexão sobre o papel da pós-graduação na formação de docentes, instigando debates e a implementação de melhores práticas na integração entre pesquisa e ensino.

Além disso, a pesquisa trará contribuições práticas importantes com impacto direto no PROPADM/UFS e também para outros Programas de Pós-graduação (PPGs) em Administração. Tais resultados servirão como subsídio para que a UFS, em conjunto com órgãos como a CAPES e outras Instituições de Ensino Superior (IES), formulem diretrizes que promovam uma formação docente mais robusta e alinhada à realidade brasileira. A relevância da formação docente reside em enfrentar os desafios atuais que permeiam o tripé ensino-pesquisa-extensão.

A tríade ensino-pesquisa-extensão é fundamental na formação universitária e humana, pois permite uma relação com a sociedade (Vieira; Bagnara; Vieira, 2020; Godinho; Mariano, 2023). A extensão, que dissemina o conhecimento à sociedade, torna-se ainda mais relevante com a inclusão de componentes curriculares de extensão nos novos projetos pedagógicos da graduação.

4.3.3 Para a Sociedade e para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

A relevância social da pesquisa, focada na melhoria da formação de professores e pesquisadores de Administração, é destacada por diversas contribuições. A Educação em Administração (EA) deve ir além da dimensão meramente técnica, buscando uma formação integral que englobe aspectos sociais, políticos, históricos e culturais (Santos; Melo, 2021; Ceni *et al.*, 2022). Essa abordagem é crucial, pois mestres e doutores com uma formação adequada assumem uma posição fundamental ao enfrentar problemas complexos e globais, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da sociedade (CAPES, 2024).

Em termos de qualificação profissional, o aprimoramento da formação didático-pedagógica na pós-graduação capacita o futuro professor a gerenciar o conhecimento em sala de aula de maneira eficaz. Isso se traduz no uso de novas metodologias e na promoção da autonomia dos estudantes, resultando em mestres e profissionais mais qualificados para o ensino superior (Chaves; Lima, 2021; Ceni *et al.*, 2022). Dessa forma, a pesquisa possui uma significativa relevância social ao impactar positivamente a qualidade da Educação em Administração.

Adicionalmente, o desenvolvimento social é reforçado pelo preparo desses profissionais, visto que a extensão universitária, integrada ao ensino e à pesquisa, é o meio pelo qual o conhecimento é disseminado à sociedade (Vieira; Bagnara; Vieira, 2020; Godinho; Mariano, 2023). Os resultados do estudo têm o potencial de servir como subsídio para órgãos reguladores, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e outras Instituições de Ensino Superior (IES), na formulação de diretrizes que promovam uma formação docente mais robusta e alinhada à realidade brasileira. Assim, a pesquisa não apenas contribui para a qualificação dos docentes, mas também para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Em síntese, o estudo beneficia os estudantes diretamente em sua trajetória, subsidia a universidade na formulação de diretrizes curriculares mais robustas e, por fim, garante que os profissionais formados contribuam de maneira mais eficaz para a qualidade do ensino e o desenvolvimento da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou compreender como o PROPADM/UFS desenvolve a formação didático-pedagógica dos mestrandos. Considera-se que esse objetivo foi atingido, uma vez que se iniciou a discussão a partir de desafios encontrados na falta de um preparo pedagógico nos Programas de Pós-graduação (PPGs) em Administração, que criticaram práticas voltadas ao foco na pesquisa e pouca atenção à formação docente. Posteriormente, foram apresentados os conceitos de formação didático-pedagógica a partir da literatura e das experiências dos entrevistados, demonstrando como essas ideias podem contribuir para a trajetória formativa no PROPADM/UFS. Além disso, para corroborar com estes argumentos, foram analisados e incorporados dois artigos que complementam a investigação e reforçam os resultados desta pesquisa.

A pesquisa foi estruturada em artigos que, em conjunto, trouxeram contribuições teóricas e empíricas. O artigo teórico articulou aspectos relevantes das discussões acerca das abordagens teórico-conceituais da formação docente na Educação em Administração, no contexto da pós-graduação, culminando na proposta de um *framework* de pesquisa. Essa parte enriqueceu a literatura ao reunir aspectos relevantes sobre a formação docente, identificando lacunas e fornecendo *insights* conceituais. O artigo teórico-empírico descreveu, categorizou e discutiu as experiências dos egressos e mestrandos do PROPADM/UFS quanto à formação didático-pedagógica. Os resultados desta etapa ofereceram informações empíricas sobre a trajetória formativa no programa.

Diante desses contextos, os principais resultados da pesquisa, baseados na análise das experiências dos mestrandos e egressos do Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPADM) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), revelaram que a qualidade da formação didático-pedagógica oferecida pelo programa é percebida como em estágio de desenvolvimento e limitada. A investigação trouxe à luz uma percepção crítica sobre a qualidade da formação, sugerindo que, embora haja reconhecimento da importância da dimensão pedagógica, o programa ainda não atingiu um patamar de excelência no preparo dos estudantes e futuros docentes para as atividades de ensino.

Essa limitação não se restringe apenas à ausência de disciplinas obrigatórias sobre o tema, mas também abrange a integração de metodologias ativas e a reflexão sobre a prática docente ao longo do curso. Um dos aspectos significativos da pesquisa foi a formulação de recomendações diretas e específicas para a coordenação e o corpo docente do PROPADM/UFS, com foco na melhoria da formação didático-pedagógica. Isso inclui a proposição de ementas

mais abrangentes, a continuação do uso de seminários e workshops sobre práticas de ensino inovadoras e a criação de um espaço para orientação didática.

Além dos aspectos pedagógicos, a pesquisa enfatizou a urgência no desenvolvimento de competências abrangentes para estudantes e docentes. Para os mestrandos, isso implica aprimorar a capacidade de pesquisa e habilidades de comunicação, liderança e gestão de sala de aula. Para os docentes, as recomendações apontam para a necessidade de investimento em formação continuada, capacitando-os a incorporar novas abordagens de ensino e a fomentar um ambiente de aprendizado mais engajador e reflexivo.

As limitações da pesquisa incluem uma carência de produção acadêmica sobre a perspectiva dos professores sobre a prática docente no ensino superior, especialmente na pós-graduação. Embora tenha buscado artigos internacionais, a maioria dos estudos utilizados foi realizada no Brasil. Portanto, vale ressaltar que as experiências vivenciadas no PROPADM/UFS refletem uma realidade regional específica, não se pretendendo uma generalização para a pós-graduação global.

Como contribuição prática, o estudo gerou recomendações diretas para o PROPADM/UFS, em que essas informações podem ajudar a refinar o projeto pedagógico e as práticas de gestão, aprimorando a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. O estudo também reconheceu práticas educacionais já eficazes, fornecendo subsídios para que tais estratégias sejam mantidas e potencializadas em outras áreas do programa. Os resultados revelam que as matrizes curriculares dos programas de pós-graduação devem incluir componentes que empreguem a articulação entre as três dimensões: ensino, pesquisa e extensão. Essa integração é essencial para a formação de profissionais e pesquisadores mais completos e para a relevância social da academia. Os docentes devem incorporar os resultados mais recentes de suas pesquisas nas disciplinas, transformando a sala de aula em um espaço dinâmico de contato com o conhecimento de fronteira.

Com base no conteúdo da dissertação, as seguintes sugestões podem ser consideradas para pesquisas futuras: investigar a tensão entre os papéis de pesquisador e docente, explorando as consequências das métricas de avaliação da CAPES para a formação pedagógica; realizar estudos de caso sobre a implementação de uma disciplina obrigatória de formação didático-pedagógica nos PPGAs, analisando seu impacto na preparação dos mestrando; pesquisar a eficácia da incorporação de novas abordagens didáticas e metodologias, incluindo o uso de inteligência artificial; desenvolver pesquisas que abordem a relevância prática e o impacto societal do conhecimento nos PPGs em Administração; e realizar estudos comparativos do estágio docência em diferentes PPGs em Administração, buscando entender as melhores

práticas. Essas sugestões podem contribuir significativamente para melhorar a formação docente na pós-graduação em Administração.

Em um contexto em que a CAPES sugere uma formação pedagógica básica durante o mestrado, e a docência universitária é uma escolha complexa, o PROPADM/UFS tem a oportunidade de utilizar este trabalho como subsídio para intervir estrategicamente na sua qualidade formativa. O objetivo final é preparar futuros professores e pesquisadores de Administração para os desafios do ensino superior, garantindo que os docentes tenham sólidos conhecimentos e as competências exigidas no século XXI para a qualidade da Educação em Administração. A docência universitária é uma escolha complexa que envolve aspectos políticos, culturais e pessoais, além de domínio teórico-científico e procedimentos metodológicos diferenciados, com o desafio de integrar ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

- AFALLA, B. T.; FABELICO, F. I. Pre-service teachers' pedagogical competence and teaching efficiency. **Journal of critical reviews**, v. 7, n. 11, p. 223-228, 2020.
- ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. O. Guerra Fria e ensino do management no Brasil: o caso da FGV-EAESP. **RAE**, São Paulo, n. 3, v. 52, p. 284-299, maio/jun. 2012.
- ANDRADE, D. S.; RIBEIRO, L. S. Docência em construção: interdisciplinaridade e prática pedagógica no Ensino Superior de Direito. In: CEZAR, G. L.; BELLINI, M. A. K.; SASSO, M. D. B. (org.). **Diálogos interdisciplinares na construção da justiça social: desafios e perspectivas**. Santo Ângelo: Ilustração, 2025. p. 13-26. 2025.
- ARAÚJO, E. T. T.; SILVA, C. de A.; ANDRADE, D. M. A influência das disciplinas de ensino e do estágio docência na formação docente: um estudo de caso no Programa De Pós-Graduação em Administração da UFLA. **RECC – Revista Eletrônica Científica do CRA-PR**, v. 7, n. 2, p. 181-195, 2020.
- ARAÚJO, H. S. V. R. de. **Prática docente enquanto itinerário formativo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB)**. Dissertação (Mestrado), UFPB/CCSA. 2023.
- ARAÚJO, P. M. C. *et al.* Estágio docente no curso de Administração: uma análise da atividade do discente-professor. **Revista Principia, Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, v. 47, p. 24-36, 2019.
- BARBOUR, Rosaline S. Focus groups. In: BOURGEAULT, Ivy; DINGWALL, Robert; DE VRIES, Raymond (org.) **The SAGE Handbook of Qualitative Methods in Health Research**. London, UK: Sage Publications Ltd, 2010.
- BASTOS, A. V. B. *et al.* Documentos e Debates: Réplica 1 - Formar Docentes: em que medida a Pós-Graduação Cumpre esta Missão? **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 6, pp. 1152-1160, nov./dez. 2011.
- BEZERRA, E. P. *et al.* A prática pedagógica no ensino superior: reflexões de professores bacharéis em administração sobre a profissionalidade e os saberes docentes. **Revista Caderno Pedagógico – Studies Publicações e Editora Ltda.**, Curitiba, v. 21, n. 5, p. 01-23, 2024.
- BEZERRA, Joacil Carlos Viana; COELHO, Ana Lúcia de Araújo Lima. Fenomenografia: Contribuições para o percurso metodológico na Administração. **Organizações em contexto**, São Bernardo do Campo, v. 20, n. 39, p. 313-333, jan.-jun. 2024.
- BISPO, M. S.; LIMA, M. C.; DEMO, P. Editorial – Docência em Administração: entre a precarização, a resistência e a reinvenção necessária. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, 2024.
- BISPO, Marcelo de Souza. Contradições da pós-graduação em administração brasileira. **RECADM**, v.19, n.2, p.169-180, maio/ago. 2020.

BOWDEN, J. A. **Reflections on the phenomenographic team research process**. In: BOWDEN, J. A.; GREEN, P. *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 2005.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento Pós-Graduação (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028**. Versão Preliminar para Consulta Pública. 2024.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, jan. 2006.

BROGNOLI, P. C.; RODRIGUES, M. B.; NITEROI, A. B. A banalização do trabalho docente: desafios dos professores no curso de Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 227-250, set./dez. 2024.

CARNEIRO, S. N. V. *et al.* A formação e a prática didático-pedagógica do docente bacharel no curso de Administração. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, 18(56), pp. 209-230, 2018.

CENI, J. C. *et al.* A formação didática é essencial para o docente? **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270037, 2022.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. (5a ed.). São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAVES, R. M. G.; LIMA, F. R. Formação Didático-Pedagógica e Saberes Docentes Necessários ao Gerenciamento do Conhecimento em Sala De Aula no Curso de Bacharelado em Administração. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, São Paulo, v. 7, n. 6, jun. 2021.

CHARMAN, A.; ROCHA-PINTO, S. R. Fenomenografia e Valoração do Conhecimento nas Organizações: Diálogo entre Método e Fenômeno. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, art. 6, p. 630-650, set./out. 2016.

CONDE-JIMENEZ, J.; MARTÍN-GUTIERREZ, A. Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 18, n. 1, p. 140-152, 2016.

COSTA, F. J.; OLIVEIRA, S. A. Formação do Doutor em Administração no Brasil: Por um Sentido Profissional Pleno. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 4-29, jan./abr. 2024.

COSTA, Francisco José da; MACHADO, Márcio André Veras; CÂMARA, Samuel Façanha. Por uma orientação ao impacto societal da pós-graduação em administração no Brasil. **Cad. EBAPE.BR**, v. 20, n. 6, Rio de Janeiro, nov./dez. 2022.

CRUZ, G. B. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017.

ELORANTA, V.; HAKANEN, E.; SHAW, C. Teaching for paradigm shifts: Supporting the drivers of radical creativity in management education. **Educational Research Review**, 45, 100641, 2024.

FANG, J. *et al.* Educators' experiences in engaging and supporting business undergraduate students in an emergency remote teaching environment: Insights for enhanced teaching practises. **The International Journal of Management Education**, v. 22, n. 101051, 2024.

FARIAS, R. A. S. *et al.* Problemas Percebidos pelos Professores na Docência em Administração. **REPAE – Revista Ensino e Pesquisa em Administração e Engenharia**, v. 4, n. 2, 2018.

FISCHER, T. Uma Luz Sobre as Práticas Docentes na Pós-Graduação: a Pesquisa Sobre Ensino e Aprendizagem em Administração. **RAC**, v. 10, n. 4, p. 193-197, out./dez. 2006.

FREITAS, H. N.; SOBRAL, R. C. Análise da produção acadêmica sobre formação docente em administração nos eventos da ANPAD nos últimos 15 anos. **Anais da VII Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação**, Rio de Janeiro, 2024.

GAO, Y.; HUBER, E. Citizen scholars: cultivating 21st century graduate competencies in business education. **Journal of Work-Applied Management**, v. 16, n. 2, p. 200-217, 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Série Pesquisa em Educação**. v. 10, Brasília-DF, 2005.

GODINHO, A. G.; Mariano, C. Do Ser Docente ao Ensino, a Pesquisa e a Extensão Universitária. **Revista Even. Pedagog.**, Sinop, v. 14, n. 3, p. 603-622, ago./dez. 2023.

HERNÁNDEZ, B. R. H. Desarrollo de competencias gerenciales en los docentes de la Licenciatura en Administración de Empresas de UNEDL. **RIDE – Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, v. 8, n. 15, jul./dez. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Painel Estatístico: Censo da Educação Superior**. Ministério da Educação, Brasil, 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 09 de jun. de 2025.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961**. 7. ed., Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

LIMA, C. M. *et al.* Transformação Pedagógica e (Auto)Formação Docente. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1 p. 214–243, jan./abr. 2020.

LIMA, M. C. *et al.* Política de Formação de Professores: responsabilidades dos programas de pós-graduação em Administração. **Revista Gestão.Org**, v. 17, ed. 1, p. 32-45, 2019.

LIMA, T. B. & SILVA, A. B. O ambiente histórico e político do ensino em administração na região nordeste. **Administração de Empresas em Revistas**, v. 2, n. 21, p. 235-259, 2020.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. Como os mestrados aprendem? Significados e Transformações em um Programa de Pós-graduação em Administração. **REUNIR**, v. 8, n. 1, p. 36-55, jan.-abr. 2018.

MARANHÃO, C. *et al.* Formação Docente em Administração: um estudo bibliométrico. **Revista Gestão & Conexões**, Vitória (ES), v. 6, n. 2, jul./dez. 2017.

MARTIN, R.; WILSON, S. Uncovering the emotional dimension of developing teaching practice through uncertainty: a multimodal methodology. **International Journal for Academic Development**, jun. 2024.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTON, F. Phenomenography? Describing conceptions of the world around us. **Instructional Science**, v. 10, n. 2, p. 177–200, 1981.

MARTON, F.; BOOTH, S. **Learning and Awareness**. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

MASSUGA, F. *et al.* “Prática docente no ensino superior: construção formativa e desafios no contexto do bacharelado em administração”. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 1, n. 8, p. 82-97, out./dez. 2021.

MELO, Danilo; SERVA, Maurício. A agenda do professor-pesquisador em Administração: uma análise baseada na sociologia da ciência. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 629-632, jul./set. 2014.

MESQUITA, R. F.; VASCONCELOS, C. R. M. A Ambidestria da Prática Docente de Professores de Administração no Ensino Superior. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 1–23, jan./abr. 2020.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3 ed. São Paulo: 2015.

NARCISO, E. R. P.; LOURENÇO, C. D. S. Formação Docente na Pós-Graduação em Administração: uma análise qualitativa em duas Universidades Federais. **Gestão & Conexões = Management and Connections Journal**, Vitória (ES), v. 5, n. 2, p. 62-82, jul./dez. 2016.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Desafios da pós-graduação: articulação entre ensino, pesquisa e extensão e diálogo com outras formas de produção do conhecimento. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 12, n. 1, p.23-35, jan/abr. 2017.

OLIVEIRA JÚNIOR, M. M. Perspectivas - O Futuro dos Programas de Pós-Graduação em Administração: Novas Escolhas e Novos Caminhos. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 59, n. 1, p. 87-90, jan./fev. 2018.

PANIAGO, R. N. Desencanto pela docência no Brasil: desafio à formação inicial de professores. **Rev. Tempos Espaços Educ.**, v.16, n. 35, e18612, 2023.

PEREIRA, J. R. *et al.* Pedagogia Fast Food: Estágio Docente e a Formação de Professores. **Teoria e Prática em Administração**, v. 8, n. 1, p. 47-74, 2018.

PEREIRA, M. A. C.; FELICETTI, V. L. Competences in parallax in higher education from multiple standpoints in a Brazilian undergraduate program in International Business. **Tuning Journal for Higher Education**, v. 10, n. 1, nov. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PROPADM. **Instrução Normativa Nº 03/2023/PROPADM-UFS de 12 de abril de 2023**, Regulamenta critérios para a Estágio Docência (ED) do Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPADM), e revoga a IN 07/2018/PROPADM-UFS. Universidade Federal de Sergipe, 2023a.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PROPADM. **Instrução Normativa Nº 07/2023/PROPADM-UFS**, Estrutura Curricular do Mestrado em Administração. Universidade Federal de Sergipe, 2023b.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PROPADM. **Relatório de Dados Enviados do Coleta de Informações 2022**. Plataforma Sucupira, 2022b.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PROPADM. **Resolução Nº 12/2022/CONEPE**. Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação Em Administração (PROPADM). Universidade Federal de Sergipe, 2022a.

QUERINO, F. F.; ANDRADE, D. M. Uso de Metodologias Ativas no Estágio Docência em um Programa de Pós-Graduação em Administração. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 19, n. 55, Boa Vista, 2024.

RAUSKI, E. F.; OLIVEIRA, M. R.; ANTUNES, A. C. Curricularização da extensão no curso de administração da UEPG: conquistas e desafios. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 5, p. 40935-40952, maio, 2022.

SACCOL, Amarolinda Zanela. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em Administração. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009.

SANTOS, D. S.; MELO, G. F. Docência Universitária: em foco as necessidades formativas de professores bacharéis em Administração. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia-MG, v. 28, e037, p. 1-23, 2021.

SANTOS, Gabriela Tavares dos; SILVA, Anielson Barbosa da. Fenomenografia como método de pesquisa para a educação em Administração. **Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, Fortaleza, v. 20, n. 4, p. 42-53, mar. 2022.

SARAIVA, Luiz Alex Silva. A Educação Superior em Administração no Brasil e a questão da Emancipação: um túnel no fim da luz? **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2011.

SERPE, F. L.; CACIATORI JUNIOR, I.; FERNANDES, J. M. F. Didática dos professores de ensino superior: percepções dos alunos sobre os docentes de um curso de graduação em administração. **Revista GeSec**, São Paulo, SP, Brasil, v. 13, n. 3, p. 735-755, set/dez. 2022.

SEVERO, E. A.; GUIMARÃES, J. C. F.; SERAFIN, V. F. Formação docente: metodologias ativas de aprendizagem para ensino superior. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro-SP, v. 30, n. 63, 2020.

SILVA, A. B. da. Reflexões Teórico-práticas de um Sistema de Aprendizagem-emoção para a Educação em Administração. In: Encontro da ANPAD, 38. **Anais (...)**. Rio de Janeiro: XXXVIII ENANPAD, 2014.

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

SILVA, L. D.; VIEIRA, M. A.; TAMBOSI FILHO, E. Curricularização da extensão universitária: indicadores de avaliação para os cursos de administração e contabilidade. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 29, e024001, 2024.

SOBRAL, Rosely Cândida; ANDRÉ, Tamara Cardoso. O currículo nos mestrados acadêmicos de Administração na região Sul do Brasil: crítica à formação do docente de Administração. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e019920, p. 1-21, 2020.

SOLOAGA, P. S. *et al.* Desarrollo de la competencia de liderazgo en la educación superior: perspectivas de estudiantes, egresados y docentes en una universidad chilena. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Perspectiva Educacional. **Formación de Profesores**, v. 63, n. 2, p. 189-211, jul. 2024.

SOUZA, F. F. *et al.* Quem me Ensina a Ensinar? Atividades para o Exercício da Docência. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 109–132, jan./abr. 2021.

STEWART, L. Análise de Co-Ocorrência com ATLAS.ti. **ATLAS.ti**, 2025. Disponível em: <https://atlasti.com/research-hub/co-occurrence-analysis-with-atlas-ti>. Acesso em: 28 janeiro 2026.

VAISMORADI, M.; TURUNEN, H.; BONDAS, T. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. **Nursing and Health Sciences**, n. 15, 398–405, 2013.

VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. Edição 2. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, Adriana Luvizotto; MACHADO, Hilka Pelizza Vier. O método fenomenográfico em pesquisas qualitativas. In: **ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA UNICESUMAR (EPCC)**, 12., 2021, Maringá. Anais [...]. Maringá: UNICESUMAR, 2021. p. 1-8.

VIEIRA, M. M. M.; BAGNARA, I. C.; VIEIRA, J. A. Atuação do professor no ensino superior: o diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão na prática docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. esp. 2, 2020.

WALTER, S. A.; BACH, T. M. Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: inovando o processo de análise de conteúdo por meio do Atlas.ti. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 275–308, abr./jun. 2015.

WARDAK, D.; HUBER, E.; ZEIVOTS, S. Towards a conceptual framework of professional development: A phenomenographic study of academics' mindsets in a business school. **International Journal for Academic Development**, v. 29, n. 3, p. 337-352, 2023.

WELTER, C. V. 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. **RAD - Revista Administração em Diálogo**, v. 23, n. 3, p. 77-95, 2021.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

Percepção (O quê?) - Compreendendo a experiência

1. Para você, qual o conceito de formação didático-pedagógica?
2. Como você descreveria, em suas próprias palavras, a formação didático-pedagógica oferecida pelo PROPADM/UFS durante seu mestrado?
3. Quais foram os aspectos mais marcantes dessa formação para você, sejam eles positivos ou negativos?

Pensamento (Como?) - Compreendendo o impacto da formação

4. Como você percebeu que o PROPADM/UFS aborda a preparação dos mestrandos para a docência no ensino superior?
5. Quais foram as principais atividades que você identificou como parte dessa formação?
6. De que maneira as disciplinas cursadas, do programa influenciaram sua compreensão sobre o que significa ser professor no campo da Administração?
7. De que maneira o estágio docência influenciou sua compreensão sobre o que significa ser professor no campo da Administração?
8. Você acha que a estrutura curricular do PROPADM/UFS (disciplinas, atividades acadêmicas) se alinha com as necessidades de formação didático-pedagógica dos mestrandos? Por que?

Ação (Por quê?) - Compreendendo a prática

9. Considerando suas experiências, você buscaria uma formação didático-pedagógica mais aprofundada após o mestrado? Por quê?
10. Se você pudesse sugerir uma melhoria ao PROPADM/UFS para a formação didático-pedagógica, qual seria? Por quê?

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Percepção (O quê?) - Compreendendo a experiência

1. Para você, qual o conceito de formação didático-pedagógica?
2. Como você descreveria, em suas próprias palavras, a formação didático-pedagógica oferecida pelo PROPADM/UFS durante seu mestrado?
3. Quais foram os aspectos mais marcantes dessa formação para você, sejam eles positivos ou negativos, considerando sua experiência no PROPADM/UFS?

Pensamento (Como?) - Compreendendo o impacto da formação

4. Como você percebeu que o PROPADM/UFS abordou a preparação dos mestrandos para a docência no ensino superior?
5. Quais foram as principais atividades que você identificou como parte dessa formação?
6. De que maneira as disciplinas cursadas no programa influenciaram sua compreensão sobre o que significa ser professor no campo da Administração e como isso se manifestou em sua prática docente?
7. De que maneira o estágio docência influenciou sua compreensão sobre o que significa ser professor no campo da Administração e como isso se refletiu em sua experiência de ensino?
8. Você acha que a estrutura curricular do PROPADM/UFS (disciplinas, atividades acadêmicas) se alinhou com as necessidades de formação didático-pedagógica dos mestrandos? Por quê?

Ação (Por quê?) - Compreendendo a prática

9. Considerando suas experiências, você buscou uma formação didático-pedagógica mais aprofundada após o mestrado? Por que essa busca é relevante para sua atuação docente?
10. Se você pudesse sugerir uma melhoria ao PROPADM/UFS para a formação didático-pedagógica, qual seria? Por que essa melhoria seria importante?
11. Em sua opinião, por que a formação didático-pedagógica foi relevante para sua trajetória profissional como mestre em Administração, especialmente considerando sua atuação como docente? Como ela te ajudou na experiência de ensino?

ANEXO A - APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA³

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA	
DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS MESTRANDOS: EXPERIÊNCIAS DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Pesquisador Responsável: MARIA VITORIA DA SILVA DOS SANTOS Área Temática: Versão: 2 CAAE: 90889425.8.0000.0383 Submetido em: 18/10/2025 Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Administração Situação da Versão do Projeto: Aprovado Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	
	
Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2608162	

³ A aprovação do Projeto de Pesquisa pode ser consultada com o número do CAAE: 90889425.8.0000.0383 ou com o número do parecer: 7.936.508 no site: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE⁴**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE****PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Título do Projeto: “EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS MESTRANDOS: EXPERIÊNCIAS DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO”

Pesquisador Responsável: Maria Vitória da Silva dos Santos

Local onde será realizada a pesquisa: Sala 47 do PROPADM (1º andar do CCSA2)

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente desta pesquisa por ter o perfil de aluno ideal para este projeto, que visa destacar a importância de uma formação docente durante a pós-graduação *stricto sensu* em Administração. Com base em sua experiência acadêmica, você nos ajudará a entender como a formação didático-pedagógica tem sido abordada no programa e de que maneira ela pode influenciar sua atuação como docente e pesquisador, considerando contextos práticos e didáticos.

Sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade.

Esta pesquisa será realizada porque avançará nos estudos sobre formação didático-pedagógica no contexto da pós-graduação em Administração, oferecendo informações valiosas sobre as

⁴ A formatação deste TCLE segue o padrão indicado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe.

experiências dos mestrandos e egressos do PROPADM/UFS, ajudando a identificar desafios e propor ações para melhorar a formação docente nos PPGAs. Portanto, este trabalho subsidiará intervenções estratégicas para aprimorar a qualidade da formação docente nos PPGAs, preparando futuros professores e pesquisadores de Administração para os desafios do ensino superior e para a produção de conhecimento relevante.

Os objetivos dessa pesquisa são: (1) articular aspectos relevantes nas discussões acerca das abordagens teórico-conceituais da formação docente na Educação em Administração, no contexto da pós-graduação para propor um framework de pesquisa (2) Descrever, categorizar e discutir as experiências dos egressos e mestrandos do PROPADM/UFS quanto a formação didático-pedagógica e; (3) Propor ações didático-pedagógicas para a formação docente no PROPADM/UFS.

Os participantes da pesquisa serão alunos(as) ativos(as) do PROPADM/UFS das turmas de 2024.1 e 2025.1 e egressos do PROPADM/UFS das turmas dos anos de 2021 a 2023.

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Caso você já esteja em tratamento e não queira participar, você não será penalizado por isso.

Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do/a pesquisador(a), por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV).

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Maria Vitória da Silva dos Santos, no telefone (79) 3194-6354, celular (79) 99607-4481, Endereço Institucional: Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, Avenida Marcelo Deda Chagas, s/n, Bairro: Rosa Elze - São Cristóvão/SE CEP: 49.107-230, Prédio do Centro de Sociais Aplicadas 02 (CCSA 2), 1º andar, sala 37 – PROPADM ou no e-mail: mv.sntos.adm@gmail.com.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe. “O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes

da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos” (Resolução CNS nº 466/2012, VII. 2).

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa das Áreas de Humanidades (CEP Humanidades) da Universidade Federal de Sergipe, situado na Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, Avenida Marcelo Deda Chagas, s/n, Bairro: Rosa Elze - São Cristóvão/SE CEP: 49.107-230. Contato por e-mail: cepchs@academico.ufs.br. Telefone: (79) 3194-7057 e horários para contato – Segunda a Sexta-feira das 08h às 12h.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado) e utilizadas apenas para esta pesquisa. Somente nós, o pesquisador responsável e/ou equipe de pesquisa, teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, farei a mesma coisa, ou seja, rubricarei todas as páginas e assinarei a última página. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

✓ **DE QUE FORMA VOCÊ VAI PARTICIPAR DESTA PESQUISA:** sua participação consistirá em um grupo focal a ser realizado em grupo com outros alunos do PROPADM/UFS, preferencialmente, no Prédio do Centro de Sociais Aplicadas 02 (CCSA 2), 1º andar, sala 37 – PROPADM, em um horário livre enquanto você estiver na UFS ou em local que lhe for mais acessível nas dependências da universidade. O grupo focal será realizado de forma presencial (com registro apenas em áudio), e será gravado sob sua autorização, para que posteriormente seja transcrita e realizada a análise dos dados. A duração pode variar entre 40 minutos e 60 minutos.

✓ **RISCOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** Levando em conta a intenção da pesquisa, espera-se como um risco um possível desconforto emocional ou cansaço, pois os participantes

podem se sentir desconfortáveis ao discutir suas experiências e reflexões sobre a educação e a sua formação didático-pedagógica, mas que poderá ser amenizado a partir da escuta pelo pesquisador sobre o que pode ter causado tal desconforto e junto ao participante propor uma solução para esse fato, se vier acontecer. Para mitigar o desconforto emocional em pesquisas, o pesquisador deve criar um ambiente seguro, comunicar-se claramente e monitorar ativamente o bem-estar dos participantes. É crucial oferecer pausas, validar sentimentos e discutir desconfortos, além de informar sobre recursos de apoio e garantir que o pesquisador seja capacitado para lidar com situações delicadas. Essas medidas minimizam riscos e garantem um manejo ético.

✓ **BENEFÍCIOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** Esta pesquisa proporcionará *insights* valiosos sobre a formação didático-pedagógica de mestrandos em Administração, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educacionais mais reflexivas e engajadas. Dessa forma, a pesquisa permitirá aos participantes refletir sobre suas experiências e práticas, promovendo um maior entendimento sobre seu papel como futuros docentes e pesquisadores. Os resultados desta pesquisa podem impactar positivamente a qualidade do ensino e da pesquisa nos Programas de Pós-graduação em Administração, beneficiando diretamente os estudantes e a produção de conhecimento na área.

✓ **PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:** O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos participantes da pesquisa de forma que serão garantidas a privacidade e a confidencialidade.

✓ **ACESSO A RESULTADOS DA PESQUISA:** como participante desta pesquisa, você tem o direito de solicitar acesso aos resultados a qualquer momento.

✓ **CUSTOS ENVOLVIDOS PELA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA:** você não terá custos para participar desta pesquisa; se você tiver gastos com exames, transporte e alimentação, inclusive de seu acompanhante (se necessário), eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.

✓ **DANOS E INDENIZAÇÕES:** Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa (através de vias judiciais Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954).

✓ **AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E/OU VOZ:** De acordo com a Resolução

CNS nº 510 de 2016, Art. 3º, Inciso VII, é necessário obter a autorização para o uso de imagem e/ou voz do participante no registro do consentimento livre e esclarecido. O objetivo da gravação será para auxiliar nas transcrições da entrevista, sendo de inteira responsabilidade do pesquisador manter esses registros em sigilo.

- () Sim, autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz.
() Não autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz.
() Autorizo a gravação, mas não a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome _____ do(a)
participante: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: Maria Vitória da Silva dos Santos

Assinatura: _____

Local/data: _____

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
---	---

ANEXO C - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISAS EM AMBIENTE VIRTUAL - RCLE⁵

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISAS EM AMBIENTE VIRTUAL

Modelo baseado na Resolução CNS 510/2016 e no Ofício Circular 1/2021/CONEP/SECNS/MS

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O título da pesquisa é “EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS MESTRANDOS: EXPERIÊNCIAS DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO”. O objetivo desta pesquisa é compreender como o Programa de Pós-graduação em Administração (PROPADM/UFS) contribui para a formação didático-pedagógica dos mestrados. Para o cumprimento deste objetivo pretende-se (1) articular aspectos relevantes nas discussões acerca das abordagens teórico-conceituais da formação docente na Educação em Administração, no contexto da pós-graduação para propor um framework de pesquisa (2) Descrever, categorizar e discutir as experiências dos egressos e mestrados do PROPADM/UFS quanto a formação didático-pedagógica e; (3) Propor ações didático-pedagógicas para a formação docente no PROPADM/UFS. A pesquisadora responsável por essa pesquisa é Maria Vitória da Silva dos Santos, ela é discente do Programa de Pós-graduação em Administração (PROPADM), da Universidade Federal de Sergipe.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

As informações serão obtidas da seguinte forma: por meio de entrevista semiestruturada que será realizada online, via chamada de vídeo (com registro apenas em áudio), e será gravada sob sua autorização, para que posteriormente seja transcrita e realizada a análise dos dados. A duração pode variar entre 40 minutos e 60 minutos. O participante tem o direito de não responder a qualquer questão sem necessidade de explicação ou justificativa.

Sua participação envolve os seguintes riscos: Levando em conta a intenção da pesquisa, espera-se como um risco um possível desconforto emocional ou cansaço, pois os participantes podem se sentir desconfortáveis ao discutir suas experiências e reflexões sobre a educação e a sua formação didático-pedagógica. Já os riscos característicos do ambiente virtual, espera-

⁵ A formatação deste RCLE segue o padrão indicado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe.

se como risco problemas técnicos, como falhas de conexão, falha no áudio, o que pode comprometer a fluidez da entrevista e a qualidade dos dados coletados. Os riscos citados poderão ser amenizados a partir da escuta pelo pesquisador sobre o que pode ter causado tal desconforto e junto ao participante propor uma solução para esses fatos, se vier acontecer. O pesquisador agirá com cautela, realizando testes prévios para evitar problemas técnicos e abordando os temas com sensibilidade para minimizar desconfortos emocionais. Além disso, estará atento aos sinais dos participantes, pronto para intervir e ajustar a condução da entrevista, se necessário.

Sua participação pode ajudar os pesquisadores a entender melhor a formação didático-pedagógica de mestrandos em Administração, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educacionais mais reflexivas e engajadas. Dessa forma, a pesquisa permitirá aos participantes refletir sobre suas experiências e práticas, promovendo um maior entendimento sobre seu papel como futuros docentes e pesquisadores. Os resultados desta pesquisa podem impactar positivamente a qualidade do ensino e da pesquisa nos Programas de Pós-graduação em Administração, beneficiando diretamente os estudantes e a produção de conhecimento na área.

Assim, você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar dessa pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade.

Caso você desista de participar da pesquisa, você poderá solicitar a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, a exclusão dos dados coletados. Para isso, por favor envie email para mv.sntos.adm@gmail.com, solicitando a exclusão dos seus dados coletados.

Você não receberá pagamentos por ser participante. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão contar para você os resultados da pesquisa quando ela terminar, se você quiser saber.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível para leitura no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato com o pesquisador Maria Vitória da Silva dos Santos, no telefone (79) 3194-6354, celular (79) 99607-4481, Endereço Institucional: Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, Avenida Marcelo Deda Chagas, s/n, Bairro: Rosa Elze - São Cristóvão/SE CEP: 49.107-230, Prédio do Centro de Sociais Aplicadas 02 (CCSA 2), 1º andar, sala 37 – PROPADM ou no e-mail: mv.sntos.adm@gmail.com.

Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança dos participantes de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa das Áreas de Humanidades (CEP Humanidades) da Universidade Federal de Sergipe, situado na Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, Avenida Marcelo Deda Chagas, s/n, Bairro: Rosa Elze - São Cristóvão/SE CEP: 49.107-230. Contato por e-mail: cepchs@academico.ufs.br. Telefone: (79) 3194-7057 e horários para contato – Segunda a Sexta-feira das 08h às 12h.

Se aceitar fazer parte como participante, você deve salvar e/ou imprimir este documento para o caso de precisar destas informações no futuro.

Consentimento do participante

Ao assinalar a opção “Concordo”, a seguir, você declara que entendeu como é a pesquisa, que tirou as dúvidas com a pesquisadora e aceita participar, sabendo que pode desistir em qualquer momento, durante e depois de participar. Você autoriza a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo sua identidade. Pedimos que salve em meus arquivos este documento, e informamos que enviaremos uma via deste Registro de Consentimento para o meu e-mail.

Concordo ()

Não concordo ()

Assinatura do participante: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.