

# FORMAÇÃO ACADÊMICA: UMA ANÁLISE DAS DISCIPLINAS OFERECIDAS PELOS MESTRADOS ACADÊMICOS DE MINAS GERAIS EM ADMINISTRAÇÃO

*Ana Cristina Ferreira*

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, Brasil.  
E-mail: <ana-cristina18@hotmail.com>.

*Erick de Freitas Moura*

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, Brasil.  
E-mail: <erick@adm.ufu.br>.

*Valdir Machado Valadão Júnior*

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, Brasil.  
E-mail: <valdirjr@ufu.br>.

## RESUMO

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a forma prioritária de preparação para o ingresso no magistério superior é por meio de cursos de pós-graduação, em especial, o mestrado e o doutorado. Os programas de pós-graduação em Administração foram regulamentados no Brasil em 1965 e, pela própria maneira que esses cursos se desenvolveram, orientados pelo modelo norte-americano, a atividade docente possui algumas lacunas. Pelo cenário de ascensão das empresas públicas e privadas no país na década de cinquenta, foi favorecida a formação técnica, voltada para o mercado e, a atividade docente, dessa forma, recebeu menor atenção. Mesmo com o crescimento do número de programas *stricto sensu*, alguns problemas estruturais desses cursos permanecem e, na tentativa de melhor compreender as dimensões da formação dos docentes em Administração por esses programas, no Estado de Minas Gerais, eles foram descritos, bem como tiveram suas ementas analisadas, com foco nas disciplinas didático-pedagógicas. Foi usada a pesquisa documental, pois foram analisados os dados coletados no site da Capes (2012), no caderno de indicadores de avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Administração, onde foram considerados os sete programas de mestrado *stricto sensu* em Administração de Minas Gerais. A análise dos dados coletados foi por meio da análise de conteúdo. Percebeu-se a existência da obrigatoriedade dessas disciplinas em alguns programas de mestrado em Minas Gerais, contudo, com pequena carga horária e, que o processo de formação no ensino se dá predominantemente por autores da área da pedagogia e não da própria disciplina de Administração.

**Palavras-chave:** pós-graduação, mestrado, formação docente.

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo o art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Esses programas foram regulamentados em 1965 no Brasil e, a partir dessa regulamentação, surgiram os programas de pós-graduação no país, sendo que o primeiro curso na área de Administração foi ofertado pela Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, em 1967 (Festinalli, 2005). Em âmbito nacional, Coelho (2008) considera que existem problemas na formação e perpetuação do saber, os quais se manifestam no ensino superior de administração, como resultado, há lacunas que atrapalham o adequado funcionamento desses cursos, tanto em nível de graduação quanto em nível de pós-graduação. Essas dificuldades perpassam a conformação teórica e técnica desses cursos, sua formatação e integração curricular, bem como a condição da prática do profissional docente.

Os problemas relativos à disciplina de administração remontam seu desenvolvimento no Brasil, visto que, sua formalização tem aproximadamente 60 anos e, sua implantação, visava formar mão de obra técnica para as instituições públicas e privadas em ascensão no país, logo, desde seu início, percebe-se o foco para formação de profissionais técnicos e não para docentes, consequentemente, as disciplinas que compõe a grade curricular desses cursos atendem, predominantemente, a essa demanda operacional. A regulamentação dos cursos de graduação e pós-graduação nessa área de ensino seguiram o modelo norte-americano, posteriormente, com a expansão das instituições de ensino superior no país, outros modelos curriculares foram conhecidos, contudo, ainda é possível perceber um discurso elitista e conservador, bem como disfunções nas avaliações desses programas, por isso, a qualidade dos cursos e, naturalmente, a qualidade dos docentes formados por eles, é comprometida (Salm, 2007; Coelho, 2008; Patrus & Lima, 2014).

De acordo com Festinalli (2005), uma das possíveis causas dos problemas da qualidade na formação docente relaciona-se ao fato de que a pós-graduação *stricto sensu* acabou privilegiando a formação de profissionais que atuam no setor produtivo, em detrimento da academia. Outro

ponto que merece destaque é o fato desses programas focarem na formação de pesquisadores, deixando formação pedagógica em segundo plano. Corroborando com esse fato, foi citado o sistema de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que fomenta publicações em massa e, com isso, reduz a atenção dos cursos às disciplinas focadas no ensino (Patrus & Lima, 2014).

Diante desses problemas estruturais dos cursos de pós-graduação no Brasil, o presente estudo, na tentativa de melhor compreender as dimensões da formação dos professores em Administração para o magistério superior, descreveu os programas de mestrado *stricto sensu* em Administração do Estado de Minas Gerais e, analisou as ementas desses cursos no que concerne às disciplinas didático-pedagógicas oferecidas, ressaltando que os programas selecionados foram todos aqueles que possuem avaliação pela CAPES. Assim, o estudo foi conduzido pelas seguintes questões: Quais disciplinas, quais conteúdos didático/pedagógicos e quais dimensões da formação pedagógica predominam nos programas de mestrados *stricto sensu* em Administração em Minas Gerais?

Esse trabalho se justifica na medida em que fomenta a discussão sobre a formação docente em Administração, bem como a qualidade da formação desse profissional, visto que, o resultado dessa capacitação afetará a qualidade do ensino superior no Brasil, nesse ramo científico, tanto na graduação quanto na pós-graduação, bem como na formação de profissionais técnicos para o mercado de trabalho. Ressalta-se que, ainda hoje, são pouco os estudos que investigam a docência, sendo que essa área é carente de estudos que possam contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, esse trabalho também contribuirá para propagar entre os docentes do ensino superior os novos rumos da pesquisa a respeito da necessidade da formação didático/pedagógica do professor universitário, em especial, em Administração e, ainda fornece insumos para a reflexão acerca das dimensões essenciais que devem constituir o referido processo formativo.

No tópico a seguir serão apresentados os conceitos referentes à formação acadêmica em Administração, bem como a capacitação, competências e didática do docente em administração. Em seguida, os aspectos metodológicos foram apresentados, para posterior apresentação dos resultados e análises. Por último, foram expostas as considerações finais, e as referências bibliográficas.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção serão descritos os principais eixos sobre o trabalho docente, bem como a capacitação, as competências e didática na formação docente em administração.

### 2.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA: O AGIR DOS PROFESSORES

O mercado de trabalho está cada vez mais exigente com o perfil do trabalhador e as competências que este deve possuir. Diante disso, as Instituições de Ensino Superior (IES) estão adaptando suas matrizes curriculares, embora com certa resistência, como forma de alcançar o eficiente desenvolvimento de competências, por meio de metodologias de ensino diferenciadas, eliminando a enraizada metodologia de passar conhecimentos. Os docentes estão sendo orientados a ensinar seus alunos pensarem criticamente em relação ao conteúdo aprendido, não se limitando a aulas expositivas, que apenas transferem conhecimento (Oliveira & Cruz, 2007; Bicalho & Paula, 2009; Motta & Quintella, 2012).

No ensino de matérias correlatas à Administração, professores experientes auxiliam na interpretação de fatos que auxiliam no processo de tomada de decisões, indo além da verbalização da teoria e, para isso, recursos tecnológicos e estéticos, como filmes, estudos de caso e jogos de empresa, podem facilitar a construção e reconstrução do conhecimento pelos alunos (Oliveira & Cruz, 2007; Ituassu, Goulart & Durão, 2009; Motta & Quintella, 2012; Dias, Sauer, & Yoshizaki, 2013). Diante da necessidade de atualização e aquisição de melhores práticas docentes, pelo entendimento de que a qualidade do ensino superior está associada à formação dele, embasado na pedagogia, que é o estudo do processo educativo sob os aspectos filosóficos, científicos e práticos (Oliveira & Cruz, 2007) e da didática, que é uma das disciplinas da pedagogia que estuda o processo de ensino (Libâneo, 1994), auferem-se a responsabilidade da escola e do docente face à sociedade e à formação do futuro profissional.

A forma como se desenvolvem as competências é objeto de estudo da pedagogia, a partir do processo de aprendizagem (Ituassu, Goulart, & Durão, 2009), que é entendido por Maria e Silva (2012) como uma forma de aquisição de conheci-

mentos por meio de experiências e a transformação delas em algo significativo, onde há a obtenção e desenvolvimento de habilidades, conceitos e conhecimentos, armazenados como modelos mentais que podem gerar mudança de comportamento. Como é de interesse do mercado de trabalho, essas autoras destacaram que as empresas e Universidades têm se empenhado em descobrir como ocorre a incorporação do que foi aprendido. Os docentes devem utilizar as tecnologias disponíveis em benefício do processo de educação quando elas são condizentes com o conteúdo apresentado, estimulando o estudante a participar da aula, mediante perguntas ou comentários. O ideal aproveitamento dessas ferramentas advém do incentivo ao pensamento crítico, logo, elas não devem ser adotadas por motivos levianos de tornarem as aulas simples e atraentes e sim como recursos didáticos (Oliveira & Cruz, 2007; Bicalho & Paula, 2009; Dias, Sauer, & Yoshizaki, 2013).

Ademais, agora sobre a ótica do docente, o mercado de trabalho é um ambiente de exibição de talentos e palco para se receber aplausos, com algumas profissões que proporcionam descobertas, alegrias e crescimento e, por outro lado, outras que são repetitivas, sujas e repugnantes (Freitas, 2007). Logo, o trabalho tem aspectos que conferem ao trabalhador prazer e sofrimento e, a docência, da mesma forma que os demais ofícios, partilha desses mesmos pressupostos. Uma das causas do sofrimento na carreira docente citada por Alcadipani (2011) é a invasão da lógica gerencialista nas Instituições de Ensino Superior, fazendo com que se crie um ambiente inóspito aos acadêmicos de vocação.

Ser docente significa ter capacidade para tal ofício, ter competências necessárias para formar excelentes profissionais. Neste contexto, Closs e Antonello (2007) afirmam que atualmente a educação deve visar à inserção crítica do gestor na sociedade, incorporando as dimensões éticas, socioeconômicas, políticas, culturais e históricas no processo de ensino e de aprendizagem, além de instigar o aprender a pensar por si próprio. Ou seja, os docentes são responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida (Frota & Teodósio, 2012).

A opção de ser docente, isto é, exercer atividade de ensino por motivações subjetivas ou como forma de sobrevivência traz consigo alguns requisitos, como gosto pela leitura, estudos, escrita, relações com a comunidade acadêmica, senso de justiça e respeito. O gozo é oriundo dessa in-

quietação intelectuais, da necessidade de expressá-las, do contato com colegas e alunos, produção do conhecimento, reconhecimento dos pares e da comunidade, orgulho pelo trabalho exercido, contudo, existe a parcela de sofrimento discorrida, sintetizada em regras, cobranças, redução da autonomia, uniformização do conhecimento, que devem ser balanceados para a escolha da carreira (Freitas, 2007; Alcadipani, 2011).

## 2.2 CAPACITAÇÃO, COMPETÊNCIAS E DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO

O crescimento quantitativo dos programas de pós-graduação em Administração, por um lado, demonstra maturidade do campo de ensino, por outro, faz emergir a discussão quanto a sua qualidade. O modelo norte-americano, cujo qual embasou o modelo brasileiro, possui estratégias de padronização voltadas à especificação de parâmetros curriculares, entretanto, na prática, esse modelo é de difícil implementação. Mesmo problema ocorre no contexto brasileiro, pois há uma pluralidade de programas e instituições (Peci; Freitas & Sobral, 2008). Mesmo diante desse crescimento, Coelho (2008) consideram que existe carência de estudos sistemáticos nessa área de ensino, não só de administração, como também, de administração pública, sendo que os problemas mais crônicos elencados por ele foram carência de corpo docente e escassez de material didático, obstáculos do passado que permanecem até os dias atuais.

No que concerne à carência do corpo docente, Souza-Silva e Davel (2005) propuseram uma reflexão sobre as práticas, concepções e desafios ligados à formação e aprendizagem do professor de Administração no Brasil. Os autores perceberam uma despreocupação por parte dos organismos governamentais, Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como das organizações de ensino superior em Administração, na educação de professores para magistério superior nessa área de ensino. Essa constatação foi pautada na observação de poucas práticas institucionalizadas na formação de professores, as quais não se limitem à pura transmissão de conhecimentos e, também, que forneçam estímulos para uma visão mais próxima de perspectivas práticas e sociais, o que foi percebido igualmente por Salm, Menegasso e Moraes (2007).

Um outro problema ligado à docência em Administração foi estudado por Festinalli (2005), que mesmo reconhecendo o êxito do sistema de pós-graduação brasileiro em um período curto, abrangendo quase a totalidade das áreas de conhecimento, a autora enfatizou a necessidade de discussão e reflexão sobre o contexto que atuará o profissional que está em formação, logo, ao formar profissionais docentes/pesquisadores e técnicos para o mercado, implica em oferecer uma organização curricular, linhas de pesquisa, composição do corpo docente e articulações entre a graduação e a pós-graduação que permitam o direcionamento dos mestrados para o caminho de formação específica que desejam. Uma das maneiras da flexibilização nos cursos *stricto sensu* em Administração seria a separação do mestrado profissional e do mestrado acadêmico, contudo, não foi percebida diferenciação na formação e, também, na avaliação da CAPES nesses programas.

A partir da desconstrução dos pressupostos de que quem sabe um conteúdo, sabe, igualmente, ensiná-lo, e da mesma forma, de que quem sabe fazer pesquisa sabe ensinar, Patrus e Lima (2014) consideram que a prioridade no conhecimento e na pesquisa vem promovendo uma redução na atividade de ensino. A valorização da quantidade de publicações em detrimento da qualidade, para os autores, é um reflexo do empobrecimento na formação de mestres e doutores, caracterizando mais uma falha no processo de formação docente, seja na redução da qualidade do ensino, pela primazia do foco em pesquisa por seus professores, seja na reprodução desse foco enquanto professor já formado e em efetivo exercício. Assim, consideram que a finalidade do programa de pós-graduação não pode ser a publicação. Espera-se o desenvolvimento do indivíduo em todas as dimensões, que inclua a pesquisa, mas, também, valorize a solidariedade e a inserção social. Os autores ainda sugeriram a criação de uma linha de pesquisa com foco em ensino e aprendizagem em Administração, cuja ideia evidenciou que existem alternativas para promoção da formação do docente nessa área de ensino, o que irá depender do exercício contínuo da problematização do tema, de vontade política e da participação em fóruns de discussão acerca dessa temática, contribuindo para a formação de um novo modelo de cursos de pós-graduação nessa área.

Outrossim em relação à capacitação docente, são as competências esperadas dele em momento

de efetivo exercício da profissão. A qualificação de um profissional não é medida apenas pelos conhecimentos teóricos adquiridos em um curso superior, pois o mercado de trabalho, orientado pelas constantes mudanças econômicas, políticas, legais e sociais, faz com que outras habilidades e atitudes sejam exigidas dos trabalhadores, tais como: pró-atividade, flexibilidade, capacidade crítica, competência técnica e criatividade, capacitando-os para o processo de tomada de decisões, correlação de fatos e trato com culturas diversas (Nunes, 2009, 2011; Sousa & Valadão Jr., 2013). Na área de administração existe a demanda por gestores (Sant'anna, 2007) e também por docentes com formação baseada em competências, como abordado por Oliveira *et al.* (2009), Nunes (2009, 2011), Silva e Costa (2014) e Kühl *et al.* (2012).

O conceito de competência não é recente, surgiu em 1920, embora tenha ganhado destaque a partir da década de 1960 com nova abordagem, resultado dos processos de globalização, no qual as organizações buscam se adequar ao ambiente dado a sua instabilidade, desenvolvendo maneiras de aprendizagem organizacional (Sant'anna, 2007; Nunes, 2009; Silva & Leite, 2013). Para Zarifian (1994), competência tem relação a capacidade do indivíduo de assumir iniciativas além do que está prescrito, sendo responsável e conhecido pelos outros. Nesse contexto, a capacitação do docente ganhou destaque, não sendo suficiente mera exposição de caráter técnico-teórico, sendo atribuído a ele a responsabilidade de desenvolver outras competências em seus alunos, ideia corroborada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação (DCN), que definem o perfil dos egressos de cada curso, com as competências e habilidade mínimas esperadas (Brasil, 2005a *apud* Nunes, 2011).

Para atender essa demanda na formação de egressos, Silva e Costa (2014) discutiram a formação de docentes no Brasil, sugerindo possíveis melhoras na construção de competências para profissionais com nível de *stricto sensu*, para isso, enfatizaram que a formação para a pesquisa e para o ensino nos cursos de pós-graduação devem receber a mesma atenção. Sendo assim, ainda segundo as autoras, a formação docente seria definida como um processo de desenvolvimento de competências, as quais ocorrem por meio de situações de aprendizagem, como a vivência real do ensino, de forma reflexiva, crítica e criativa.

Referindo especificamente às instituições de ensino superior (IES), os autores Oliveira *et*

*al.* (2009) e Kühl *et al.* (2013) afirmam que o número de IES cresce consideravelmente, no entanto, a qualidade e competência dos docentes não acompanha este crescimento. Confirmando esta questão da carência de qualidade e competências, Nunes (2009, 2011) afirma que ainda é constante uma metodologia de ensino que predomina a mera transmissão de conhecimento, sem instigar o raciocínio crítico. Diante disso, existe a necessidade de preparar esses profissionais para uma melhor atuação na academia. Os autores Oliveira *et al.* (2009) alegam ainda que a vivência docente contribui bastante para que os futuros professores possam refletir sobre o que de fato é ser um profissional do ensino superior, sendo que, de acordo com este pensamento, as IES, têm exigido essa prática docente em suas grades curriculares.

Para Gradwohl, Lopes e Costa (2009), a didática foi considerada uma das competências mais desejadas para a formação do docente para o magistério superior em Administração, o que evidencia a valorização da qualidade de saber ensinar, o uso de práticas de transmissão de conhecimento consistentes e variadas e, a utilização de recursos inovadores e diversificados. Dessa forma, os autores chamaram atenção dos professores, dos gestores de instituições de ensino e, também, dos autores de materiais didáticos associados ao ensino para o foco em técnicas, métodos de ensino e práticas inovadoras como instrumentos necessários para atender ao paradigma da educação centrada no estudante e na aprendizagem.

Essa percepção quanto à boa didática já havia sido percebida, juntamente com o atributo experiência acadêmica, como desejado pelos discentes de pós-graduação, nos estudos de Costa, Moreira e Ethur (2006). Nessa discussão didática, Pimenta e Anastasiou (2002) chamam novamente a atenção para a formação dos docentes, que prioritariamente ficam a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, as quais não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente. Ademais, esses autores afirmam que mesmo que os professores possuam experiência significativa em sua área de conhecimento específica, ao entrarem em sala de aula, há o predomínio do despreparo e certo desconhecimento científico no processo de ensino e aprendizagem, processo esse que os docentes passam a serem responsáveis em momento de entrada na sala de aula.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Gil (2007) e Oliveira Netto (2006), a pesquisa científica tem o foco na geração de conhecimento e a resolução de problemas por meio da utilização de métodos e procedimentos de caráter científico. Ademais, Santos (2005) considera que o objetivo de qualquer movimento intelectual é encontrar respostas inéditas às necessidades humanas e, para atingir esse fim, depende de passos intermediários em relação aos fatos e fenômenos estudados, por isso, dependendo do grau de aproximação e do nível conceitual do pesquisador em relação ao fenômeno estudado, as pesquisas são caracterizadas. No caso desse trabalho, ele é caracterizado como qualitativo, do tipo descritivo e explicativo.

Para Cervo, Bervian e Silva (2007), a pesquisa descritiva é caracterizada como uma forma de observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los. Partindo disso, busca-se descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Já as pesquisas explicativas são aquelas que desejam analisar e explicar o porquê tal fenômeno acontece, para isso, é necessário maior aprofundamento do objeto estudado (Oliveira Netto, 2006). Diante dessa caracterização, esse estudo teve como objetivo descrever os programas de mestrado *stricto sensu* em Administração no Estado de Minas Gerais e, além disso, analisar as ementas desses cursos, direcionado o foco da pesquisa à análise das disciplinas didático-pedagógicas oferecidas neles, os quais foram selecionados por possuir avaliação da CAPES.

Quanto à abordagem, esse estudo foi classificado como qualitativo, que como considerado por Beuren (2006: 91), são:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais. Ressalta também que podem contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

O método de coleta de dados utilizado foi a pesquisa documental, que de acordo com Verga-

ra (1997), baseia-se em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Segundo Gil (2007), os documentos são classificados em dois tipos: documentos de primeira mão, que são aqueles que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, gravações etc.; e os documentos de segunda mão que já de alguma forma foram analisados, tais como relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros. Esse procedimento se justifica, pois foram analisados os dados coletados no site da Capes (2012), no caderno de indicadores de avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Administração. Além disso, foram considerados os sete programas de mestrado *stricto sensu* em Administração de Minas Gerais, com avaliação pela Capes em 2012.

A análise dos dados coletados foi por meio da análise de conteúdo, que para Puglis e Franco (2005), é um meio de análise cujo ponto de partida é a mensagem. Inicialmente ela foi criada para prover descrição objetiva, sistemática e quantitativa de informações veiculadas em jornais e revistas e, hodiernamente, também é empregada na análise outros materiais, como entrevistas (Vergara, 2005). Para Bardin (1979: 42), é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Minayo (2001) destaca que a análise de conteúdo almeja verificar hipóteses ou descobrir o que é a causa de cada conteúdo manifesto, seja o que está escrito, falado, mapeado ou simbolicamente explicitado.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS

### 4.1 DESCRIÇÃO DOS PROGRAMAS DE MESTRADOS *STRICTO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO

Primeiramente, foi realizado um levantamento dos programas de mestrados *stricto sensu* em Administração, no estado de Minas Gerais, com avaliação Capes no ano de 2012. O quadro abaixo apresenta tais programas, bem como seu conceito de avaliação da Capes.

Quadro 1: Programas de Mestrados *stricto sensu* em Minas Gerais em 2012.

ES	Conceito	Início	Tipo
UFMG	6	1972	Pública
UFLA	5	1975	Pública
UFV	4	2005	Pública
PUC/MG	4	2007	Privada
FUMEC	4	2007	Privada
UFU	3	2003	Pública
FNH	3	2005	Privada

Fonte: Elaborado pelos autores com base na avaliação dos programas de Pós-Graduação realizada pela CAPES (2012).

De acordo com os dados coletados, os primeiros mestrados acadêmicos em Administração de Minas Gerais são da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Lavras (UFLA). No ano 2000, o crescimento foi gradativo, surgindo, até 2007, outros cinco cursos. É importante frisar que existem outros cursos de mestrado no estado, porém, para este estudo, priorizou as universidades com avaliação Capes. O CEFET/MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais) está aguardando homologação pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), e por esse motivo não foi considerado para este estudo.

No Quadro 2, estão listadas as disciplinas de cunho didático-pedagógico existentes nos programas de mestrados analisados, considerando inclusive os estágios docentes, visto que em algumas instituições, no próprio estágio, são tratados quesitos teóricos didático-pedagógicos.

Existe certa heterogeneidade das disciplinas, ora especificando metodologia do ensino superior em Administração, ora apenas mencionando o ensino superior. No entanto, o termo metodologia predomina na nomenclatura das disciplinas didático-pedagógicas. A carga horária também é bastante diversificada e, em nenhum programa, ela ultrapassa quarenta e cinco horas. Os estágios,

Quadro 2: Disciplinas de Conteúdo Didático-Pedagógicas.

IES	Disciplina	Carga horária	Exigência
UFMG	Ensino em administração	30	Obrigatória
UFLA	Estágio docência I MS	30	Obrigatória <sup>1</sup>
UFV	Estágio de ensino I	15	Optativa
	Estágio de ensino II	30	Optativa
	Estágio de ensino III	45	Optativa
	Metodologia de Ensino Superior	45	Optativa
PUC/MG <sup>2</sup>	Estágio de Produção de Materiais de Ensino	15	Obrigatória
	Estágio Docente	15	Obrigatória
FUMEC	Metodologia do Ensino Superior	45	Obrigatória
	Didática do Ensino Superior	30	Obrigatória
UFU	Tópicos Especiais II – Metodologia do Ensino Superior	30	Optativa
	Metodologia do Ensino Superior em Administração	30	Obrigatória
FNH	Estágio Docência na Graduação I	30	Obrigatória
	Metodologia do Ensino Superior	30	Optativa
	Vivência Docente	30	Optativa

<sup>1</sup> Obrigatória somente para bolsistas.

<sup>2</sup> O discente pode escolher das três opções de disciplinas de conteúdo didático-pedagógico, cursar duas, de forma obrigatória. Fonte: Elaborado pelos autores com base na avaliação dos programas de Pós-Graduação realizada pela CAPES (2012).

no entanto, são mais homogêneos, a maioria com carga horária de 30 horas. O de menor exigência horária é o estágio da PUC/MG, com 15 horas.

Considerando as disciplinas didático-pedagógicas, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), as disciplinas Metodologia do Ensino Superior, Ensino em administração, Didática do Ensino Superior e Metodologia do Ensino Superior em Administração, respectivamente, são de caráter obrigatório em seus programas de Mestrado em Administração. Isso significa que todos os alunos terão acesso à disciplina, se configurando em uma oportunidade real de se apropriarem de conteúdos didático-pedagógicos, embora somente a disciplina da PUC/MG tenha carga horária de 45 horas e, as demais, 30 horas.

É importante observar que a Universidade Federal de Lavras (UFLA) não apresenta uma disciplina que trata da teoria referente à questões didático-pedagógicas, apenas o estágio docente, que é obrigatório somente para bolsistas. No entanto, segundo ementa dessa disciplina, é passado para os alunos os quesitos teóricos, junto com a prática docente.

Nas demais instituições, Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Faculdade Novos Horizontes (FNH), as disciplinas que abordam conteúdos didático-pedagógicos são de caráter optativo, conforme Quadro 2. Na FUMEC, embora tenha uma disciplina obrigatória, é oferecida outra optativa, Tópicos Especiais II – Metodologia do Ensino Superior. Portanto, o acesso a algum conhecimento didático-pedagógico nos referidos cursos de mestrado depende do interesse do aluno. Logo, estar preparado ou não para a prática docente, nesses casos, depende do aluno e não da escola como considerado por Libâneo (1994) e Oliveira e Cruz (2007).

Juntamente com as disciplinas que tratam dos conteúdos didático-pedagógicos, o Quadro 2 apresenta também as instituições que oferecem o estágio docente em seus mestrados. Nesse quesito, somente a UFU oferece o estágio de forma obrigatória. Já para a UFLA, o estágio é obrigatório somente para bolsistas. A PUC/MG oferta o estágio obrigatoriamente, no entanto, o aluno pode escolher, entre três disciplinas que tratam de quesitos didático-pedagógicos, cursar apenas duas, logo, pode ser que o estágio não seja escolhido.

Vale destacar que a PUC/MG apresenta também a possibilidade do discente cursar a disciplina Estágio de Produção de Materiais de Ensino para desenvolver material didático para o ensino em Administração, como por exemplo, casos, jogos de empresa, sites interativos, prática simulada, desde que sejam inéditos e relevantes. Esse material é elaborado com auxílio de um professor e, ao final, deve ser produzido o material escrito, estrutura curricular que possibilita ao aluno pensar criticamente, conforme Oliveira e Cruz (2007), Bicalho e Paul (2009) e Mota e Quintella (2012), já mencionados.

#### 4.2 ANÁLISE DAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Foram realizadas análises tomando-se por base as ementas das disciplinas didático-pedagógicas que fazem parte dos indicadores de cada programa, levantados na avaliação dos cursos realizada pela Capes em 2012. A Tabela 1 apresenta os autores que foram referenciados em mais de um Programa de Mestrado em Administração. Em seguida, são analisados os mais citados, segundo indicadores do referencial teórico apresentado.

Tabela 1: Autores mais frequentes nas ementas

Autores	Instituições	Qtde.
ANASTASIOU, Léa das Graças	UFV, UFMG, FUMEC, PUC/MG	4
DEMO, Pedro	FUMEC, UFLA, UFU	3
FREIRE, Paulo	UFMG, FUMEC, PUC/MG, FNH, UFU, UFLA	6
GIL, Antônio Carlos	FUMEC, UFLA, UFU	3
LIBÂNEO, José Carlos	UFU, FUMEC, PUC/MG	3
MASETTO, Marcos Tarcísio	FUMEC, UFMG, UFU	3
PERRENOUD, Philippe	FUMEC, UFU, UFV	3
PIMENTA, Selma Garrido	FUMEC, PUC/MG, UFLA, UFMG, UFV	5
TARDIF, Maurice	FNH, FUMEC, PUC/MG	3
VEIGA, Ilma Passo A.	FUMEC, UFU, UFV	3

Fonte: Elaborado pelos autores com base na avaliação dos programas de Pós-Graduação realizada pela CAPES (2012).

Entre os nomes listados na Tabela 1, nenhum tem formação em Administração, revelando a insuficiente pesquisa sobre o tema por pessoas da área. O mais citado é Paulo Freire (não citado pelas UFV), visto a importância de suas obras para a área educacional. As autoras Léa das Graças Anastasiou e Selma Garrido Pimenta têm várias obras citadas, grande parte de autorias das duas. Ambas têm formação em Pedagogia e pós-graduação em Educação.

Citados em três instituições estão os autores: Antônio Carlos Gil, Ilma Passo A. Veiga, José Carlos Libâneo, Marcos Tarcísio Masetto, Maurice Tardif, Pedro Demo, Philippe Perrenoud. Todos esses são autores são originários, igualmente, da área pedagógica e tratam de questões relacionadas ao ensino superior, sendo Tardif e Perrenoud autores internacionais.

Quadro 3: Temas frequentes nas ementas das disciplinas com Conteúdo Didático-Pedagógicas.

Temas	Instituição
Ensino superior	FNH; FUMEC; PUC/MG; UFV; UFLA.
Ensino em Administração	PUC/MG; UFMG; UFU; UFMG.
Ensino-aprendizagem	PUC/MG; UFMG; UFU; FNH; UFV; UFLA.
Planejamento	FNH; PUC/MG; UFV; UFLA.
Avaliação educacional	FNH; UFV
Concepção de Currículo	FNH
Interação aluno professor	UFV

Fonte: Elaborado pelos autores com base na avaliação dos programas de Pós-Graduação realizada pela CAPES (2012).

O primeiro tema abordado é Ensino Superior. De maneira geral, as questões tratadas são bastante heterogêneas entre as diferentes IES. São preocupações relacionadas à: concepção de educação – tendências das práticas pedagógicas (FNH); Docência universitária no contexto das teorias pedagógicas e das políticas educacionais (FNH); Qualidade do ensino universitário (FNH); Práticas escolares (FNH); As doutrinas pedagógicas e as práticas didáticas no contexto universitário (FUMEC); Mudanças pedagógicas e transformações sociais e tecnológicas (FUMEC); A produção de conhecimento no mundo contemporâneo (FUMEC); O caráter político da educação superior (FUMEC); O ensinar e o aprender (PUC/MG); Inovação no ensino (PUC/MG); A Educação e a Didática como campo de reflexão (UFV); O trabalho docente e a prática pedagógica (PUC/MG); A Docência e a Pesquisa na Educação Superior (UFV); Fundamentos a educação superior no contexto da contemporaneidade (UFLA). As referências sobre o ensino superior são maioria entre as instituições pesquisadas e, bastantes hetero-

De modo geral, as referências são bastante diversificadas. Entretanto, prevalecem as obras de cunho didático-pedagógico. Em alguns casos, as ementas praticamente não transitam por questões específicas no ensino de Administração, o que pode acarretar em docentes despreparados em sala de aula, como considerado por Pimenta e Anastasiou (2002).

O Quadro 3 apresenta os conteúdos abordados nas ementas das disciplinas didático-pedagógicas nos programas de Mestrado em Administração. Os conteúdos relacionados foram agrupados em temas à medida que estes apareciam nas ementas dos programas em análise. Assim, foram definidos sete temas constantes no Quadro 3, os quais são analisados a seguir.

gêneas. Apresentam algumas obras que tratam o ensino superior com enfoque pedagógico e, também, outras que tratam da legislação educacional, oriundas da área da educação. Apresentam, ainda, enfoques sobre as inovações e mudanças no ensino superior sobre o trabalho docente.

O tema Ensino em Administração aparece mencionado nas ementas de apenas três das instituições analisadas. As questões abordadas também são bastante heterogêneas. As questões que surgiram foram: Ensino de administração no contexto do sistema de educação superior brasileiro e o contexto internacional (PUC/MG); Estratégias de gestão educacional em administração (UFMG); Novas tecnologias e recursos instrucionais em Administração (UFU); Conceitos fundamentais do processo de ensino e pesquisa em administração (UFU); Reconhecer o processo de trabalho educativo como inerente aos processos de trabalho desenvolvidos pelo Mestre em Administração (UFMG). No entanto, observa-se que nenhum dos conteúdos abordam a necessidade do pensamento crítico e reflexivo do profissional

formado nessa área de ensino, o administrador, considerando questões práticas e/ou estratégicas da atividade de ensinar, problema já abordado por Coelho (2008), Nunes (2009 e 2011), Oliveira *et al.* (2009) e Sousa e Valadão Jr. (2013).

Seis das sete instituições deste estudo trabalham o quesito referente ao Ensino-aprendizagem. Elas evidenciam aspectos relacionados às bases teórica e epistemológica do processo Ensino/Aprendizagem (UFV); as novas tecnologias de ensino-aprendizagem (FNH); Práticas de ensino-aprendizagem (PUC/MG); métodos e técnicas de ensino-aprendizagem (UFMG); Teoria da aprendizagem de adultos (UFU); Metodologias de ensino (FNH); Método didático (FNH); Técnicas de Ensino (UFV); Vinculação entre teoria e prática na vivência de atividades de ensino e aprendizagem na graduação (UFLA). Nota-se, novamente, que o caráter técnico é predominante, desconsiderando o aspecto humano do processo de ensino-aprendizagem, no entanto, a UFU traz em sua ementa a abordagem da aprendizagem de adultos. Esse caráter técnico remonta o padrão norte-americano de ensino, voltado, predominantemente, à produção e não ao ensino, como considerado por Coelho (2008) e Festinalli (2005).

O tema Planejamento aparece em quatro das instituições estudadas, são eles: Planos de trabalho docente (FNH); Organização da matéria de ensino (PUC/MG); Planejamento da ação didática (UFV); Realização de atividades didático-pedagógicas (UFLA). Em geral, os tópicos estão mais direcionados aos planos de ensino. Apenas duas universidades colocaram em suas ementas a Avaliação do processo ensino-aprendizagem, como um quesito que merece uma atenção especial e, somente uma das instituições abordou questões relacionadas ao Currículo (FNH), embora esta não tenha referido especificamente ao curso de Administração. Da mesma forma, apenas uma instituição trabalha a questão da relação, interação aluno-professor (UFV). No entanto, outras abordagens sobre o docente podem ser trabalhadas nos itens do Ensino Superior.

No que se refere às técnicas de ensino, notou-se que as instituições não privilegiaram nenhuma, tratando esse tema de forma ampla. Um ponto importante é que nenhuma universidade colocou em suas ementas temas que retratassem sobre os recursos didáticos que o docente pode usar. Foi percebida ausência da questão humana relativa à formação dos docentes em Administração, nos conteúdos das ementas, nem referentes

aos docentes, assim como aos discentes. De forma geral, os conteúdos estudados são bastante diferentes entre os diversos programas. As questões referentes ao desenvolvimento do senso crítico e o espírito reflexivo do administrador também não estão presentes nas ementas analisadas.

Outro ponto analisado neste estudo são as disciplinas de estágio docente nessas instituições. No quadro abaixo segue os principais temas tratados nas ementas de tais disciplinas, bem como as instituições que especificaram esse item.

Quadro 4: Temas frequentes nas ementas das disciplinas de estágio.

Temas	Instituição
Observar e acompanhar prática docente	PUC/MG; UFLA
Elaborar programa de ensino	PUC/MG; FNH, UFV; UFLA
Desenvolver atividades da disciplina sob orientação do professor	FNH; PUC/MG, UFLA, UFV

Fonte: Elaborado pelos autores com base na avaliação dos programas de Pós-Graduação realizada pela CAPES (2012).

No que refere ao observar e acompanhar a prática docente, somente PUC/MG e UFLA colocaram em suas ementas que o discente deve acompanhar seu orientador na prática docente. Acredita-se que esse seja o passo para que seja elaborado um bom plano de ensino. Sobre esse último item, de elaborar o programa de ensino, a FNH ementou o desenvolvimento um programa de ensino, assim como a PUC/MG, que colocou a função de elaborar as etapas da atividade docente; planejar atividades com professor orientador (UFLA); planejamento e preparação (UFV). Essa elaboração do plano de atividades se torna importante para que o desenvolvimento dessas atividades aconteça de forma eficaz.

Por fim, a implementação do plano de ensino aparece em quatro instituições (FNH, PUC/MG, UFLA e UFV), todas sob orientação do professor, a nível de graduação. Na ementa da UFLA, o discente pode desenvolver outras atividades dentro da instituição, como colaborar com atividades de orientação de estágio, iniciação científica, no atendimento de alunos extraclasse, participação em eventos, palestras, seminários, mas tudo com orientação do professor. Já a UFMG não oferece a disciplina de Estágio Docente e, a UFU, o oferece, em caráter obrigatório, no entanto, não apresentou ementa da disciplina, conforme material da Capes (2012).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito identificar quais disciplinas e conteúdos didático-pedagógicos são oferecidos nos programas de mestrado *stricto sensu* em Administração, no Estado de Minas Gerais, além de evidenciar quais as dimensões da formação pedagógica predominam nesses programas. Foram considerados também os estágios docência para este estudo. As instituições analisadas foram sete, a saber: UFMG, UFLA, PUC/MG, FUMEC, UFV, UFU, FNH. Por meio desse estudo, ficou evidente que a docência requer habilidades específicas e distintas daquelas exercidas pelo administrador profissional, as quais devem ser desenvolvidas com a finalidade de formar professores habilitados e capacitados ao ensino da Administração.

A necessidade de formação didático-pedagógica não significa que os conhecimentos específicos não são importantes. Ao contrário, são importantes também à docência. Mas ser administrador não significa já estar formado e capacitado para o ensino, bem como formar o pesquisador não significa prepará-lo para a docência. A pesquisa é fundamental no desempenho do professor, mas sozinha não garante sua formação. Constatou-se, ainda, que entre os sete programas de Mestrado, em quatro deles, existe a obrigatoriedade de se cursar disciplinas didático-pedagógicas, ainda assim, com pequena carga horária, já os estágios são obrigatórios apenas em três instituições.

Com relação às referências utilizadas nos referidos Programas, elas são formadas por autores da área educacional que tratam de questões relacionadas ao ensino, principalmente, ao ensino superior. Assim, os temas pertinentes aos aspectos pedagógicos podem receber o devido tratamento. Todavia, neste grupo, praticamente não há referência ao ensino específico de Administração.

Ao analisar os conteúdos pedagógicos mapeados, pode-se perceber grande heterogeneidade entre as diferentes ementas. Foram definidas sete dimensões: Ensino Superior, Ensino em Administração, Ensino-aprendizagem, Planejamento, Avaliação Educacional, concepção de currículo, Interação aluno professor. A dimensão técnica é a que mais aparece nas ementas das disciplinas, a dimensão humana é pouco enfatizada nos conteúdos ementados e, as relações envolvendo o professor e aluno, assim como o apoio a dis-

centes, seja o apoio de qualquer maneira, praticamente não apareceram nas ementas.

A qualidade da formação do docente para o curso de Administração é cíclica, visto que, docentes qualificados contribuem tanto para a formação de gestores quanto de acadêmicos críticos e, dessa forma, a construção de competências proporcionada pela academia contribui para o desenvolvimento social e se retroalimenta. Isso se dá por meio dos novos professores que se inserem nas instituições de ensino mais capacitados, logo, eleva-se a qualidade do ensino e, da mesma forma, os gestores recém formados, ao comporem o quadro funcional das empresas, o fazem melhor preparados, por possuírem habilidades técnicas e raciocínio crítico.

Por meio desse estudo, ficou evidente a necessidade de uma formação pedagógica inicial e continuada aos discentes em Administração. É necessário prepará-los para o ofício de ser professor, pois a experiência apenas não é suficiente para formá-lo e capacitá-lo para essa atividade. É preciso mostrar a importância da prática, aquela calcada nas relações sociais, não apenas em simulações ou exercícios. Foi percebido que se faz necessário construir espaços de discussão sobre os problemas que envolvem a atividade docente extraclasse.

Este estudo tem como limitação o fato de ter considerado apenas os cursos de mestrados acadêmicos avaliados pela Capes do estado de Minas Gerais, impossibilitando uma análise comparativa com outras realidades do país. Apesar de ter sido uma escolha metodológica, outra limitação refere-se em não ter considerado mestrados profissionais e também mestrados que não apresentem avaliação Capes.

Diante das limitações e resultados que se chegaram, novos estudos são necessários para maior aprofundamento da questão. Sugere-se investigar outras ações da pós-graduação em Administração na formação docente, como: programas de estágios docência, projetos de pesquisa, eventos e produção científica relacionada ao tema. Outra sugestão é considerar todos os programas de mestrados e doutorados em Administração no Brasil, com avaliação Capes, ampliando, dessa forma, o escopo desse estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcadipani, R. (2011). Academia e a Fábrica de Sardinhas. *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 18, n. 57, p.346-348, Abril/Junho. Trimestral.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beuren, I. M. (2006). *Como elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: teoria e prática*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Bicalho, R. De A.; Paula, A. P. P. de. (2009). Empresa Júnior e a reprodução da ideologia da administração. In: ENEPQ, 2., 2009, Curitiba. *Anais...* . Rio de Janeiro: Anpad. p. 01 - 16. CD-ROM.
- Capes. *Relação dos Cursos Recomendados e Reconhecidos*. Caderno de Indicadores Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/ProgramasReconhecidos.htm>>. Acesso em: 20 de Jul. de 2014.
- Cervo, A. L.; Bervian, P. A.; Silva, R. da. (2007). *Metodologia Científica*. 6ª ed. São Paulo: Pearson.
- Closs, L.; Antonello, C. S. (2007). Aprendizagem transformadora: integrando a reflexão crítica na formação gerencial. In: ENEPQ, 1, Recife. *Anais...* Anpad, 2007. p. 01 - 13. CD-ROM.
- Coelho, F. de S. (2008). A Problemática Atual do Ensino de Graduação em Administração Pública no Brasil. *Cadernos EBAPE*. BR, Número Especial.
- Costa, F. J., Moreira, J. A., Ethur, S. Z. (2006). O perfil dos professores de pós-graduação em administração na perspectiva dos alunos. *Anais...* Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Salvador, BA, Brasil, 30.
- Dias, G. P. P., et al. (2013). Estilos de Aprendizagem Felder-Silverman e o Aprendizado com Jogos de Empresa. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, FGV-EAESP. São Paulo, v. 53, n. 5, 469-484.
- Gradwohl, R. F., Lopes, F. F. P., Costa, F. J. (2009). O perfil do bom professor de contabilidade: uma análise a partir da perspectiva de alunos de cursos de graduação. *Anais...* Congresso USP de Contabilidade e Controladoria, São Paulo, SP, Brasil, 9.
- Festinalli, R. C. (2005). A Formação de Mestres em Administração: por onde Caminhamos? *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 12, n. 35, p.135-150, Trimestral.
- Freitas, M. E. de. (2007). A carne e os ossos do ofício acadêmico. *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 14, n. 42, p.187-191.
- Frota, G. B.; Teodósio, A. dos S. de S. (2012). Profissão Docente, Profissão Decente? Estratégias de Professores Frente ao Sofrimento no Trabalho em um Ambiente de Inovação Pedagógica. In: ENANPAD, 36, Rio de Janeiro. *Anais EnANPAD 2012*. Rio de Janeiro. p. 01 - 16.
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Ituassu, L. T.; Goulart, Í. B.; Durão, E. A. (2009) Inovação em sala de aula: mapeamento de competências profissionais de alunos de pós-graduação. In: ENANPAD, 2009, São Paulo. *Anais...* . Rio de Janeiro: p. 01 - 17. CD-ROM.
- Kühl, M. R.; et al. (2013) O valor das competências docentes no ensino da Administração. *R. Adm.*, São Paulo, v.48, n.4, p. 783-799.
- LIBÂNEO, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Maria, P. C.; Silva, N. B. (2012). A contribuição do e-learning para o desenvolvimento de estudantes universitários. *Revista Gestão & Tecnologia*. Pedro Leopoldo, v.12, n.1, p. 53-73.
- Minayo, M. C. de S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Motta, G. Da S.; Quintella, R. H.. (2012). A Utilização De Jogos E Simulações De Empresas Nos Cursos De Graduação Em Administração No Estado Da Bahia. *REAd*, Porto Alegre – Edição 72 - N° 2, p. 317-338.
- Nunes, S. C. (2011). Formar Competências: Realidade No Ensino Em Administração? *Revista Gestão e Planejamento*, Salvador, v. 12, n. 2, p. 152-178.
- Nunes, S. C. (2009). O ensino de administração com base na abordagem das competências: da inserção no projeto pedagógico a prática em sala de aula. In: ENANPAD 2009, 33, São Paulo. *Anais...* . Rio de Janeiro: Anpad, 2009. p. 01 - 16. CD-ROM.
- Oliveira Netto, A. A. de. (2006). *Metodologia da Pesquisa Científica: Guia Prático para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos*. 2. ed. Florianópolis: Visual Books.
- Oliveira, F. B.; Cruz, F. de O. (2007). Revitalizando o processo ensino-aprendizagem em Administração. *Cadernos EBAPE*. Número Especial.
- Oliveira, M. C. de S. M. de, et al. (2009). A influência da “vivência docente” na formação e desenvolvimento de competências profissionais docentes:: uma percepção de mestrandos em administração. In: ENEPQ, 2, Curitiba. *Anais...* . Rio de Janeiro: Anpad, 2009. v. 01, p. 01 - 16. CD-ROM.
- Patrus, R.; Lima, M. C. (2014). A Formação De Professores E De Pesquisadores Em Administração: Contradições E Alternativas. *Revista Economia e Gestão*. ISSN 1984-6606. v. 14, n. 34.

- Peci, A.; Freitas, A. De A.; Sobral, F. (2008). O Dilema “Qualidade *versus* Quantidade” no Ensino em Administração Pública: Uma Análise da Experiência Norte-Americana. *Cadernos EBAPE*. BR, Número Especial.
- Pimenta, S.G.; Anastasiou, L.G.C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Puglis, M.L.; Franco, B. (2005). *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro.
- Salm, J. F.; Menegasso, M. E.; Moraes, M. C. B. (2007). A Capacitação Docente em Administração: Referenciais e Proposições. In: 1º EnEPQ, Recife. *Anais EnEPQ 2007*. Rio de Janeiro: Anpad, 2007. v. 01, p. 01 - 10. CD-ROM.
- Sant’Anna, A. de S. (2007). Modelo de competências e formação de administradores: algumas considerações. In: ENEPQ, 1, Recife. *Anais...*. Rio de Janeiro: Anpad, 2007. v. 01, p. 01 - 10. CD-ROM.
- Santos, A. R. dos. (2007). *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Silva, A. B. De; Costa, F. J. da. (2014). Itinerários Para O Desenvolvimento Da Competência Docente Na Pós-Graduação *Stricto Sensu* Em Administração. *Revista Economia & Gestão* – v. 14, n. 34.
- Silva, M. A. B. Da; Leite, N. R. Pitombo. (2014) Aprendizagem E Mudança Organizacional Em Uma Instituição De Ensino Superior Em Administração. *REAd*, Porto Alegre – Edição 77 - Nº 1 – p. 195-224.
- Sousa, A. De F. E S.; Valadão Júnior, V. M.. (2011). Competência do Gestor em Contexto Internacional: Estudo Sobre sua Inserção no Currículo de Cursos de Administração Brasileiros. In: ENANPAD, 35, Rio de Janeiro. *Anais EnANPAD 2011*. Rio de Janeiro: Anpad, 2011. p. 01 - 16.
- Souza-Silva, J. C. De; Davel, E. (2005). Concepções, Práticas e Desafios na Formação do Professor: Examinando o Caso do Ensino Superior de Administração no Brasil. *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 12, n. 35, p.113-134, Trimestral.
- Vergara, S. (1997). *Métodos de pesquisa em administração*, 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Vergara, S. C. (2005). *Métodos de coleta de dados no campo*. São Paulo: Atlas.
- Zarifian, P. (1994). Compétences et organization qualifiant em milieu industriel. In: MINET, F., Parlier, M., Witte, S. *La Compétence: mythe, construction ou réalité?* Paris: Liaisons.

## *Academic training: an analysis of the subjects offered by administration academic masters in minas gerais*

### **ABSTRACT**

Based on the Law of Guidelines and Bases of National Education, 1996, priority in preparation for entry into higher teaching is through graduate courses, in particular, the master's and the doctorate. The graduate programs in business administration were regulated in Brazil in 1965, by the way these courses were developed, guided by the North American model, teaching has some gaps. By the rise of public and private companies in the country in the fifties, was favored technical training, directed to the labor market, the teaching activity received less attention. Even with the growing number of programs in the strict sense, some structural problems remain and, attempting to better understand the dimensions of the training of teachers for these programs in Business Administration, in the State of Minas Gerais, they were described, as well as had their menus analyzed, focusing on teaching and pedagogical disciplines. The desk research was used because it was analyzed the dates from Capes website (2012), using the indicators about the evaluation of the Graduate Programs in Business Administration, where were considered seven Business Administration strictly Master programs in Minas Gerais. The analysis of the data collected was through content analysis. It was noticed that exist the obligation to do these disciplines in some master's programs in Minas Gerais, however, with small workload, and the process of training teachers occurs predominantly by authors in the area of pedagogy, not from the discipline of business.

**Keywords:** graduate, master's degree, training teaching.

### **Endereço para contato:**

Ana Cristina Ferreira  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica  
CEP 38408-100 – Uberlândia, MG, Brasil.

Recebido em 01/06/2015

Aprovado em 16/05/2016

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

Editor-chefe: Claudionor Guedes Laimer