



RAC - Revista de Administração
Contemporânea

ISSN: 1415-6555
rac@anpad.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Administração
Brasil

de Fátima Joaquim, Nathália; Vilas Boas, Ana Alice
Tréplica - Formação Docente ou Científica: o Que Está em Destaque nos Programas de
Pós-Graduação?

RAC - Revista de Administração Contemporânea, vol. 15, núm. 6, noviembre-diciembre,
2011, pp. 1168-1173
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84020810012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Disponível em
<http://www.anpad.org.br/rac>

RAC, Curitiba, v. 15, n. 6,
pp. 1168-1173, Nov./Dez. 2011



Documentos e Debates:

Tréplica – Formação Docente ou Científica: o Que Está em Destaque nos Programas de Pós-Graduação?

Developing Teaching or Research Abilities: What do Graduate Management Programs Emphasize?

Nathália de Fátima Joaquim *

E-mail: nathaliafjoaquim@hotmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais – CEPEAD/UFMG
Belo Horizonte, MG, Brasil.

Ana Alice Vilas Boas

E-mail: ana.alice@dae.ufla.br

Universidade Federal de Lavras – UFLA
Lavras, MG, Brasil.

* Endereço: Nathália de Fátima Joaquim
Rua do Ferro, 323, Niterói, Divinópolis/MG, 35500-229.

Quando recebemos as réplicas dos professores Antônio Virgílio Bittencourt Bastos, Emmanuel Zaguri Tourinho, Oswaldo Hajime Yamamoto e Paulo Rogério Meira Menandro e dos professores Silvio Paulo Botomé e José Carlos Zanelli, ficamos nos questionando sobre muitas considerações que não apareceram no primeiro artigo, mas que nos inquietam e que, em muitos momentos, foram apontadas nas réplicas. O nosso intuito com o trabalho que fomentou esta discussão era pensar o estágio docente como prática pedagógica e uma possível alternativa à prática de ensino em Administração. E, neste sentido, refletir sobre esta e outras questões referentes aos processos de aprendizagem, vivenciados no espaço da universidade, de modo a lançar uma luz sobre o estágio docente enquanto ferramenta de ensino e formação profissional.

Assim, a possibilidade de dialogar com os professores por meio desta seção de réplicas e tréplicas foi (e será) um exercício muito pertinente de reflexão, pois vemos que este é um tema que permite diversos olhares. A reflexão, proposta pelos professores Botomé e Zanelli, nos remeteu a um tema ainda mais profundo que o estágio em si, mas a forma como estamos produzindo conhecimento nos programas de pós-graduação. E, tendo por base as considerações dos professores Bastos, Tourinho, Yamamoto e Menandro, nos questionamos também sobre algumas escolhas epistemológicas, o que nos fez repensar alguns posicionamentos.

Para tentar dialogar com estes temas propostos, gostaríamos de ressaltar alguns dos principais pontos que suscitaram a nossa reflexão e tentaremos responder, mesmo que de maneira pontual, às questões levantadas nas duas réplicas.

Na primeira réplica, Bastos, Tourinho, Yamamoto e Menandro transcreveram um fragmento da obra de Meyer e Barbosa (2006), na qual se pode depreender que a qualidade de uma instituição de educação superior está condicionada ao mérito do corpo docente. Neste ponto, questionamo-nos sobre esta afirmação e, pelo que tem sido quantificado pelas instâncias governamentais que regem tais programas, o sucesso⁽¹⁾ de um programa de pós-graduação é medido, se é que podemos mensurar o sucesso; mas ele é quantificado pela CAPES, por meio da produtividade do corpo docente. Porém, o que confere qualidade a um programa de pós-graduação são os quilos de publicação que seu corpo docente produz? O problema é que, de uns anos para cá, o que vem acontecendo é isto: a qualidade do programa de pós-graduação é mensurada, com expressivo peso com base na produtividade do seu corpo docente.

Neste contexto, os autores da primeira réplica afirmam que a formação do docente tem grande complexidade, importância e centralidade em relação à qualidade da educação no Brasil. Não obstante, Chamlian (2003) afirma que os programas de pós-graduação têm priorizado a pesquisa em detrimento do ensino e, neste sentido, emergiu uma questão: a qualidade do professor estaria relacionada à formação em pesquisa ou em docência? A conclusão à qual chegamos é a de que essas duas dimensões não podem ser encaradas como um *continuum*⁽²⁾, mas que são dimensões complementares por natureza.

Os autores também ressaltaram a especificidade da formação docente que, por um lado, visa “a ampliação do conhecimento em um domínio específico e, por outro lado, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades ou competências para ensinar” (p. 1153). E estas considerações nos remeteram a uma reflexão sobre o “modelo aplicacionista” deflagrado por Tardif (2002, p. 270). Segundo este autor, os cursos de formação de professores são normalmente programados de acordo com um **modelo aplicacionista**, no qual os estudantes têm, numa primeira fase, as disciplinas e só depois é que têm um estágio para praticarem os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas.

Assim, no **modelo aplicacionista** existe uma separação entre a pesquisa, a formação e a prática. E esta fragmentação pulveriza o aprofundamento que se poderia gerar, se não houvesse esse modelo de ruptura. Neste contexto, os pesquisadores produzem o conhecimento que será transmitido nos cursos de formação de professores; por sua vez, os formadores irão transmiti-los aos estudantes, para que estes, no futuro, apliquem tais conhecimentos na prática. Esta seria uma metodologia parecida com o modelo de educação bancária, descrito por Freire (2003).

Para Tardif (2002, p. 19), o “modelo aplicacionista” tem dois problemas principais: o primeiro é ser idealizado segundo uma lógica disciplinar, em que não há relação entre as disciplinas e, ainda, “aprender” é conhecer e não “fazer”; o outro problema é que este modelo considera que os alunos não possuem uma vivência anterior; seriam o que o autor chama de “espíritos virgens” e não são consideradas as suas crenças e representações anteriores, ou seja, as suas construções sociais.

Desta forma, gostaríamos de registrar que concordamos com Bastos, Tourinho, Yamamoto e Menandro e endossamos o posicionamento deles, quando afirmam que não se cogita que alguém que não possua amplo domínio de seu campo de conhecimento possa ter desempenho que o caracterize como bom professor; mas a inversa também não é verdadeira. Ou seja, um egresso da pós-graduação com notável desempenho teórico-metodológico e notável conhecimento da área seja, automaticamente, bom professor.

Alguns autores afirmam que para ser bom professor, é preciso conhecer a matéria que leciona, a disciplina e o programa (Pachane, 2005; Tardif, 2002). Porém seria importante e necessário possuir conhecimentos relativos à educação e à pedagogia, no intuito de desenvolver um saber prático, pautado na experiência diária construída com os alunos. Neste sentido, há que atentar para o fato de que um bom teórico, nem sempre é um bom professor, e que estas duas realidades precisam coexistir e não ser entendidas como polaridades. Cabe ressaltar que, embora esta discussão privilegie o ensino como foco para tecer algumas considerações, há que se atentar ao fato de que a supervalorização da prática do ensino em detrimento à pesquisa e extensão também não configura um equilíbrio desta situação.

Ressaltamos ainda que não defendemos que o estágio docente seja o único meio pelo qual a pós-graduação possa impactar no desempenho posterior de seus egressos como docentes da educação superior. Nossa intuito foi apontar o estágio docente como uma alternativa à prática de ensino. Porém precisávamos ressaltar que o não desenvolvimento das habilidades docentes poderia impactar o desempenho dos futuros professores. Essas habilidades são adquiridas e aperfeiçoadas no contato direto com alunos e com os professores responsáveis pela disciplina.

Quanto à escolha teórica, assumimos que no momento em que o artigo ‘Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras’ foi escrito, estávamos ainda engatinhando no assunto e fizemos algumas escolhas epistemológicas imaturas. Não obstante, também não consideramos que ao propor um manual de técnicas voltadas para o **aprender a ensinar** possa resolver esta problemática.

Partir do pressuposto de que ensinar é técnica prescritiva, ou receita a ser seguida, é no mínimo ingênuo. Afinal, dar aulas exige do professor flexibilidade para construir uma relação de troca com cada turma de maneira específica, pois cada uma delas irá exigir do professor postura, conhecimento e abordagem diferentes. Neste contexto, não há como prescrever quais métodos ou técnicas devem ser seguidas diante de uma ou de outra situação. O que deve haver é comprometimento e profissionalismo por parte do futuro docente.

Embora os autores da primeira réplica critiquem o alcance das análises efetuadas no trabalho, importa ressaltar que o nosso trabalho é pontual e particular. O nosso intuito não foi propor um caso que pudesse ser generalizado e que, a partir dele, pudéssemos propor soluções para a formação docente em nível de pós-graduação. Muito pelo contrário, a nossa proposta foi ressaltar uma experiência e não trazer uma totalidade sobre o tema ou uma generalização sobre o alcance do estágio docente.

Além disso, Bastos, Tourinho, Yamamoto e Menandro afirmaram que “a formação para a docência, porém, nunca foi abandonada como objetivo da pós-graduação *stricto sensu*” (p. 1157). Mas, neste quesito, temos de discordar deles, porquanto, esse objetivo não foi abandonado, ele está, no mínimo, sendo posto em segundo plano. Chamlan (2003) afirma, por meio de medidas concretas, que os diversos planos nacionais de pós-graduação têm acentuado cada vez mais a pesquisa como foco destes programas. E, tomindo por base a forma como os programas de pós-graduação são avaliados,

não é difícil perceber por que o foco tem sido a pesquisa e não o ensino: qual é, por exemplo, a pontuação destinada às horas de aula que um professor ministra?

Neste sentido, os autores afirmam que vários programas de pós-graduação inseriram atividades diretamente relacionadas à formação docente em suas grades curriculares; porém não encontramos estes registros na literatura. Pimentel, Mota e Kimura (2007), por exemplo, afirmam que mestres e doutores são mais capacitados para o desenvolvimento de pesquisas, mas estão menos preparados para exigências próprias da educação em nível superior.

Souza-Silva e Davel (2005) fizeram uma reflexão sobre a formação docente de nível superior no Brasil na área de administração e constataram que as práticas relacionadas a esta formação estão contidas em quatro esferas: governo (representado pelo MEC e CAPES); organizações de ensino superior; organizações que fomentam o ensino de administração (ANPAD e ANGRAD) e parceria interinstitucional. Porém optamos por nos ater à primeira instância. Eles identificaram que inexistem, na esfera do governo, “políticas e práticas efetivas e formalizadas de formação do professor no ensino superior de Administração; a ênfase é colocada na formação do pesquisador e não na docência” (Souza-Silva & Davel, 2005, p. 126). Para eles, “ao estabelecer mecanismos e critérios de bonificação e de classificação, as entidades governamentais acabam indiretamente difundindo uma mensagem de que ser pesquisador é mais valorizado do que ser professor” (Souza-Silva & Davel, 2005, p. 127).

Assim, concordamos que não seria possível responder a todas estas questões com a simples análise, ou melhor, interpretação de relatórios de estágio de uma turma específica, de um curso particular. Mas, como ressaltamos anteriormente, o nosso intuito não foi, em momento algum, dar respostas a estas questões, mas incitar o debate e a reflexão sobre o tema. E estar nesta seção da RAC nos faz acreditar que conseguimos parte do nosso objetivo.

Em relação à segunda réplica, algumas reflexões propostas ali serviram de alicerce para que pudéssemos dialogar com os autores da primeira réplica; portanto não conseguimos separar os pensamentos no momento de tecer esta tréplica. Assim, não há aqui uma divisão sobre aquilo que respondemos aos autores da primeira ou da segunda réplica, mas algumas reflexões que nos foram incitadas.

Por exemplo, na página 1163, Botomé e Zanelli afirmam que “um **Programa de Pós-Graduação** não é **curso** no sentido usual do termo, mas um programa de estudos. Nesse programa de estudos, cada aluno deve desenvolver seu projeto de vida profissional como cientista ou filósofo”. Ainda assim, é preciso atentar para o fato de que estes programas foram constituídos com o objetivo de formar professores competentes para atender a expansão do ensino superior, como já foi ressaltado anteriormente. Segundo afirma Marafon (2001, p. 37), na constituição inicial desses cursos, cabia à pós-graduação, além do desenvolvimento da pesquisa, formar os quadros para o magistério superior e criar as mais altas formas de cultura universitária, portanto não caberia ao aluno traçar seu projeto de vida com base apenas nas escolhas científicas ou filosóficas, é preciso que ele também termine o seu programa de pós-graduação com capacitação adequada para atuar na educação superior.

Não obstante, este processo de capacitação demandaria tempo, um recurso limitante dos programas de pós-graduação. Como bem ressaltaram Botomé e Zanelli (p. 1164), as agências de fomento têm agraciado tais programas com “camisas de força”, sob a vigência de que o produtivismo deve estar acima de tudo. Como os autores bem lembraram, Tragtenberg (1979) já denunciava a **delinquência acadêmica** na década de 70 e isso não tem mudado, ou melhor, se mudou, mudou para pior. A qualidade do ensino ser reduzida aos volumes de produção é algo que mais parece satisfazer o ego de uns poucos do que pautar os programas de pós-graduação pela sua efetiva contribuição em seus objetivos primários.

Concordamos com os autores de que o estágio docente é pouco para completar e dar sentido ao trabalho da pós-graduação. Mas consideramos também que a ausência do estágio, especialmente em nível de mestrado em cursos que formam bacharéis, como é o caso do curso de Administração, poderia trazer prejuízos ainda maiores. Partimos da ideia de que uma pesquisa de caráter histórico, por meio de

uma arqueologia, pudesse mostrar alguns temas que merecem desdobramentos e pudesse trazer importantes contribuições para a avaliação do que vem sendo produzido e reproduzido ao longo dos anos e o que efetivamente precisa mudar.

Sabemos das limitações que o estágio docente traz em si. Concordamos que ele, como é desenvolvido pelos programas de pós-graduação hoje, é insuficiente no processo de formação de professores. E que é preciso construir alternativas, para que os programas de pós-graduação consigam cumprir com o seu objetivo de formar professores competentes para atender à expansão do ensino superior, além de contribuir para a formação de recursos humanos com elevado nível de qualidade para a prática do ensino como propõe Chamlian (2003).

Assim, consideramos que o pós-graduando precisa desenvolver certas habilidades para que de fato consiga assumir a responsabilidade de tornar-se professor. Em muitos casos, eles se tornam professores da noite para o dia. Acontece que esses alunos assumem uma nomenclatura de professores, mas tornar-se professor exige um processo muito mais aprofundado e reflexivo das práticas formadoras.

Reconhecemos ainda as nossas limitações ao tratar do tema, em especial pela nossa formação: graduados e mestres em administração. Por vivenciarmos esta carência pelo desenvolvimento de capacidades ou habilidades docentes, durante a nossa formação, foi que nos despertou para esta temática. Assim, embora esse não tenha sido o nosso objetivo de pesquisa, consideramos que seria grande avanço conhecer a realidade de outros programas de pós-graduação e como o estágio tem sido oferecido. Especialmente, partindo do pressuposto de que, desta forma, talvez fosse possível apontar dados mais consistentes que pudessem subsidiar os órgãos de fomento para maior valorização da formação docente nos cursos de pós-graduação.

Sentimo-nos privilegiados por participar deste debate com professores com grande destaque e ampla inserção nesta área do conhecimento e aproveitamos este espaço para agradecer a cada um que contribuiu para que este debate teórico-crítico pudesse acontecer. Gostaríamos de externar o nosso agradecimento aos professores Antônio Virgílio Bittencourt Bastos, Emmanuel Zaguri Tourinho, Oswaldo Hajime Yamamoto e Paulo Rogério Meira Menandro e aos professores Silvio Paulo Botomé e José Carlos Zanelli as reflexões propostas e pelo debate ensejado.

As colocações de cada um dos autores foram de extrema valia para o nosso crescimento e também para o avanço da ciência, proporcionado por este debate. Destacamos que este avanço se deve, em grande parte, ao fato de que os professores envolvidos neste debate são de áreas do conhecimento diferentes da nossa, o que enriquece o debate e nos faz refletir ainda mais sobre questões evidenciadas em nosso contexto. Afinal, os professores Menandro, Bastos, Tourinho, Yamamoto, Botomé e Zanelli têm formação em psicologia e larga experiência em educação superior, o que, sem dúvida, trouxe tanta riqueza para esta seção.

Gostaríamos de agradecer, em especial à professora Manolita Correia Lima, as contribuições a este trabalho, desde o momento de sua apresentação no II Encontro de Ensino e Pesquisa de Administração e Contabilidade, na cidade de Curitiba, nos idos do ano de 2009. Cumprimentando-a pela sua disponibilidade e, além disso, pelas grandes lições na defesa da dissertação, momento em que a professora Manolita propôs importantes de reflexão que, particularmente, nos fazem meditar muito sobre o assunto até hoje.

Notas

¹ Sucesso é aqui utilizado como sinônimo de qualidade.

² Adotamos a ideia de *continuum* no sentido de totalmente presente ou totalmente ausente.

Referências

- Chamlian, H. C. (2003). Docência na universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 41-64. doi: 10.1590/S0100-15742003000100003
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido* (36a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Marafon, M. R. C. (2001). *Articulação pós-graduação e graduação: desafio para a educação superior* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Meyer, V., Jr., & Barbosa, V. M. (2006). Avaliação docente: contribuição para a qualidade das instituições de Educação Superior. *UNIrevista*, 1(2), 1-12.
- Pachane, G. G. (2005). Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. *Publicatio UEPG*, 13(1), 13-24.
- Pimentel, V., Mota, D. D. C. F., & Kimura, M. (2007). Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 41(1), 161-164. doi: 10.1590/S0080-62342007000100022
- Souza-Silva, J. C., & Davel, E. (2005). Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. *Revista Organizações e Sociedade*, 12(35), 113-134.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tragtenberg, M. (1979). *A delinqüência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder*. São Paulo: Rumo.