



NATHÁLIA DE FÁTIMA JOAQUIM

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE:
ESTÁGIO DOCÊNCIA E A PRÁTICA DE ENSINO
EM ADMINISTRAÇÃO**

**LAVRAS – MG
2011**

NATHÁLIA DE FÁTIMA JOAQUIM

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE:
ESTÁGIO DOCÊNCIA E A PRÁTICA DE ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Lavras, como
parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação em Administração,
área de concentração em
Organizações, Estratégia e Gestão,
para obtenção do título de Mestre.

Orientadora
Dr^a Ana Alice Vilas Boas

**LAVRAS – MG
2011**

**Ficha Catalográfica Preparada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca da UFLA**

Joaquim, Nathália de Fátima.

Desafios da formação docente : Estágio Docência e a prática de ensino em administração / Nathália de Fátima Joaquim. – Lavras : UFLA, 2011.

198 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2011.

Orientador: Ana Alice Vilas Boas.

Bibliografia.

1. Ensino-aprendizagem. 2. Motivação. 3. Desempenho. 4. Percepção. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 658.00711

NATHÁLIA DE FÁTIMA JOAQUIM

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE:
ESTÁGIO DOCÊNCIA E A PRÁTICA DE ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Lavras, como
parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação em Administração,
área de concentração em
Organizações, Estratégia e Gestão,
para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 21 de janeiro de 2011.

Dr Cleber Carvalho Castro UFLA
Drª Manolita Correia Lima ESPM

Drª Ana Alice Vilas Boas
Orientadora

**LAVRAS – MG
2011**

À minha mãe e minha família, alicerce de tudo que sou,
À Mariana, por caminhar de mãos dadas comigo,
À memória do meu pai,
E àqueles que entenderam tantas ausências.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Neste momento é preciso me curvar diante da magnitude de Deus e humildemente agradecer a Ele: Senhor, eu reconheço que tudo podes e que nenhum dos Teus planos fica sem realização! Agradeço ainda, Senhor, pelas pessoas que foram cuidadosamente colocadas em meu caminho para que este sonho se tornasse realidade.

Em forma de oração, agradeço:

À minha mãe, que sempre foi mão segura pelos caminhos que nem mesmo ela conhecia, que mesmo com pouca altura sempre fez uma sombra imensa sob a nossa casa oferecendo frescor para que eu pudesse descansar e por tantas vezes sonhou o meu sonho...

À Mariana, meu anjo guardião, tesouro precioso, que se revelou em um abraço, me suportou e segurou forte a minha mão nos momentos mais difíceis desta caminhada, me trouxe de volta para Deus e me ensinou o que é o amor sublime...

À Fernanda, pela paciência nos momentos de estresse e pelos sorrisos que aliviam a alma... Aos pequeninos Thainá e Thales, que trouxeram descontração e lazer para os dias mais turbulentos...

Aos meus irmãos, Fabinho e Henrique, pelas histórias partilhadas, pelos sorrisos divididos e pelo amor alimentado a cada dia...

À família Natividade pela compreensão, especialmente nos últimos dias, e por me fazer sentir parte da história de vocês...

Ao Rodrigo, por tornar as madrugadas em Lavras tão divertidas...

À professora Ana Alice, pela oportunidade de vivenciar esta experiência, pela autonomia na escolha do tema e, especialmente, pela cordialidade e pela doçura

com que conduziu nossa caminhada...

À tia Clarice, pela paciência ilimitada e pela torcida desmedida...

Ao professor Janio Caetano, pelas primeiras oportunidades, pelo incentivo e por me mostrar um mundo de possibilidades...

Ao professor Fernando Pacheco e Luiz Fernando (professor e colega), pelo incentivo e credulidade...

À Moema pela amizade vivida, pelos conselhos tão oportunos e por ser a primeira incentivadora deste mestrado...

À Vânia por me fazer sonhar com o mestrado pelo exemplo no entardecer das sextas-feiras...

Ao professor Mozar, pelas experiências partilhadas, pelas discussões teóricas proporcionadas e pelos tão importantes direcionamentos ainda na qualificação deste projeto...

À professora Marlene Catarina e professora Flávia pelas valiosas contribuições ao projeto de dissertação...

Ao professor Cleber e professora Manolita pela prontidão em aceitar o convite para compor a banca de defesa e por tão importantes contribuições...

Aos colegas de mestrado, especialmente, Lilian, Nádia, Fernanda, Moisés, Pâmella e Ceyça, pelos sorrisos, TPPs e TILAS compartilhados... E aos pós-graduandos que participaram desta pesquisa nas duas Instituições de Ensino...

À CAPES não só pela bolsa de estudos que me possibilitou dedicar e construir este sonho, mas também pelo apoio financeiro ao projeto, por meio do Pró-ADM 1312/2009.

A cada um de vocês, o meu muito obrigada e que Deus os abençoe por cada gesto que vocês dedicaram a mim!

“É Nele que meu sentido está todo contido. Ele resguarda o infinito de tudo o que ainda posso ser.”

Pe. Fábio de Melo

RESUMO

Nos últimos anos, dada uma nova política do governo federal, verificase um movimento significativo de expansão de vagas nos cursos de graduação das universidades públicas e privadas no Brasil. Porém, embora haja esta nova demanda por professores de nível superior, não se sabe ao certo, como estes profissionais estão sendo capacitados. Neste contexto, é importante elucidar que o objetivo geral deste trabalho foi avaliar as práticas pedagógicas relacionadas ao Estágio Docência utilizadas nos Programas de Pós-Graduação em Administração de duas Instituições de Ensino Superior (IES), situadas no estado de Minas Gerais. No intuito de verificar estas práticas relacionadas ao estágio docência, foram tratados nesta pesquisa temas referentes aos aspectos que motivam a execução do estágio docência; relação dos alunos de pós-graduação *stricto sensu* com a atividade docente e sua capacitação para atuar no ensino de Administração. Foram identificadas e avaliadas, sob o ponto de vista dos alunos de pós-graduação, as vantagens e desvantagens advindas com a prática e contato direto com as atividades em sala de aula, por meio do estágio docência para o processo de formação de professores universitários. E, também, foram descritas e analisadas, sob a ótica dos alunos de graduação que tiveram aulas com professores estagiários, as contribuições e prejuízos causados em sua formação pelo fato de alunos de pós-graduação assumirem disciplinas na graduação. E, por fim, comparou-se os resultados entre os grupos investigados (graduandos e pós-graduandos), identificando traços comuns e dispares nas duas instituições. Segundo relatos dos pós-graduandos, as disciplinas do programa exigem dos alunos desenvolvimento de habilidades técnicas. Desta forma, como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são tidos como a principal via de formação de professores universitários, torna-se proeminente a prática do ensino em conformidade e harmonia com a pesquisa, e não um sobrepujando a outra. Neste sentido, muitos afirmaram que o estágio é uma possibilidade de diminuir a distância entre teoria e prática, uma vez que a maior parte deles se sente muito mais direcionado para a pesquisa do que para o ensino. Com isso, foi possível identificar que o estágio docência constitui uma boa ferramenta de ensino para os pós-graduandos. Porém faz-se necessário um acompanhamento mais efetivo por parte dos professores titulares. Além disso, a possibilidade de desenvolver outras vivências complementares à docência parece ser, aos olhos dos pós-graduandos, uma oportunidade interessante.

Palavras-chave: Estágio docência. Formação docente. Ensino de administração.

ABSTRACT

In recent years, given a new federal government policy, there is a significant move to expand enrollment in graduate programs of public and private universities in Brazil. But although this new demand for teachers at tertiary level, no one knows for sure how these professionals are being trained. In this context it is important to clarify that the purpose of this study was to evaluate the pedagogical practices related to the Teaching Internship used in Post-Graduation in Administration of two higher education institutions (HEI), located in the state of Minas Gerais. In order to check these practices related to the teaching stage, were treated in this research themes relating to issues that motivate the implementation of the teaching stage, the relationship of the post-graduate studies with teaching activities and his training to work in management education. Were identified and assessed from the point of view of students graduate, the advantages and disadvantages that come with practice and direct contact with the activities in the classroom through the teaching stage to the process of training of university teachers. And, too, were described and analyzed from the perspective of undergraduate students who had classes with student teachers, contributions and losses caused by the fact that in their training of students taking postgraduate courses at the undergraduate level. Finally, we compared the results between the groups investigated (undergraduate and graduate students) and identify common traits and shoot at two institutions. According to reports of graduate students, the disciplines of the program require students develop technical skills. Thus, as the post-graduate studies are considered the main route of formation of professors, becomes prominent teaching practice in conformity and harmony with the research, not one overpowering the other. In this sense, many said that the internship is an opportunity to bridge the gap between theory and practice, since most of them feel much more oriented toward research than teaching. With this, we observed that the stage is a good teaching tool for teaching graduate students. But it is necessary a more effective monitoring by the professors. Moreover, the possibility of developing other complementary experiences to teaching seems to be in the eyes of graduate students, an interesting opportunity.

Keywords: Internship teaching. Teacher training. Management education.

LISTA DE GRÁFICOS

CAPÍTULO 4

Gráfico 1	Composição da amostra por Instituição de Ensino Superior.....	149
Gráfico 2	Período do curso no qual os alunos se encontram.....	150

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 3

Figura 1	Quantificação das categorias em relação à dimensão 1.....	105
Figura 2	Quantificação das categorias em relação à dimensão 2.....	106
Figura 3	Mapa de percepção entre as variáveis: “aproximação com a docência” e “ser professor”	109
Figura 4	Mapa de percepção entre as variáveis: “motivação para desenvolver o estágio docência”, “disciplina ministrada tem relação com tema de pesquisa” e o “curso de pós-graduação do discente”	112
Figura 5	Mapa de percepção entre as variáveis: “desenvolvimento do estágio”, “importância de aliar teoria e prática” e o “curso de pós-graduação do discente”	116
Figura 6	Mapa de percepção entre as variáveis: “formação de pesquisadores ou professores”, “pesquisa e competência”, “outras formas de estágio” e o “curso de pós-graduação do discente”	118
Figura 7	Mapa de percepção entre as variáveis: “aproximação com a docência” e “ser professor”	123
Figura 8	Mapa de percepção entre as variáveis: “aproximação com a docência”, “Instituição de Ensino Superior” e “curso ao qual o respondente está vinculado”.....	124
Figura 9	Mapa de percepção entre as variáveis: “motivação para realizar o estágio docência” e “obrigatoriedade”	125

CAPÍTULO 4

Figura 1	Composição da amostra por cursos.....	148
----------	---------------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

CAPÍTULO 2

Quadro 1 Sentido atribuído ao Estágio Docência pelos alunos e suas considerações sobre a disciplina – PPGA α 72

Quadro 2 Sentido atribuído ao Estágio Docência pelos alunos e suas considerações sobre a disciplina – PPGA β 77

CAPÍTULO 3

Quadro 1 Perfil do grupo de Pós-Graduandos nas duas IES estudadas 104

Quadro 2 Variáveis separadas por dimensões..... 107

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO 3

Tabela 1	Frequência das respostas dos pós-graduandos para a categoria Aproximação com a prática docente	111
----------	--	-----

CAPÍTULO 4

Tabela 1	Percepção dos alunos da graduação sobre o desempenho do professor estagiário que assumiu a disciplina em sua turma.....	151
Tabela 2	Frequência com que cada uma das variáveis foi avaliada.....	153
Tabela 3	Variáveis de interesse e variáveis latentes	155
Tabela 4	Total da variância explicada pelos fatores	157
Tabela 5	Perfil dos clusters estabelecidos para análise	159
Tabela 6	Aspectos que influenciam diretamente na percepção dos graduandos sobre o desempenho dos professores estagiários	160
Tabela 7	Teste de igualdade entre os grupos.....	162
Tabela 8	Fatores que discriminam os clusters.....	162
Tabela 9	Variáveis de comparação entre a aula do professor estagiário e a aula do professor titular	164
Tabela 10	Classificação dos resultados de acordo com os agrupamentos ...	167

CAPÍTULO 5

Tabela 1	Motivação percebida pelos discentes em relação ao professor estagiário que ministrou aulas, por turma	183
Tabela 2	Teoria e prática durante as aulas do professor estagiário por turma	186
Tabela 3	Desempenho dos estagiários em relação aos fatores analisados .	188

SUMÁRIO

	CAPÍTULO 1	Processo de formação de professores universitários: reflexões e críticas	16
1	INTRODUÇÃO		17
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA		24
2.1	O “estágio docência” no ambiente acadêmico de uma instituição pública		24
2.2	O “estágio docência” no ambiente acadêmico de uma instituição privada		25
3	REFERENCIAL TEÓRICO		27
3.1	Os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e as atividades de ensino e pesquisa		27
3.2	Ser professor: naturalização da docência ou profissionalização		33
3.3	Sentido e motivações para a docência: a percepção dos atores envolvidos		37
3.4	Construção de uma competência técnico-científica		41
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS		47
	REFERÊNCIAS		48
	CAPÍTULO 2	Estágio docência: sentido e motivações individuais	57
1	INTRODUÇÃO		60
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		61
2.1	Caracterização da pesquisa		61
2.2	Coleta de dados		62
2.3	Estratégia de investigação e método de análise		63
3	RESULTADOS E DISCUSSÃO		68
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS		81
	REFERÊNCIAS		84
	CAPÍTULO 3	Processo de formação de professores universitários: a ótica do pós-graduando	89
1	INTRODUÇÃO		92
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		93
2.1	Caracterização da pesquisa		93
2.2	Coleta de dados		96
2.3	Estratégia de investigação e método de análise		97
3	RESULTADOS E DISCUSSÃO		103

4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	132
	CAPÍTULO 4 Processo de formação de professores universitários: o olhar dos estudantes	137
1	INTRODUÇÃO	140
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	141
2.1	Caracterização da pesquisa	141
2.2	Coleta de dados	142
2.3	Estratégia de investigação e método de análise	144
3	RESULTADOS E DISCUSSÃO	148
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
	REFERÊNCIAS	172
	CAPÍTULO 5 Comparação entre o discurso do professor estagiário e a realidade percebida pelo graduando.....	175
1	INTRODUÇÃO	178
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	179
2.1	Caracterização da pesquisa	179
2.2	Coleta de dados	179
2.3	Estratégia de investigação e método de análise	180
3	RESULTADOS E DISCUSSÃO	182
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
	REFERÊNCIAS	192
	APÊNDICES	194

CAPÍTULO 1

PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: REFLEXÕES E CRÍTICAS

1 INTRODUÇÃO

Para que se possa compreender melhor os objetivos propostos para este trabalho, é importante considerar alguns aspectos particulares que norteiam esta investigação. A pesquisa privilegia o estudo do “Estágio Docência” como prática pedagógica e uma possível alternativa à prática de ensino em Administração. Partindo deste pressuposto, a ideia foi confrontar dois casos distintos, ou seja, propor a análise deste fenômeno em duas Instituições de Ensino Superior (IES).

Isto foi possível e desejado pelo fato do projeto desta dissertação estar contido em um projeto maior, financiado pela CAPES (BRASIL, 2008) e que está sendo desenvolvido em parceria por quatro (4) IES, sendo três federais e uma particular. Por este motivo, foram contempladas neste estudo duas destas quatro IES, sendo uma pública e uma privada, para que pudessem ser extraídos alguns pontos de convergência e disparidade nestes contextos para que uma tenha a oportunidade de aprender com o sucesso ou dificuldade da outra.

A motivação inicial estava muito relacionada ao aumento expressivo no número de vagas no ensino superior no Brasil. Isto vem acontecendo nos últimos anos, dada uma nova política do governo federal. Verifica-se um movimento significativo de expansão de vagas nos cursos de graduação das universidades públicas e privadas no Brasil. Segundo dados do Censo da Educação Superior – 2008, as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas foram responsáveis pela oferta do maior número de cursos nesse ano, um total de 17.947 cursos de graduação. Não obstante, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009) as instituições federais de ensino superior apresentaram o maior crescimento percentual no número de cursos em relação a 2007, aproximadamente 7%.

Um dado importante refere-se ao fato de que o maior número de

faculdades e de centros universitários está vinculado ao setor privado, enquanto as universidades estão distribuídas em proporção aproximada entre setor público e privado, sendo 53% e 47% respectivamente. Diante de tal realidade, cabe ressaltar que, no ano de 2008, embora as Instituições Federais tenham apresentado maior crescimento no número de cursos, as Instituições Privadas foram responsáveis pela oferta de cerca de quatro milhões de vagas em 2008, registrando aumento de 4% em relação a 2007 (INEP, 2009).

Porém, se forem consideradas as vagas geradas pelos programas governamentais, nota-se que, segundo dados disponíveis no portal do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2010), as vagas de ingresso nas universidades federais passarão de 113 mil para 227 mil no período de 2003 a 2009. Ainda de acordo com dados divulgados pelo ministro da Educação, Fernando Haddad, se forem consideradas também as vagas do ProUni (Programa Universidade para Todos), serão totalizados 400 mil alunos no ensino superior, o que significa que o número de vagas será quadruplicado no período considerado. Esses dados ainda não foram confirmados porque o censo 2009, até a presente data, não foi divulgado.

Este novo cenário figura-se numa tentativa de resposta a vários tipos de pressões, dentre as quais se destaca o próprio crescimento do ensino de nível médio, tecnológico e superior, pautadas nestas políticas propostas pelo governo. Porém, não se sabe em que proporção os professores que irão suprir esta demanda estão sendo capacitados para formar estes novos profissionais. Assim, este trabalho visa entender esta dinâmica sob a ótica dos professores estagiários, alunos de mestrado e doutorado de dois Programas de Pós-Graduação em Administração que serão intitulados PPGA α e PPGA β e, também, sob o ponto de vista dos alunos de graduação que têm, ou tiveram, aulas com estes professores em formação.

Neste contexto é importante notar que a pesquisa trata de questões

referentes aos processos de aprendizagem, vivenciados no espaço da universidade por meio do “Estágio Docência”. Cabe ressaltar ainda que esta é uma atividade prevista no Regulamento da Pós-Graduação das duas Instituições alvo desta pesquisa. Esta modalidade de estágio tem sido estimulada para os alunos que desejam viver a experiência docente no ensino superior e, além disso, esta é uma prática recomendada e exigida para alunos bolsistas, pela própria Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no caso das IES estudadas é uma exigência a todos os alunos bolsistas, independente do órgão de fomento.

Embora o foco deste trabalho sejam as práticas relacionadas ao ensino e a pesquisa em administração, cabe ressaltar que a Universidade é um ambiente de interação no qual coexiste as dimensões do ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de formar profissionais críticos e criativos, capazes de construir e reconstruir uma realidade social. Assim, para Rios (2009), torna-se necessário uma prática reflexiva sob o papel da educação neste processo construtivo, com vistas à produção do bem comum, de modo que os sujeitos deste processo possam se realizar pessoal e coletivamente.

É neste sentido que Zabalza (2004, p. 189) afirma que:

Uma preocupação essencial para quem desenvolve seu trabalho formativo na universidade é a reconsideração constante dos processos e das estratégias por meio dos quais os estudantes chegam à aprendizagem. Somente a partir de um claro conhecimento desses processos estaremos em condições de poder aprimorá-lo, ajustando para isso nossos métodos de ensino.

Portanto, tendo em vista o movimento de expansão das vagas de ensino superior no país, que, embora seja um movimento de proporções limitadas, ainda assim, se torna um fator suficiente para reforçar a discussão acerca da preocupação com a reposição e formação do corpo docente destas universidades

de modo prático-reflexivo.

De uma maneira geral, observa-se que nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* o enfoque principal está na formação para a pesquisa científica, direcionando menor atenção ao preparo para a docência (CHAMLIAN, 2003). Trata-se de uma questão basilar, uma vez que a importância da capacitação de mestres e doutores tem relação diretamente proporcional ao nível de qualificação da formação de futuros profissionais. De acordo com Tardif (2002, p. 270), 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. Neste contexto, os pesquisadores produzem o conhecimento que será transmitido nos cursos de formação de professores e, 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.

Diante da realidade dos programas de pós-graduação, nos quais os alunos são muito mais direcionados para a pesquisa do que para o ensino, a problemática que norteia este estudo se alicerça em como o estágio docência poderia constituir uma alternativa metodológica para a formação de professores universitários?

Neste sentido, é importante elucidar que o objetivo geral deste trabalho foi analisar as práticas pedagógicas relacionadas ao Estágio Docência utilizadas nos Programas de Pós-Graduação em Administração de duas Instituições de Ensino Superior (IES), uma pública e outra privada, situadas no estado de Minas Gerais. Nos próximos capítulos serão tratados temas referentes aos aspectos que motivaram a execução do estágio docência; à relação dos alunos de pós-graduação *stricto sensu* com a atividade docente e sua capacitação para atuar no ensino de Administração.

Além disso, foram identificadas e avaliadas, sob o ponto de vista dos alunos de pós-graduação, as vantagens e desvantagens advindas com a prática e contato direto com as atividades em sala de aula, por meio do estágio docência para o processo de formação de professores universitários. E, também, descrever e analisar, sob a ótica dos alunos de graduação, que têm aulas com professores estagiários, as contribuições e prejuízos causados em sua formação pelo fato de alunos de pós-graduação assumir disciplinas na graduação. E, por fim, comparar os resultados entre os grupos investigados (graduandos e pós-graduandos), identificando traços comuns e dispares nas duas instituições alvo deste trabalho.

Assim, tendo em consideração as possíveis limitações existentes no processo de formação de mestres e doutores, esta pesquisa visa entender esta dinâmica por meio de dois grupos distintos de atores envolvidos neste processo de formação. Para tanto, foram eleitos alvo deste estudo os estudantes do PPGA α e do PPGA β que participaram da disciplina Estágio Docência, no primeiro ou segundo semestres de 2010. E, além desses, constituem o alvo desta pesquisa os alunos dos cursos de graduação. A partir da percepção deles foi traçado um paralelo entre a sua visão sobre o desempenho do pós-graduando e quanto à experiência de terem em seu processo de formação a participação destes professores estagiários.

Cabe ressaltar, então, que este estudo é orientado por paradigmas distintos de acordo com o objetivo específico de cada objetivo que visa responder. Neste capítulo a orientação paradigmática será tratada de maneira superficial e generalizada, pois nos capítulos seguintes estas questões serão retomadas.

Neste sentido, Burrell e Morgan (1979) propõem uma subdivisão dos paradigmas de análise organizacional por uma matriz em que polarizam quatro aspectos: a dimensão subjetiva-objetiva das ciências sociais; abordagens que privilegiam, de um lado a ordem, a estabilidade, a integração, a coordenação e o consenso; e, de outro lado, abordagens que privilegiam o conflito, a mudança, a desintegração e a coerção.

Estes aspectos conjugados resultaram em quatro paradigmas: humanista radical, interpretativo; estruturalista radical e funcionalista ou positivista. Portanto, tomando por base a natureza deste trabalho, nota-se que por um lado ele é orientado pelos pressupostos do paradigma interpretativo e, uma segunda parte é amparada pelo paradigma positivista, por apresentar elementos quantitativos. Este tipo de pesquisa que agrega preceitos das metodologias qualitativas e quantitativas (quali-quantitativa) é visto por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004) e Minayo e Sanches (1993), como o tipo de pesquisa que mais contribui para o campo das Ciências Sociais.

Assim sendo, cabe ressaltar que parte desta pesquisa foi amparada pelo paradigma interpretativo, pautada em dois estudos de caso que tiveram como coleta de dados questionários semi-estruturados, observação não-participante e pesquisa documental. Estes dados foram interpretados segundo diferentes metodologias, dentre as quais se destacam a análise de conteúdo e análise de correspondência.

Este estudo também se apresenta, em parte, amparado pelo paradigma positivista. Isto foi feito para que pudesse ser privilegiada uma amostra

representativa dos graduandos. Para identificar a percepção destes alunos em relação à prática docente destes professores em formação, foram aplicados questionários estruturados. Assim, foram dadas vozes aos dois atores envolvidos neste processo de construção da prática pedagógica, assim, tanto sob a ótica dos pós-graduandos, quanto pela ótica do graduando, é que serão pontuadas as considerações finais.

É importante elucidar que o capítulo 2 foi pautado nos preceitos do paradigma interpretativo. O capítulo 3, se vale de duas visões distintas, sendo parte orientado pelos pressupostos interpretativos e parte pelos pressupostos positivistas. Já o capítulo 4, tem cunho quantitativo, ou seja, baseado no paradigma positivista. Por fim, no capítulo 5 serão tratadas questões que exigem uma interpelação paradigmática, uma vez que o problema investigado está amparado parte no interpretativismo e parte no positivismo.

Cabe ressaltar que, embora este estudo 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. Além disso, uma das preocupações de se desenvolver este trabalho está intimamente relacionada ao fato de que quase a totalidade dos pós-graduandos participantes desta pesquisa ser bacharéis em administração ou áreas afins, o que diminui a possibilidade destes alunos já terem tido algum envolvimento prévio com a docência, salvo exceção aqueles pós-graduandos que já são professores.

Em suma, esta é uma tentativa de validar a máxima advinda com o processo de ensino-aprendizagem de que teoria e prática devem ser vistas e entendidas juntas, e não dissociadas como vêm sendo apresentadas atualmente nos Programas de Pós-Graduação (CHAMLIAN, 2003). Pois, segundo afirma Freire (1996, p. 106), não se pode separar "prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber (...) ensinar de aprender".

2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

O presente trabalho está inserido em dois contextos distintos, que são o “Estágio Docência” no ambiente acadêmico público e o “Estágio Docência” no ambiente acadêmico privado. É importante elucidar que a IES Federal possui curso *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado, enquanto que a IES Privada só possui mestrado.

Tendo como referência o ambiente do ensino superior e, especificamente o estágio docência, nota-se que há uma organização ou ordem, seja por meio das ementas, das diretrizes, dos regimentos e/ou estatutos. Portanto será tratado aqui este cenário em duas instituições distintas, tendo como ponto de partida os alunos da pós-graduação e as práticas desenvolvidas por eles no espaço de construção das salas de aula, por meio do estágio docente.

2.1 O “Estágio Docência” no ambiente acadêmico de uma instituição pública

Com base no Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação “*stricto sensu*” da IES Federal estudada, nota-se que os objetivos dos referidos programas são:

- a) proporcionar o aprimoramento em diferentes áreas do saber, visando a oferecer ao aluno elevado padrão técnico, científico e profissional;
- b) desenvolver um ambiente de incentivo à produção de conhecimento, através do ensino e da pesquisa na Universidade;
- c) formar recursos humanos que atendam às exigências de qualificação e expansão do ensino superior e da pesquisa.

O Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Administração da IES é regido pelo Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação e tem como objetivo específico a qualificação de docentes, pesquisadores e demais profissionais, em níveis de mestrado e doutorado, habilitando-os a desenvolver práticas pedagógicas construtivas, realizar atividades éticas e responsáveis e promover investigações que contribuam para o avanço do conhecimento científico no campo das ciências administrativas.

A disciplina de “Estágio Docência” é obrigatória para todos os alunos da Pós-Graduação *stricto sensu* bolsistas. E deveria ser uma das ferramentas para possibilitar o alcance e efetividade de alguns dos objetivos da IES em relação à formação de profissionais que atendam às exigências de qualificação e expansão do ensino superior em termos prático-pedagógicos.

Nesta Instituição de ensino, o “Estágio Docência” é uma disciplina e, como tal, tem encontros presenciais periódicos. Nestes encontros eram debatidos temas referentes à prática de ensino e cada um dos matriculados na disciplina ministraram uma pequena aula, sobre a qual a professora responsável pela disciplina tecia comentários e os demais pós-graduandos também faziam algumas reflexões sobre a postura que deveria ser adotada em sala de aula diante de situações adversas.

2.2 O “Estágio Docência” no ambiente acadêmico de uma instituição privada

O Programa de Mestrado da IES Privada estudada visa formar profissionais para o exercício da pesquisa, docência, bem como para atuarem em organizações de diferentes naturezas, tendo como premissas:

- a) domínio dos conteúdos próprios de sua área profissional;

- b) visão humanística;
- c) preservação de valores éticos;
- d) respeito à universidade e pluralidade de pensamentos;
- e) valorização da criatividade na produção de conhecimentos;
- f) reflexão e prática de caráter interdisciplinar;
- g) favorecimento do pensamento crítico;
- h) incentivo à atualização e ao auto-desenvolvimento;
- i) busca da integração e parceria com seus públicos interno e externo.

Além disso, segundo dados disponíveis na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2007) especificamente em relação às práticas docentes, o projeto pedagógico do programa de mestrado extrapola a característica da prática docente denominada na instituição vivência docente e amplia sua atuação e contribuição com as vivências em pesquisa, social e empresarial.

Nesta instituição o “Estágio Docência” não figura uma disciplina com encontros periódicos. Os alunos bolsistas são obrigados a desenvolver o estágio assumindo uma disciplina na graduação. Para que a IES possa ter um controle sobre as condições que os mestrandos têm para assumir esta responsabilidade, eles precisam apresentar duas resenhas sobre literaturas indicadas pela coordenação do PPGA e, também, precisam passar por uma banca de avaliação.

Este processo é tido pela coordenação do Programa como uma preparação para os alunos da pós-graduação para o exercício da docência. Porém, a falta de diálogo entre os pares e a falta de acompanhamento por um professor orientador pode ser um fator limitante ao desenvolvimento de algumas atividades que estão compreendidas no estágio.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* e as atividades de ensino e pesquisa

Os cursos de pós-graduação foram constituídos com o objetivo de formar professores competentes para atender a expansão do ensino superior, além de contribuir para a formação de recursos humanos com elevado nível de qualidade para a prática do ensino (CHAMLIAN, 2003). É importante ressaltar que esta é a principal fonte de formação do professorado do ensino superior e, também, de estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica.

Segundo afirma Marafon (2001, p. 37) na constituição inicial dos cursos de pós-graduação, cabia a pós-graduação, além do desenvolvimento da pesquisa, formar os quadros para o magistério superior e criar as mais altas formas de cultura universitária. Porém, ainda sob o foco das considerações de Chamlian (2003), nota-se por meio de medidas concretas, que os diversos planos nacionais de pós-graduação têm acentuado cada vez mais a pesquisa como foco destes programas. Todavia, estes cursos não deixaram de ser o meio mais efetivo de formação do professor universitário.

Após determinação do Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução 12/83, ficou instituído que os cursos de especialização deveriam destinar pelo menos um sexto da carga horária mínima destes cursos para disciplinas de conteúdo pedagógico. Para suprir esta exigência foi que surgiram as disciplinas de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior com o intuito de contribuir com o processo de aprimoramento do professor universitário (GIL, 2005).

Assim, diante da possibilidade de atuação na atividade docente, a CAPES, por meio da circular nº 28/99 (BRASIL, 1999) tornou obrigatória a

participação em estágio supervisionado como parte das atividades de bolsistas, alunos de mestrado e doutorado, sob sua tutela. Tal medida foi tomada para tentar minimizar o impacto causado no ensino superior, pelo fato de alunos dos cursos de pós-graduação poder lecionar, mesmo que não tivessem formação de caráter pedagógico.

Isto refletiu a preocupação da instituição com a qualidade da formação de mestres e doutores na prática do ensino e não somente em pesquisa. No entanto, Chamlian (2003, p. 59) afirma que “(...) mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar da valorização da tarefa de ensino.” Para a autora, uma disciplina voltada para a formação pedagógica estrita, dificilmente daria conta de preencher a variedade de necessidades que cada curso e que cada professor apresentam.

Nota-se, então, que é preciso haver uma confluência entre a formação pedagógica e o valor atribuído pelo docente à prática do ensino, uma não deve existir sem a outra. Tal fato pode ser observado mediante um estudo empírico, no qual a autora afirma que, de acordo com os professores alvo de seu trabalho, seria interessante o acompanhamento do trabalho do jovem professor e uma introdução gradativa ao assumir a tarefa de ensino como a melhor alternativa na formação dos mesmos.

Assim, como bem defendem Pimentel, Mota e Kimura (2007), mestres e doutores são mais capacitados para o desenvolvimento de pesquisas, mas estão menos preparados para exigências próprias da educação em nível superior. Alguns autores afirmam que para ser um bom professor, é preciso conhecer a matéria que leciona, a disciplina e o programa (PACHANE; MONTEIRO-DE-AGUIAR, 2004; TARDIF, 2002). Porém, além disso, faz-se necessário possuir conhecimentos relativos à educação e à pedagogia, no intuito de desenvolver um saber prático, pautado na experiência diária construída com os alunos (CHAMLIAN, 2003).

Nesta mesma tendência, os autores supracitados propõem que por meio de programas de aperfeiçoamento de ensino, haja a integração de pós-graduandos e graduandos no intuito de se promover o intercâmbio de experiências e permitir que o discente de pós-graduação seja inserido no atual contexto da formação profissional de sua área.

Para Pachane (2005), esta é uma importante estratégia no processo de ensino-aprendizagem, pois vêm apresentando resultados positivos. Um exemplo disso é o Programa de Estágio e Capacitação Docente da Universidade Estadual de Campinas (PECD/Unicamp). Segundo relatos de alunos que passaram por este tipo de programa, ao retornarem às salas de aula e ao convívio com os alunos de graduação, surge uma nova perspectiva aos mestrandos ou doutorandos no sentido de confrontar esta experiência face às mudanças ocorridas e recorrentes no processo educacional.

Este programa, segundo afirma Pachane (2005), foi implantado na Unicamp em 1993 e teve duração de sete anos e meio. Consistiu em um programa voltado à formação pedagógica dos alunos de doutorado, possíveis futuros professores universitários. A autora afirma que o PECD era voltado predominantemente para os pós-graduandos que não possuíam experiências docentes anteriores, e, os estagiários eram incentivados a assumir integralmente uma disciplina regular na graduação, relacionada a sua área de especialização, sendo supervisionado por um professor orientador, não necessariamente o orientador de tese. Este programa tinha como objetivo melhorar a docência e o ensino na Unicamp. A autora, em sua tese, chegou a importantes conclusões sobre o processo de desenvolvimento profissional docente, por meio deste programa.

Neste exemplo relatado, notou-se que a própria instituição de ensino percebeu a carência dos programas de pós-graduação em relação às práticas de ensino e a docência. Pachane (2005) afirma que o reitor e os pró-reitores, em

exercício na época, notaram uma sobreposição da importância dada a pesquisa em detrimento ao ensino na Unicamp. Neste sentido, outro ponto tratado por Chamlian (2003) diz respeito à atividade docente estar, de certo modo, limitada à pesquisa científica. Para esta autora, a valorização da pesquisa tem-se constituído em fonte de tensão para a maioria dos docentes que depositam, também na atividade de ensino, o objetivo de seu trabalho.

Diante dessa realidade é que se tenta desvendar uma nova alternativa metodológica capaz de inovar a prática docente em sala de aula. No atual cenário vivenciado pelos discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* participantes desta pesquisa, nota-se uma preponderância do incentivo à pesquisa em detrimento à prática do ensino.

Fischer (2006) afirma que a formação de pesquisadores teve prioridade até o início da primeira década do novo milênio. Para ela, o fato de haver um trabalho final dissertativo no mestrado e uma tese de doutorado, como requisito formal dos cursos de pós-graduação, teve como consequência o reforço nos currículos de disciplinas e de outras atividades voltadas à formação do pesquisador. Com isso, a autora atenta para o fato de que todos os programas têm disciplinas voltadas à formação do pesquisador, por outro lado, muito poucos apresentam disciplinas e outras práticas voltadas à formação do professor.

Tal fenômeno já havia sido denunciado por Tragtenberg (1979), para o autor, os pesquisadores têm se mostrado muito mais preocupados com prestígio e posições de destaque no meio acadêmico, do que com as reais finalidades sociais do conhecimento. De acordo com as constatações de Tragtenberg (1979), os pesquisadores vêm monopolizando um saber em prol de um “produtivismo”.

Para Fischer, Nicolini e Silva (2005) a pós-graduação precisa da pesquisa, pois sem ela a pós-graduação não tem porque existir. Mas, também, nem sempre a pesquisa que se faz justifica a pós-graduação, o que recai sobre o

que Tragtenberg (1979) denuncia e denomina “delinquência acadêmica”. E, segundo Alcadipani (2005, p. 163) esta tem sido a medida de sucesso acadêmico destes pesquisadores. Para ele “na academia Mc Donald’s o que vale são os quilos de publicação”. Além disso, Tragtenberg (1979) ainda ressalta que os congressos são verdadeiros “mercados humanos”, de modo que fica claro que o tecnicismo vem superando o humanismo e as universidades estariam se afastando, cada vez mais, de seu papel frente à sociedade.

Tal realidade vem se concretizando em detrimento àquilo que propunha Darcy Ribeiro em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). A mencionada lei não dá voz à formação pedagógica do professor, o que prejudica a efetividade do ensino. Tendo por base a proposta inicial de Darcy Ribeiro nota-se que esta preocupação com a formação pedagógica era uma das premissas para os professores universitários. Saviani (1998, p. 144) deixa claro isso ao transcrever o Art. 74 desta proposta inicial:

Art. 74 – a preocupação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino.

Assim, é importante ressaltar, como defende Freire (1996), que antes de ser professor, este tem que ser um educador e para isso tem que agir de forma digna aos seus conceitos e interesses, pois não pode esquecer que são formadores de opinião; o exemplo tem que partir deste. É sob esta luz que o estágio pedagógico é apontado como uma ferramenta de ensino. Afinal, ele permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as conseqüências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional (FREIRE, 2001).

Neste sentido, Fischer (2006, p. 195) discorre sobre a problemática e deixa claro que a formação de professores não é (e nem deve ser) uma atividade complementar, que acontece a partir do aprendizado do conteúdo, nem somente apenas pelo estágio, no qual, segundo a autora, “alguns programas desenvolvem, simplesmente colocando alunos de pós-graduação no lugar dos seus orientadores em aulas de graduação.”

Sob o enfoque desta pesquisadora, a simples substituição do professor orientador, sem um preparo adequado, não constitui um estágio, mas sim a execução da docência em caráter precário, além de comprometer a qualidade do ensino de graduação e a formação de mestres na pós-graduação. Ela acredita que na maioria dos casos, os programas não se voltam à formação docente porque, por um lado, não sabem exatamente como fazê-lo e, por outro, porque não é uma prioridade valorizada nem pelas instâncias reguladoras, nem pelos programas.

Pachane e Monteiro-de-Aguiar (2004) apresentaram alguns aspectos que acreditam influenciar na ampliação do consenso quanto à importância da formação pedagógica do professor universitário. Dentre os pontos por elas apontados, destacam-se a expansão do ensino superior; a diversificação do sistema de ensino superior; a instituição de um Estado Avaliativo; a mudança do perfil do aluno ingressante no ensino superior; a mudança no perfil esperado do egresso do ensino superior (e conseqüentemente do papel a ser desempenhado por estas instituições e seus professores); a mudança no paradigma científico e pedagógico; a crescente percepção/conscientização dos próprios docentes a respeito da necessidade de formação para a atuação como professores no ensino superior; a emergência de um novo perfil de professor universitário, o que poderá se refletir na exigência de sua formação pedagógica; e, a baixa correlação entre a formação atualmente oferecida em cursos de pós-graduação e a melhoria da qualificação do professor para o exercício da docência no ensino superior.

Assim, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) afirmam que os saberes

docentes originam-se de quatro fontes: formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes da experiência. Os autores afirmam ser necessário que os programas de formação dediquem maior atenção aos saberes da experiência, pois os mesmos constituem-se fonte de referência para a prática docente. Os autores apontam que os demais saberes parecem ser válidos no exercício do cotidiano e permitem aos professores um distanciamento de conhecimentos adquiridos fora de sua prática.

Por fim, Tardif (2000) afirma que o conhecimento profissional possui também dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais, entre outros) inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos, como no caso de alunos.

3.2 Ser professor: naturalização da docência ou profissionalização?

Quando se fala em docência, alguns costumam questionar, como expõe Alcadipani (2005), se ser professor é de fato uma profissão. Assim, surge a questão: a docência é de fato uma profissão ou é uma habilidade nata ao ser humano? Neste contexto, cabem algumas considerações, por vezes dialéticas, sobre a docência tida como dom ou habilidade adquirida.

Segundo afirma Cunha (2006), a naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores e, a partir destas experiências ele constrói sua identidade pautada em experiências pregressas. Afinal, todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas por meio de experiências em ambientes de prática pedagógica.

Nestas trocas, alunos e professores absorveram e compartilharam visões

de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que possivelmente deram suporte para a sua futura atuação docente.

Portanto, para que seja possível intervir nesse processo de naturalização profissional, que já fora internalizada nestes futuros professores, é preciso que se faça uma ampla reflexão sobre a prática de ensino, baseada na desconstrução da experiência. Isto acontece porque os sujeitos professores só conseguem alterar ou perceber a necessidade de mudança, por meio da reflexão sobre si mesmo e sobre sua formação (CUNHA, 2006).

Diante do exposto até aqui e tendo por base a realidade dos cursos de pós-graduação, Longarez et al. (2007) afirmam que o princípio da formação de professores universitários se fundamenta na ideia de que é no diálogo entre a atividade prática docente e sua formação teórica que o professor terá condições de construir uma prática pedagógica crítica ou, em outros termos, uma *práxis* crítico-reflexiva. Para Ferreira Júnior (2008), a simples prática docente, a experiência por si só, não assegura o desenvolvimento profissional destes alunos. Esta prática só faz sentido se for acompanhada de um processo reflexivo sobre a mesma.

Sob a ótica de Tavares (2005), esse processo de formação e investigação da relação ensino-aprendizagem constitui um dos lugares por onde passam os grandes desafios nas sociedades dos nossos dias. Tudo, porém, depende da preparação e aquisição de novos recursos materiais e humanos, sua classificação e reclassificação, em que os equipamentos físicos e tecnológicos, ainda são, com certeza, determinantes.

Não obstante, Saviani (1996) afirma que a reflexão possibilita ao educador compreender a prática pedagógica apreendida de forma fragmentária, incoerente, desarticulada e simplista, de modo a torná-la uma compreensão

coerente e articulada, pois trata-se de uma reflexão crítica sobre os problemas que se apresentam na realidade educacional. Cabe ressaltar que o fato de “tornar-se professor”, segundo Caires (2006) envolve diferentes aspectos, além da orientação baseada em distintas correntes teóricas. Tais fatores devem ser levados em consideração no processo de formação dos docentes.

Estas variáveis integram a dimensão fenomenológica explorada como possibilidade de alternativas de formação de docentes cada vez mais capazes. Caires (2006) atenta para o fato do “estágio pedagógico ser aqui entendido como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência e no mundo adulto.”

Porém, um questionamento se torna latente: a docência é, de fato, um ofício? Segundo Arroyo (2000), ofício envolve um exímio saber fazer criativo. Diversos autores (TEODORO; VASCONCELOS, 2003; TIBALI; CHAVEZ, 2002; VEIGA et al., 2005) afirmam que o ofício docente parece estar em crise, enquanto profissão. Isto ocorre em virtude de uma crise generalizada por instituições incertas e precárias em diversas dimensões.

Nota-se, então, que o discente dos cursos de pós-graduação precisa criar uma identidade própria no exercício de suas atividades enquanto professor. Assim, Riolfi e Almaminos (2007) e Tavares (2005) afirmam que um sujeito está em permanente construção de si e de seu trabalho, num processo que pode ser de interminável inovação. Cabe ressaltar que a prática do ensino não deve ser apenas uma reprodução, mas sim um processo criativo e interativo dos atores envolvidos. Neste sentido, é importante ressaltar que nos últimos anos tem havido certa preocupação com as práticas pedagógicas no âmbito do ensino de administração (CUNLIFFE, 2002; GIOIA; BRASS, 1985; HARDY; PALMER, 1999), especificamente no Brasil, Wood Júnior e Paula (2004) afirmam que os estudos nesta área ainda são incipientes, pontuais e pautados em estudos de caso.

Para Noto (2009) é no âmbito da prática, e não somente da

intelectualidade e da teoria, que o indivíduo insere-se ao longo da construção de sua subjetividade. Para Sainsanlieu (1995), existem três tipos de identificação que, possivelmente, estão relacionadas a esta construção, são elas: o trabalho que se realiza; a instituição em que se desempenha funções; e, com uma trajetória, constituindo uma trajetória já pretendida, que vai de encontro com aspirações pessoais anteriores, ou seja, uma possível identificação pautada em um projeto identitário individual.

Neste sentido, o fato de “tornar-se professor”, segundo Caires (2006), surge de práticas tecnicistas do “aprender a ensinar”, ou seja, uma técnica prescritiva na qual prevalecem os princípios pautados no *behaviorismo* (a prática do ensino é fragmentada e estudada fração por fração no sentido de destacar as competências eficazes) e, também, de práticas mais reflexivas e humanistas, nas quais a reflexão sob e sobre a ação, bem como a autonomia dos formandos e seu desenvolvimento pessoal, são tidas como centrais neste processo.

Sant’Anna (1986) afirma que profissionalismo e competência são aspectos que estão intimamente vinculados. Neste contexto, Fischer (2003, 2005) afirma que a administração, enquanto disciplina, está em constante mudança e disputando espaço com outras áreas do conhecimento, o que faz com que o domínio do conteúdo seja uma questão de sobrevivência. Assim, a autora afirma que ensinar é algo natural no cotidiano das pessoas durante toda a vida, mas quando o ensino passa a ser profissão, é preciso capacitação para seu exercício.

Portanto, destaca-se que não somente a profissionalização da atividade docente deve ser levada em consideração no processo de formação de professores universitários, mas também as motivações pessoais para a atuação no ensino. Para Barbosa (1991), os significados projetam o mundo na consciência humana, constituindo-a e possibilitando aos homens conhecer, agir, pensar e refletir sobre a realidade. Tais imagens, porém, não reproduzem

exatamente a realidade externa, pois estão carregadas de sentidos próprios para o sujeito.

3.3 Sentido e motivações para a docência: a percepção dos atores envolvidos

Como muitos estudos apontam (CUNHA, 2006; FERREIRA JÚNIOR, 2008; LONGAREZ et al., 2007; RIOS, 2009), a prática reflexiva do professor se torna algo muito importante para que se entenda os sentidos e motivações que estão inerentes ao processo de “tornar-se professor” (CAIRES, 2006). Neste sentido, Benassuly (2002) afirma que para ser reflexivo é preciso considerar as implicações socioculturais do trabalho docente, considerar as experiências pessoais e pré-profissionais de um professor e, ainda, as trajetórias de formação vivenciadas por eles ao longo da profissão docente.

Para Schön (2000), um profissional reflexivo precisa valer-se da prática como um espaço de reflexão crítica, sobre a qual ele possa problematizar, analisar, reelaborar criativamente seus passos com base na realidade pedagógica, de modo a reconstruir seu papel no exercício de sua profissão. Contreras (2002), por sua vez, afirma que muitas das experiências vividas nas salas de aula acontecem de maneira espontânea, sem que haja um processo reflexivo sobre determinados momentos. Por isso, o autor afirma que o professor desenvolve habilidades baseadas na prática cotidiana e, que, caso não consiga resolver alguma dessas situações inesperadas ele será motivado a analisar e refletir sobre sua prática em busca de respostas ao conflito vivido.

Assim, Libâneo (2002) constata que a necessidade de reflexão sobre a prática advém da necessidade que o professor tem de compreender seus próprios pensamentos e ações. A partir daí o professor consegue refletir de modo crítico sua prática, de modo a propiciar um aprimoramento do seu saber fazer, internalizando, ainda, novas concepções e instrumentos de ação. Deste modo,

Brito (2006) atenta para o fato de que a reflexão se torna uma condição para a apreensão da realidade social de ensinar, uma vez que a própria prática reflexiva, se feita de maneira colaborativa e construtiva, se torna uma prática social multidimensionada.

Neste sentido, assim como afirmam Longarez et al. (2007) e Gamboa (2007), que a teorização pedagógica pode mudar com a prática e a prática poderá se transformar com a reflexão, Ghedin (2002, p. 135) também concorda que “é na prática refletida (ação/reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática”. Para esse autor a experiência docente é um espaço de produção de conhecimentos, decorrendo da postura crítica do docente sobre a sua prática profissional. Em sua análise isso implica refletir criticamente sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar.

Com base nesta proposta de Ghedin (2002) é que se visa entender ou, melhor, perceber o sentido e as motivações que levam um aluno de pós-graduação *stricto sensu* a se matricular na disciplina de “Estágio Docência”.

Etimologicamente a palavra sentido origina-se do latim *sensus*, que remete à percepção, significado, sentimento, ou ao verbo *sentire*, que se refere à perceber, sentir e saber (HARPER, 2010). Verifica-se, então, que o sentido pode ser adotado como sinônimo de significado (TOLFO et al., 2005).

Assim, quando se discute sentido, é o mesmo que tratar do significado da docência para os alunos envolvidos com o “Estágio Docência”. Assim, é importante elucidar, segundo afirma Vygotsky (1978), que os sentidos são socialmente construídos e compartilhados, o que torna possível ao homem relacionar-se com o outro e consigo mesmo. Portanto, mais do que apreender o sentido produzido, interessa conhecer como ele vai sendo produzido, reproduzido e transformado, ou seja, “(...) uma construção real do próprio processo” (VYGOTSKY, 1986, p. 33).

Não se trata de definir o que é o sentido, mas sim, construir

paulatinamente, o que este conceito representa para os envolvidos no processo de sua construção. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 50) o sentido não é algo que já se conhece sua forma final previamente. É “um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”.

Nota-se, então, que o processo de construção da identidade é algo extremamente fundamental para a construção deste sentido, tanto a nível pessoal, quanto social, uma vez que é por meio da identidade que se tem as dimensões do eu e do outro. Afinal, a identidade configura-se em uma ação prática-reflexiva construída a partir da experiência no mundo. Como aponta Machado (2003, p. 53), “a identidade pessoal está ligada a uma construção individual do conceito de si, enquanto a identidade social trata do conceito de si a partir da vinculação da pessoa a grupos sociais.”

Assim, construir uma identidade individual e social em um ambiente de trocas de experiências pode ser entendido como uma forma que o indivíduo encontra para formular um sentido para si, diante da multiplicidade de papéis sociais ali presentes, daquilo que é socialmente aceito e reconhecido por seus companheiros naquele ambiente (SAINSANLIEU, 1995).

Para Jenkins (2003), a identidade está incorporada no eu, que é socialmente construído tanto no processo de socialização primária, quanto no processo de interação por toda a sua vida, ou seja, o sentido está intimamente relacionado à construção dessa identidade. Desta forma ele elabora uma noção de “eu” construída a partir da síntese entre a auto definição do indivíduo e as definições externas, oferecidas pelos outros, em uma dialética de identificação interno-externo que confronta imagem pública e auto-imagem.

Segundo Morin (1996), esse ator social deve ser substituído pela ideia de sujeito, capaz de sair da formação coletiva, e saber se impor, de modo a reconhecer a interdependência entre si e os demais sujeitos. Neste contexto, nota-se que os docentes universitários se constituem sujeitos deste processo de

construção social, uma vez que a partir de experiências individuais e coletivas, eles produzem e reproduzem comportamentos e conceitos.

Assim, os professores universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto.

Neste contexto, Neuenfeldt [200-] atenta para o fato de que a docência orientada torna-se um momento único na trajetória docente dos alunos de mestrado e doutorado, pois é quando boa parte deles tem a oportunidade de exercer práticas de formação de professores sendo acompanhados por um professor mais experiente, que servirá não só de modelo, mas também de suporte, interagindo, compartilhando, sugerindo e incentivando seu orientando. O orientador deve ser (ou pode vir a ser) o ponto de segurança do professor iniciante, sendo responsável pelo acompanhamento das aulas e provocador de reflexões acerca das práticas desenvolvidas.

Neste sentido, o aluno da graduação que tem aula com esse professor em processo de formação também percebe a insegurança e limitações do professor. Por isso, é importante também levar em consideração a ótica deste ator e não só a percepção do professor estagiário. Dada a sua relevância, a percepção vem sendo alvo de muitos estudos há algum tempo (BEIJAARD; VERLOOP; VERMUNT, 2000; CALDERHEAD, 1989; LABERGE, 2010; LEAL; CASA NOVA, 2009; LYON; VAASSEN; TOOMEY, 1989; RUAS, 2004; SCRUGGS; MASTROPIERI, 1996).

Segundo Ezer, Gilat e Sagée (2010) em se tratando de percepção no ambiente de profissão e formação docente, cinco aspectos precisam ser considerados: motivação para o ensino, concepções de ensino-aprendizagem os papéis do docente, os componentes da formação desses professores, e os agentes de formação, ou seja, os professores orientadores. Segundo estes autores, o

ensino é visto como uma auto-realização, o que proporciona sensação de propósito e missão.

Para Beijaard, Verloop e Vermunt (2000), experiências anteriores e história de vida são os fatores que mais influenciam a percepção dos professores nos primeiros contatos com a docência. E, é a partir desta percepção que eles irão construir suas identidades pessoais e coletivas. Além disso, Ezer, Gilat e Sagée (2010) afirmam que estes profissionais relatam uma preferência por uma abordagem construtivista desta realidade percebida.

Assim, Cunha (2006) afirma que a formação de competência profissional está intimamente relacionada à percepção que os envolvidos têm do processo de formação. Segundo a autora, quanto mais os processos de ensinar e aprender estão ausentes dos debates e aporte da formação inicial, mais intensa parece ser a reprodução cultural. Portanto, o processo formativo pode ser determinante para uma boa percepção da realização efetiva do trabalho, seja sob o foco do aluno-professor ou pelo ponto de vista do estudante que assistirá às primeiras aulas destes futuros docentes.

3.4 Construção de uma competência técnico-científica

Desde a década de 1980 as práticas docentes vêm sendo estudadas (CUNLIFFE, 2002; GIOIA; BRASS, 1985; HARDY; PALMER, 1999; KENNEDY, 1997; MENGES; WEIMER, 1996) de modo a identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos bons professores (KORTHAGEN, 2004). Segundo este autor, a principal ideia que se discute em educação é que o ensino é meramente a transmissão do conhecimento. Porém, Kremer-Hayon e Tilema (1999) afirmam que esta concepção só poderá ser abandonada quando os professores forem capazes de incitar nos alunos a capacidade de autonomia frente à sua própria aprendizagem.

Cabe ressaltar que na década de 1980, prevaleceu-se um forte investimento na exploração de áreas mais ligadas ao “aprender a ensinar”, remetendo para as cognições, crenças e processos mentais subjacentes ao comportamento dos professores em sala de aula (CAIRES, 2006). No entanto, o processo de “tornar-se professor” envolve questões relativas à como é percebida a transição de aluno para professor, as percepções que os alunos têm como decorrendo do seu primeiro contato com a docência e o impacto do estágio no seu desenvolvimento vocacional.

Estas variáveis integram a dimensão fenomenológica relacionada à formação de docentes cada vez mais competentes. Esta noção de competência, de acordo com Le Boterf (2003) é ainda um conceito em construção. Autores como Dutra, Hipólito e Silva (1998) e Fleury e Fleury (2001) afirmam que competência seria não apenas um conjunto de qualificações, mas sim uma capacidade de alcançar resultados de acordo com objetivos propostos. Zarifian (2001), por sua vez, afirma que a competência está diretamente relacionada à capacidade do indivíduo de assumir iniciativas, compreender e dominar situações em ambiente de mudança, além de ser responsável e reconhecido por outros.

Neste contexto, o estágio docência se torna uma ferramenta importante de desenvolvimento de competências, afinal, segundo Caires (2006) o estágio é um dos processos mais interessantes da capacitação e integração do jovem professor no mundo da docência.

Assim, é importante ressaltar que aprender a ensinar é um processo que envolve fatores complexos, relacionados à afetividade e cognição (COLE; KNOWLES, 1993). Alguns estudos apontam que a aprendizagem deve estar melhor fundamentada na prática do que na teoria e que, além disso, o acompanhamento em sala de aula é de extrema importância para o crescimento profissional (CALDERHEAD, 1996; DARLING-HAMMOND, 1994). E, ainda,

muitos estudos têm trazido importantes considerações para uma estruturação prática para o desenvolvimento profissional do professor (CALDERHEAD, 1996; CLANDININ; CONNELLY, 1996; NÓVOA, 1992).

Segundo Korthagen (2004), muitos autores apontam para a importância de que na formação de professores, é preciso promover a reflexão sobre a prática, mas, ao mesmo tempo, nem sempre, estes estudos são claros ao afirmar sobre o que, exatamente, os indivíduos devem refletir quando desejam se tornar professores melhores.

Para Tardif, Lessard e Gauthier (1998), o profissional de ensino deve ser formado com base em saberes e competências pautados no conhecimento advindo da análise da prática pedagógica ou não, em prol de uma aprendizagem individual e coletiva.

Para Macke (2005), a aprendizagem passa do nível individual para o coletivo por meio do conhecimento explícito e deve envolver a formação de competências para desenvolver a aprendizagem organizacional. Cabe ressaltar que os seres humanos são naturalmente propensos à aprendizagem, as pessoas nascem com motivação intrínseca para aprender; entretanto, organizações são orientadas predominantemente para o controle ao invés da aprendizagem (SENGE, 1990). Assim, o impulso de aprender, na sua essência, é uma atividade de criação, a fim de expandir capacidades.

Em termos de capacidade docente, torna-se imprescindível abordar o tema didática instrumental. Para Candau (2008, p. 13), esta é um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, conhecimentos estes apresentados na forma universal e, conseqüentemente, desvinculados de problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural em que foram gerados.

Sob a perspectiva de Therrien e Damasceno (2000), a docência está incrustada de conhecimentos desenvolvidos por diferentes áreas do saber como a

psicologia, a sociologia, a filosofia, a antropologia e a história, dentre outras. Assim é importante ressaltar que a pedagogia da formação de professores baseia-se fortemente em conhecimentos de outras disciplinas, principalmente a psicologia. Por isso, torna-se relevante discutir, segundo Korthagen (2004), como a psicologia pode trazer implicações para o trabalho dos educadores. Cabe ressaltar que esta concepção serviu de base para a construção de uma concepção da cultura docente em ação (THERRIEN; DAMASCENO, 2000).

Não obstante, Slomski (2008) realizou uma pesquisa de pós-doutorado na área da Educação e Pesquisa Contábil e constatou que, os professores investigados afirmaram ter aprendido a ministrar aulas de forma *intuitiva e autodidata; utilizando as “ferramentas de trabalho”; seguindo a rotina dos outros professores; em função da experiência como aluno; frequentando cursos na área da didática do ensino superior* e, por meio de *outras situações* (grifo do próprio autor). Cabe ressaltar que quase a totalidade desses professores afirmou ter cursado a disciplina de “Didática” nos cursos de pós-graduação, o que vai ao encontro do que afirma Caires (2006) que o estágio docência constitui um processo rico e decisivo de capacitação e integração de novos professores, por meio do diálogo entre teoria e prática.

Com base nas concepções abordadas por Misoczky e Amantino-de-Andrade (2005), nota-se que a partir da reflexão e diálogo, pode-se inferir que a figura do supervisor das práticas docentes deve estar associada a ideia de facilitador, criador e dinamizador de contextos da aprendizagem. Além disso, é ele o responsável por proporcionar um ambiente de aprendizado contínuo, no qual os professores têm potencialidades para aprender, para se desenvolverem, para continuarem a sua qualificação, precisando para isso apenas de contextos favoráveis, de apoios e desafios (ALARCÃO, 2009).

Assim, de acordo com estudo realizado por Rozendo et al. (1999), as práticas pedagógicas dos professores universitários refletem a ambiguidade e as

contradições de sua profissão e da própria universidade. Além disso, estas práticas pedagógicas revelam que a prática educacional no Brasil continua enraizada na concepção bancária da educação, expressão utilizada por Paulo Freire (2003) para designar a maneira que o ensino assume, na qual as informações são depositadas nas mentes dos alunos, que as recebe sem maiores questionamentos, de forma passiva.

Diante do que afirmam Oliveira e Sauerbronn (2007), ao ensino superior de Administração cabe a formação de quadros profissionais que atendam aos novos papéis demandados pela sociedade (mobilidade, elasticidade, criatividade e inovação), tanto nos níveis estratégicos quanto nos operacionais. Esta demanda esbarra no desafio de manter o equilíbrio entre a pesquisa e o ensino da Administração. Neste sentido, pode-se inferir que com o crescente número de instituições de ensino superior no mercado brasileiro, surgem preocupações como está apresentada por Paula e Rodrigues (2006, p. 11):

A tecnologia de *fast food* é utilizada para padronizar informações e maximizar a quantidade de alunos. Nas “universidades-lanchonete”, professores “adestrados” apresentam “receitas de bolo” e “doutrinas sagradas” dos manuais de gestão (...). Nesse contexto, os professores passam a ser *entertainers* e empreendedores. Como *entertainers*, eles divertem e estimulam suas platéias com casos, piadas e receitas para o sucesso. Como empreendedores, eles administram seu tempo e atividades sempre com o foco na maximização dos ganhos pessoais.

Observa-se que o distanciamento entre ensino e pesquisa não é interessante e nem mesmo necessário. Prejudica a formação e identidade do corpo docente, além de comprometer a qualidade do ensino por eles oferecido. Como já havia indicado Tragtenberg (1979), o foco excessivo em pesquisa pode não refletir necessariamente preocupação com as finalidades sociais do conhecimento, mas sim um produtivismo, no qual os artigos servem apenas para

medir o sucesso universitário, os congressos são mercados com finalidades comerciais e as revistas são depósitos de textos que não são acessados por praticantes ou grande parte da academia (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007).

Sob o ponto de vista de Calderón (2004), parte das instituições, as quais ele denomina “universidades mercantis”, não se preocupa com a pesquisa. Neste sentido, em um diálogo teórico, Siqueira (2005) afirma que o conceito utilizado por Calderón sugere que o objetivo mercantil reduz todas as formas de multidiversidade a uma eficiente “agência de emprego”. Assim, Calderón (2004) defende o fortalecimento das pesquisas por considerar que “a ausência da pesquisa impossibilita a reflexão crítica sobre a sociedade”.

Por conseguinte, Nóvoa (1992, p. 16) afirma que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, [...] é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário”. Por fim, cabe ressaltar, no dizer de Machado (2003, p. 62), que “não há identidade sem identificação.” Portanto, para que se tenha professores universitários que se identifiquem com a prática do ensino e levem tal identificação como uma identidade pessoal, faz-se necessário que os alunos de pós-graduação *stricto sensu* desenvolvam identificação com a profissão e a instituição de ensino. Afinal, segundo afirma Pratt (2000), a identificação é construída sob identidades projetadas, principalmente nas aspirações pessoais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto até aqui, nota-se 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. Porém, o que acontece de fato é que esses alunos assumem uma nomenclatura de professores, mas tornar-se professor exige um processo muito mais aprofundado e reflexivo das práticas formadoras.

Segundo Schön (2000), estas habilidades são desenvolvidas com base na prática diária da docência. Daí a importância do estágio docente, desde que haja um acompanhamento mais efetivo por parte de um professor mais experiente. É por meio da prática que o pós-graduando tem a oportunidade de vivenciar situações inesperadas a partir das quais ele poderá refletir e problematizar, de modo a tentar responder aos conflitos vivenciados nestes momentos.

Neste contexto, o direcionamento de um professor orientador torna-se fundamental para que o pós-graduando não exerça a docência em caráter precário. Observa-se então que a experiência docente constitui um espaço de construção do conhecimento, não só individual, mas também coletivo. Isto só é possível graças à postura crítica que o docente em formação pode assumir a partir do momento em que ele é convidado a refletir sob sua prática profissional, segundo orientações de um professor supervisor.

Portanto, deve-se avaliar se os cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm dado prioridade para este processo formativo, uma vez que dele depende a qualidade do corpo docente que irá assumir a demanda que formará os novos profissionais que emergem do aumento no número de vagas no ensino superior. Este se torna um fator delicado e que merece atenção, visto que os Programas de Pós-Graduação e os órgãos de fomento têm destinado maiores esforços à produção bibliográfica em detrimento à prática de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 119-128, jan./abr. 2009.
- ALCADIPANI, R. A hiperatividade do professor bombril. **Revista Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 161-163, out./dez. 2005.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARBOSA, I. G. **Psicologia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 1991.
- BEIJAARD, D.; VERLOOP, N.; VERMUNT, J. D. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. **Teaching and Teacher Education**, Kidlington, v. 16, n. 7, p. 749-764, Oct. 2000.
- BENASSULY, J. S. A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, C.; LEAL, M. C. **Formação de professores uma crítica à razão e às políticas hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 185-195.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício do sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Circular nº 28, de 1º de setembro de 1999. Estabelece requisitos para concessão de bolsas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 nov. 1999. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1468634/dou-secao-3-12-11-1999-pg-61>>. Acesso em: 28 ago. 2010.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Edital Pró-Administração nº 09/2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_Pro_Administracao.pdf>. Acesso em 20 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Vagas no ensino superior quadruplicam**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11941>. Acesso em 22 nov. 2010.

BRITO, A. E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 37, p. 1-6, Enero/Abr. 2006.

BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis: elements of the sociology of corporate life**. London: Heinemann, 1979.

CAIRES, S. Vivências e percepções do estágio pedagógico: contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 1, p. 87-98, Jan. 2006.

CALDERHEAD, J. Reflective teaching and teacher education. **Teaching and Teacher Education**, Kidlington, v. 5, n. 1, p. 43-51, July 1989.

_____. Teachers: beliefs and knowledge structures and mprehension processes. In: CALDERHEAD, J.; CALFCE, R. C. **Exploring teacher’s thinking**. New York: Macmillan, 1996. p. 709-725.

CALDERÓN, A. I. Repensando o papel da universidade. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 104-108, abr./jun. 2004.

CANDAU, V. M. F. **Rumo a uma nova didática**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Teacher’s professional knowledge landscapes: teacher-stories, stories of teachers, school stories, stores of schools. **Educational Researcher**, Washington, v. 25, n. 3, p. 24-30, Apr. 1996.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 30, n. 3, p. 473-495, Sept. 1993.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Proposta do programa**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 250-271, maio/ago. 2006.

CUNLIFFE, A. L. Reflexive dialogical practice in management learning. **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 33, n. 1, p. 35-61, Mar. 2002.

DARLING-HAMMOND, L. **Review of research in education**. Washington: Aera, 1994.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 22., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...**Foz do Iguaçu: ENANPAD, 1998.

EZER, H.; GILAT, I.; SAGÉE, R. Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. **European Journal of Teacher Education**, London, v. 33, n. 4, p. 391-404, Nov. 2010.

FERREIRA JÚNIOR, M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 6, p. 866-871, nov./dez. 2008.

FISCHER, T. Alice através do espelho ou Macunaíma em campos papagalli? Mapeando rotas de ensino dos estudos organizacionais no Brasil. **Revista Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 10, n. 28, p. 47-62, set./dez. 2003.

_____. Engenhos e artes do ofício de Ensinar – PCDA, um programa brasileiro. **Revista Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 183-193, out./dez. 2005.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 10, n. 4, p. 193-197, out./dez. 2006.

FISCHER, T.; NICOLINI, A. M.; SILVA, M. R. Aos mestres de administração. **Revista Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 109-111, out./dez. 2005.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

FREIRE, A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Lisboa, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: P. Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: P. Terra, 2003. 184p.

GAMBOA, S. S. A pesquisa como estratégia de inovação educativa: as abordagens práticas. In: _____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GIOIA, D. A.; BRASS, D. J. Teaching for the TV generation: the case for observational learning. **Organizational Behavior Teaching Review**, Los Angeles, v. 1, n. 10, p. 11-15, 1985.

HARDY, C.; PALMER, I. Pedagogical practice and postmodernist ideas. **Journal of Management Education**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 377-396, Aug. 1999.

HARPER, D. **Online etymology dictionary**. 2010. Disponível em: <<http://etymonline.com/?search=schala>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2008 (dados preliminares)**.
Brasília, 2009. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2010.

JENKINS, R. **Social identity**. Londres: Routledge, 2003.

KENNEDY, D. **Academic duty**. Cambridge: Harvard, 1997.

KORTHAGEN, F. A. J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, Kidlington, v. 20, n. 1, p. 77-97, Jan. 2004.

KREMER-HAYON, L.; TILEMA, H. H. Self-regulated learning in the context of teacher education. **Teaching and Teacher Education**, Kidlington, v. 15, n. 5, p. 507-522, July 1999.

LABERGE, Y. Teaching controversies. **European Journal of Teacher Education**, London, v. 33, n. 4, p. 449-451, Nov. 2010.

LEAL, D. T. B.; CASA NOVA, S. P. C. Métodos dramáticos aplicados a intervenções socioeducativas de autogestão e contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 3, n. 3, p. 1-17, set./dez. 2009.

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

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 52-80.

LONGAREZ, A. M. et al. **A unidade teoria e prática no contexto da formação de professores**. Uberaba, 2007. Disponível em:
<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/15/artigos/Artigo_15_010.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2009.

LYON, G. R.; VAASSEN, M.; TOOMEY, F. Teachers' perceptions of their undergraduate and graduate preparation. **Teacher Education and Special Education**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 164-169, Oct. 1989.

MACHADO, H. V. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, p. 51-73, 2003. Edição especial.

MACKE, J. Organização do trabalho e inovações sistêmicas: um panorama histórico das mudanças na natureza do conhecimento. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 11, n. 4, p. 1-19, jul./ago. 2005.

MARAFON, M. R. C. **Articulação pós-graduação e graduação: desafio para a educação superior**. 2001. 208 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MENGES, R. J.; WEIMER, M. **Teaching on solid ground: using scholarship to improve practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? (com debates). **Cadernos de Saúde Pública**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MISOCZKY, M. C.; AMANTINO-DE-ANDRADE, J. Uma crítica à crítica domesticada nos estudos organizacionais. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 215-233, jan./mar. 2005.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-55.

NEUENFELDT, M. C. **Formação de professores para o ensino superior: reflexões sobre a docência orientada**. Santa Maria, [200-]. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/019e5.pdf>>. Acesso em 12 fev. 2010.

NOTO, C. S. **A ontologia do sujeito em Michel Foucault**. 2009. 147 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. cap. 1, p. 11-30.

OLIVEIRA, F. B.; SAURBRONN, F. F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, p. 149-170, 2007. Edição especial.

PACHANE, G. G.; MONTEIRO-DE-AGUIAR, E. P. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 33, n. 4, p. 1- 13, Jul. 2004.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 13-24, jun. 2005.

PAULA, A. P. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, p. 10-22, 2006. Edição especial.

PIMENTEL, V.; MOTA, D. D. C. F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 41, n.1, p. 161-164, mar. 2007.

PRATT, M. G. The good, the bad and the ambivalent: managing identification among amway distributors. **Administrative Science Quarterly**, [S. l.], v. 45, n.1, p. 456-498, Sept. 2000.

RIOLFI, C. R.; ALMAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 297-310, maio/ago. 2007.

RIOS, T. A. **Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?** São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2009. 30p. (Cadernos de Pedagogia Universitária, 9).

ROZENDO, C. A. et al. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, abr. 1999.

RUAS, R. R. Literatura, dramatização e ensino em administração - uma experiência de apropriação de práticas teatrais à formação gerencial. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2004.

SAINSANLIEU, R. L'identité au travail: une expérience partagée. In: FRANCFORT, J. et al. **Les mondes sociaux de l'entreprise**. Paris: S. Économique, 1995.

SANT'ANNA, F. **Microensino**. São Paulo: McGrawHill, 1986.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: A. Associados, 1998.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: A. Associados, 1996.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: A. Médicas, 2000.

SCRUGGS, T. E.; MASTROPIERI, M. A. Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. **Exceptional Children**, Chicago, v. 63, n. 1, p. 59-74, 1996.

SENGE, P. M. The leader's new work: building learning organizations. **Sloan Management Review**, Cambridge, v. 32, n. 1, p. 7-23, Jan. 1990.

SIQUEIRA, M. M. O ensino superior e a universidade. **Revista de Administração de Empresas**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 1-10, jan./jul. 2005.

SLOMSKI, V. G. **Professor de ciências contábeis do Brasil: um estudo centrado na sua competência pedagógica**. 2008. Tese (Pós-doutorado em Ciências Contábeis) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales**. Paris: Universitaires, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente**. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TAVARES, J. Aprender e ensinar como uma construção pessoal e social do conhecimento. **Intermeio**, Campo Grande, v. 11, n. 22, p. 4-19, jul./dez. 2005.

TEODORO, A; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior**. São Paulo: M. Cortez, 2003.

TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Artesões de um outro ofício**: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume, 2000.

TIBALI, E.; CHAVES, S. **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.

TOLFO, S. R. et al. Revisitando abordagens sobre sentidos e significados do trabalho. In: FÓRUM CENTRE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION POUR LE TRAVAIL, 1., 2005, Porto Alegre. **Anais...**Porto Alegre: UFRS, 2005.

TRAGTENBERG, M. **A delinqüência acadêmica**: o poder sem saber e o saber sem poder. São Paulo: Rumo, 1979.

VEIGA, I. P. A. et al. **Docência**: um construção ético-profissional. São Paulo: Papyrus, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. London: Harvard, 1978.

_____. **The concrete human psychology**. Moscou: Psikhologiya, 1986.

WOOD JUNIOR, T.; PAULA, A. P. P. **Pop-management**: grandes empresas de consultoria no Brasil. São Paulo, 2004. Disponível em: <
http://eaesp.fgvsp.br/sites/eaesp.fgvsp.br/files/publicacoes/P00274_1.pdf>.
Acesso em: 22 nov. 2010.

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

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

CAPÍTULO 2

ESTÁGIO DOCÊNCIA: SENTIDO E MOTIVAÇÕES INDIVIDUAIS

RESUMO

Diante da realidade dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, no qual os alunos têm sido, em alguns casos, mais direcionados para a pesquisa do que para o ensino, surge uma preocupação quanto ao significado da docência para estes alunos. Dessa forma questiona-se: qual seria o real sentido de se desenvolver o estágio docência? A partir deste questionamento e com base na busca de se avaliar a viabilidade do estágio docência como alternativa à prática do ensino dentro da universidade estudada é que se desenvolveu este capítulo. Utilizou-se de análise de conteúdo, análise documental e de uma indagação aos alunos de estágio docência sobre qual o sentido atribuído por eles ao desenvolvimento do estágio docência. Por meio da percepção dos próprios interessados, os pós-graduandos, foram ressaltadas as contribuições, o sentido, as motivações de se realizar o estágio e algumas considerações sobre a prática do estágio docência no âmbito de dois PPGAs, um em uma Instituição Pública e outro em Instituição Privada. Foram identificados alguns traços comuns e outros díspares em relação à realidade percebida pelos discentes em função do PPGA ao qual estão vinculados. Se por um lado os alunos do PPGA α afirmaram ser esta uma oportunidade de reduzir a distância sentida entre teoria e prática, por outro lado os discentes do PPGA β não citaram este como um dos sentidos de se desenvolver o estágio docência. Porém, independente do PPGA ao qual o aluno estava vinculado, a possibilidade de desenvolvimento de habilidades técnicas foi um dos significados mais recorrentes apontados por eles. Dessa forma, constatou-se que o processo de formação de professores nos programas de pós-graduação *stricto sensu* demanda uma (re)integração entre teoria e prática e o envolvimento com o estágio docência pode ser uma forma interessante de se promover a prática do ensino por parte dos pós-graduandos. Afinal, para aqueles que estão mais envolvidos com a pesquisa e a leitura técnica de textos acadêmicos a maior motivação apontada é a redução da distância experimentada entre teoria e prática.

Palavras-chave: Estágio Docência. Sentido. Teoria e Prática.

ABSTRACT

Facing the reality of the post-graduate studies, in which students have been, in some cases more suited to research than teaching, a concern arises regarding the meaning of teaching for these students. Thus one may question: what is the real meaning of developing the teaching internship? From this question and based on the quest to assess the feasibility stage of teaching as an alternative to the practice of teaching in the university study is that developed this chapter. We used content analysis, document analysis and an inquiry internship teaching students about what the meaning assigned by them to the development stage of teaching. Through the perception of the stakeholders, the graduate students, were highlighted contributions, sense, the motivation to perform the stage and some considerations about the practice of teaching stage within two PPGAS, one in a Public Institution and other in private institution. We identified some common features and other disparate from the reality perceived by students as a function of PPGA to which they are linked. If on one hand the students of α PPGA said this is a chance to reduce the distance felt between theory and practice, on the other hand the students of PPGA β did not mention this as one of the senses to develop the teaching stage. However, regardless of PPGA to which the student was tied, the possibility of developing technical skills, was one of the most recurrent meanings appointed by them. Thus, it was found that the process of teacher training programs in post-graduate programs demand a (re) integration of theory and practice and engagement with the teaching internship can be an interesting way of promoting the practice of teaching by proportion of graduate students. After all, for those who are more involved with research and technical reading of academic texts, the biggest motivation is aimed at reducing the gap experienced between theory and practice.

Keywords: Teaching Internship. Sense. Theory and Practice.

1 INTRODUÇÃO

Tendo por base o movimento expansionista do Governo Federal, nota-se que este tem gerado um aumento percentual significativo de cursos e vagas no ensino superior. Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2009), as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) apresentaram o maior crescimento percentual no número de cursos em relação a 2007, aproximadamente 7%, como fora citado no capítulo inicial deste trabalho. Porém, não se sabe em que proporção os novos professores estão sendo capacitados para atender esta demanda.

Para entender esta dinâmica, neste capítulo serão tratadas questões referentes aos processos de aprendizagem, no espaço da universidade, através do “Estágio Docência” como uma prática pedagógica de ensino. Nota-se que esta modalidade de estágio tem sido estimulada para os alunos que desejam viver a experiência docente no ensino superior e, além disso, esta prática é recomendada e exigida para alunos de pós-graduação bolsistas da CAPES.

Diante da realidade dos programas de pós-graduação, nos quais os alunos são muito mais direcionados para a pesquisa do que para o ensino, a questão que norteia as discussões deste capítulo é: qual seria o sentido de se desenvolver o estágio docência?

Neste contexto, deve-se elucidar que a Universidade é um ambiente de interação no qual devem coexistir as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de formar profissionais críticos e criativos, capazes de construir e reconstruir uma realidade social. Assim, busca-se interpretar quais são as aspirações e motivações que estão inerentes ao processo de formação de professores universitários, tendo por base as práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento do estágio docência.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Caracterização da Pesquisa

Diante da temática proposta para esse estudo, pode-se inferir que ele apresenta aspectos qualitativos, por envolver complexidades como experiências pessoais e espaços de interação social (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para Richardson e Wainwright (1999), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como uma tentativa de compreender de forma mais detalhada os significados e características situacionais apresentadas pelos atores envolvidos na investigação, ao invés de produzir medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Cabe ressaltar que na pesquisa qualitativa, as medidas numéricas ou expressões quantitativas, não são alvo de investigação. Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa tem um caráter mais subjetivo e visa analisar os resultados de forma indutiva, sem que seja necessária uma hipótese a ser testada. Para Alves (1991) este tipo de pesquisa garante subsídios para que o investigador possa captar o sentido dado pelos sujeitos na ação, ou seja, na realidade vivenciada. Esta realidade, por sua vez, é percebida como uma construção social, da qual o pesquisador participa levando em consideração o contexto. Neste sentido, Godoy (1995) afirma que um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre.

Flick (2002) afirma que a investigação qualitativa se fundamenta em quatro bases teóricas. Para ele a pesquisa está pautada na realidade social, vista como construção e atribuição social de significados; possui ênfase no caráter processual e na reflexão; condições objetivas de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; e, no caráter comunicativo da realidade social a partir do qual se permite o refazer do processo de construção das realidades

sociais para que este se torne ponto de partida da pesquisa.

2.2 Coleta de dados

Para esta fase do estudo, foi escolhida como estratégia de coleta de dados a entrevista não estruturada, para que os sujeitos pudessem falar livremente sobre o que lhes parecia mais conveniente ressaltar (ALENCAR, 2004). As entrevistas partiram de uma pergunta única: Qual o sentido do “Estágio Docência” para você? A partir daí os alunos puderam elencar qual seria o sentido e as motivações de se desenvolver o referido estágio.

Cabe ressaltar que este grupo era composto por 39 alunos, dos quais 35 estavam matriculados na IES pública e quatro (4) na IES privada, no ano letivo de 2010. Esta diferença considerável entre a origem dos alunos está relacionada ao fato da primeira possuir cursos de mestrado e doutorado e, a segunda, apenas mestrado. E, além disso, a oferta de bolsas na instituição pública é superior em cinco (5) vezes à oferta na instituição privada. Porém, como a população consistia em um número razoavelmente pequeno, foi possível trabalhar com o todo, sem que fosse necessário estabelecer uma amostra, probabilística ou não.

Assim, faz-se necessário elucidar que a legenda utilizada para os trechos das entrevistas extraídos das falas dos alunos que foram agregados à análise de dados foi: a letra “A” acompanhada do número atribuído à entrevista.

Pretendeu-se com a realização destas entrevistas depreender aspectos relacionados à percepção dos sujeitos quanto às motivações que o levaram a desenvolver o estágio docência e, em muitos casos, ter uma aproximação com a prática docente.

Outro método de coleta de dados empregado neste trabalho foi a observação não participante dos encontros da disciplina de Estágio Docência na IES federal. Este método consiste na observação, por parte do pesquisador, que

permanece entre os indivíduos, alvos da pesquisa, mas o pesquisador não se faz passar por um deles (VERGARA, 2005). Nestes encontros os alunos debatiam temas referentes aos dilemas e desafios enfrentados em salas de aula. Além disso, os alunos precisavam apresentar uma aula para que os demais colegas e a professora responsável pela disciplina pudessem fazer intervenções e avaliações, de modo a socializar técnicas e práticas pedagógicas entre os alunos ali envolvidos.

2.3 Estratégia de investigação e método de análise

Diversos estudos apontam que um método de pesquisa qualitativo adequado para responder aos objetivos propostos seria o estudo de caso (ALENCAR, 2004; GIL, 2005; LAVILLE; DIONE, 1999; LEENDERS; ERSKINE, 1989; VERGARA, 2005; YIN, 2001).

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso é uma investigação empírica que trata de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, especialmente quando os limites entre fenômeno e contexto não são claramente definidos. Cabe ressaltar ainda que o estudo intensivo de um caso garante subsídios para que o pesquisador estabeleça relações que não seriam encontradas de outra forma. Neste método de pesquisa, as análises e inferências são feitas por meio de analogia de situações (GIL, 2005; CAMPOMAR, 1991).

Segundo Boyd e Stasch (1985), o estudo de casos é um método de análise detalhada de um número pequeno de situações, podendo reduzir a apenas uma. Assim, é dada notória relevância à descrição pormenorizada da situação, bem como do relacionamento de cada um dos fatores envolvidos na realidade estudada.

Portanto, a pesquisa foi norteadada pelos preceitos do método de estudo de casos, tendo como sujeitos os alunos de dois Programas de Pós-Graduação em

Administração, matriculados na disciplina de “Estágio Docência” no ano letivo de 2010, em duas IES de Minas Gerais, uma pública e outra privada. A escolha deste universo se deu em virtude deste grupo estar diretamente envolvido com a docência no período estudado. Além disso, as IES foram eleitas com o intuito de propor o intercâmbio de conhecimentos no âmbito do ensino de administração, por meio de análises efetuadas nestas duas instituições de ensino.

Diante disso, o método escolhido para esta investigação foi a análise de conteúdo. De acordo com Dellagnelo e Silva (2005), a utilização deste método de análise na pesquisa em administração figura-se como uma tarefa interessante. Tal fato pode ser observado, especialmente, nas pesquisas cuja abordagem se caracteriza por ser predominantemente qualitativa.

Segundo Minayo (2004, p. 74) a análise de conteúdo visa verificar “(...) o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado”. Para a autora, este “sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente).” A análise de conteúdo é considerada uma técnica para o tratamento de dados na qual se tem o objetivo de identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema (VERGARA, 2005, p. 15).

É importante ressaltar que a unidade de contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém “é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (...) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de significado e sentido” (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 43). Bauer e Gaskell (2002) destacam que este método possibilita lidar com um alto volume de dados, no qual o pesquisador tem autonomia para transitar pela seleção, criação de unidades e categorização de dados brutos.

Para Bauer e Gaskell (2002), um fato interessante na análise de conteúdo está relacionado à necessidade de se apoiarem em uma técnica de análise de

dados em pesquisa qualitativa que alcance alguma credibilidade acadêmica sem se restringir aos métodos quantitativos mais clássicos. Estes autores concluem que muitos estudiosos consideram esta técnica equivalente à pesquisa do tipo *survey* realizada em documentos. Esta técnica, segundo Dellagnelo e Silva (2005), busca inferir os significados que vão além das mensagens concretas.

Desta forma, em uma dada situação analisam-se as características de uma mensagem sem referência às intenções do emissor ou aos efeitos da mensagem sobre o receptor; em outros casos, de modo a identificar as causas e antecedentes de uma mensagem, procurando conhecer as suas condições de produção.

Assim, entende-se que o presente trabalho constitui um estudo exploratório, de caráter qualitativo, que se desenvolve com base no paradigma interpretativo. Desta forma, pode-se inferir que a perspectiva adotada por este paradigma tem por base a realidade social formada pelas interações realizadas pelos atores envolvidos, uma vez que eles são capazes de interpretar situações e agir com base nestas interpretações. Epistemologicamente não buscam leis universais e os métodos utilizados para a investigação e construção do conhecimento acerca do mundo social são pautados pelo uso da interpretação, isto é, entende-se a pesquisa como uma forma de interação social consistente que ocorre em cenários sociais específicos (ALENCAR, 2004).

O estudo foi realizado com base na aplicação de uma única questão a todos os discentes matriculados na disciplina de estágio docência ano letivo de 2010. Esta população foi representada por 39 pós-graduandos. De posse dos relatos destes alunos foi possível categorizar os dados contidos nos mesmos. As informações contidas nesse questionamento são referentes à identificação pessoal do aluno, área de concentração e atuação de pesquisa, se o estágio foi desenvolvido mediante acompanhamento do orientador e qual o sentido atribuído por cada um dos pós-graduandos envolvidos com o estágio.

Os itens constantes nas respostas em análise compreendem um espaço que serve de base para reflexão sobre alguns dos aspectos mais significativos do estágio, tais como sentimentos positivos e negativos, principais preocupações, aspectos relacionados à supervisão assegurada pelos orientadores, sentido da realização do estágio, obrigatoriedade na realização do mesmo e os principais ganhos decorrentes do estágio. Tal fato exigiu, para esse estudo, uma abordagem interpretativa ao analisar as informações coletadas.

Para que pudesse entender as motivações que norteavam a execução do estágio docência por estes estudantes, foi proposto a cada um deles que respondessem qual o sentido desta prática para eles, seja no âmbito pessoal e/ou profissional. Assim, para tornar mais clara a análise das respostas dos professores estagiários que participaram desta pesquisa, foram propostos quatro grupos com respostas correlatas. Tal proposta foi feita no intuito de agrupar as informações coletadas por meio de uma questão reflexiva à qual eles foram submetidos. Esses grupos foram categorizados da seguinte maneira:

1. Contato com a atividade docente;
2. Interação entre teoria e prática;
3. Desenvolvimento de capacidades técnicas; e
4. Outros fatores relacionados

A primeira dimensão, “Contato com a atividade docente”, diz respeito às primeiras impressões que muitos dos professores estagiários têm com alunos em uma sala de aula, suas expectativas e percepções sobre o exercício de ser formador. A segunda categoria, “Interação entre teoria e prática”, abrange dados relacionados ao que os alunos acreditam ser um dos motivos que os levaram a desenvolver o estágio docência. Já a terceira, “Desenvolvimento de capacidades técnicas”, visa elucidar aspectos concernentes à aquisição de habilidades de

métodos e práticas de ensino. E por fim, a categoria referente a “outros fatores relacionados”, diz respeito aos aspectos pessoais não privilegiados nas demais categorias.

É importante ressaltar que algumas respostas dos alunos da IES pública foram confrontadas com relatórios da disciplina, portanto, foi incorporada ao estudo a análise documental. Assim, Fonseca (2002) alerta que as conclusões provenientes de uma pesquisa pautada em análise documental não podem ser apenas um resumo. O pesquisador tem de ter o cuidado de selecionar e analisar cuidadosamente os documentos a pesquisar de modo a evitar comprometer a qualidade da pesquisa com erros resultantes de dados coletados ou processados de forma equivocada.

Além disso, o autor afirma que um ponto que distancia a pesquisa documental da bibliográfica reside no fato de a primeira recorrer a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, enquanto a outra utiliza fontes constituídas por material já elaborado, em geral livros e artigos científicos. Por fim, Alencar (2004) afirma que a coleta de documentos, sejam eles atas, relatórios, estatutos, jornais, dentre outros, pode proporcionar uma visão geral do cenário, ou seja, a história, estrutura social, regras e normas, além do contexto no qual o estudo se insere. Por estes motivos é que esta foi considerada a metodologia mais adequada ao estudo proposto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante ressaltar alguns aspectos que nortearam este estudo para que eles sirvam de suporte para o desenvolvimento das discussões que serão propostas. Por este motivo, seguem algumas informações relevantes sobre a disciplina de “Estágio Docência” e sobre os alunos de dois Programas de Pós-Graduação em Administração (PPGA) inscritos nesta disciplina, no ano letivo de 2010.

A disciplina “Estágio Docência” é oferecida semestralmente, sendo possível desenvolvê-la tanto no primeiro, quanto no segundo semestre letivo do ano, de acordo com a preferência e disponibilidade de cada aluno. Esta disciplina é obrigatória para todos os alunos bolsistas da CAPES (BRASIL, 1999) e exigência da coordenação dos PPGAs alvo deste estudo, para todos os alunos bolsistas, independente da agência financiadora. Destaca-se que, anualmente, ingressam 30 alunos de mestrado e dez alunos de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Administração da IES Federal e 60 mestrandos no Programa de Pós-Graduação em Administração da IES Particular.

No primeiro Programa, pelo menos dez (10) mestrandos e cinco (5) doutorandos são bolsistas, portanto, obrigados a desenvolver o Estágio Docência e, no segundo Programa, apenas três (3) alunos são bolsistas. Ressalta-se que o número de bolsistas pode variar de acordo com a disponibilidade de bolsas oferecidas pelas agências financiadoras. Para fins didáticos a apresentação dos sujeitos desta pesquisa será feita mediante separação por PPGA ao qual o aluno está vinculado. Desta forma, primeiro serão apresentados os dados referentes à instituição pública e, em seguida, da instituição privada.

No PPGA α , durante o primeiro semestre de 2010, se inscreveram na disciplina 21 alunos, dos quais, 14 alunos estavam regularmente matriculados no curso de mestrado e sete (7) no curso de doutorado. Dentre os alunos que

desenvolveram o Estágio Docência neste período, 16 eram obrigados a fazê-lo e, apenas cinco (5) o fizeram sem exigência formal do PPGA ou de agências de fomento. No segundo semestre de 2010, se inscreveram na disciplina 14 alunos, sendo três (3) doutorandos e 11 mestrandos. Neste semestre, apenas um (1) dos estudantes matriculados na disciplina não era obrigado a cursar a disciplina e, conseqüentemente, desenvolver as atividades propostas pelo estágio.

No primeiro semestre de 2010, apenas cinco (5) alunos assumiram disciplinas em sua totalidade, destes, apenas um (1) mestrando. No semestre seguinte, como já foi relatado, houve um predomínio de alunos de mestrado em detrimento ao número de doutorandos inscritos na disciplina, o que resultou em um número superior de mestrandos que assumiram disciplinas, em relação aos futuros doutores. Assim, seis alunos atuaram como professores na graduação, dos quais, um era doutorando e cinco eram mestrandos.

Já no PPGA β , tanto no primeiro quanto no segundo semestre de 2010, houveram apenas dois (2) alunos matriculados no “Estágio Docência”, o que totalizou quatro (4) alunos ao longo do ano letivo. É importante ressaltar que dentre os matriculados três (3) eram obrigados a fazer o referido estágio por serem bolsistas e, apenas um (1) o fez sem a exigência do PPGA ou de algum órgão de fomento. Como já mencionado no capítulo anterior, este Programa não é habilitado para a formação de doutores, portanto, os alunos que ministraram aulas são todos mestrandos.

A maior parte dos estudantes da IES Federal, em torno de 66%, ingressou nos cursos de mestrado e doutorado no ano de 2009, em número absoluto, este percentual representa 23 alunos. Apenas 12 deles, ou seja, 34%, iniciaram seus cursos em 2010. Cabe ressaltar que destes, todos eram mestrandos. Os doutorandos ingressantes em 2010 ainda não se matricularam na disciplina, provavelmente por terem um maior tempo para conclusão das exigências de disciplinas do PPGA α . Todos os alunos do PPGA β , por sua vez,

ingressaram no mestrado no ano de 2009.

Um fato curioso é que, sob a perspectiva de gênero, houve certo predomínio de estudantes do sexo feminino sobre aqueles do sexo masculino nas IES Federal. Quase 60% dos alunos matriculados na disciplina no ano de 2010 eram mulheres. Tal fato pode ser atribuído ao número de ingressantes nos cursos do referido Programa de Pós-Graduação em Administração, tanto no ano de 2009 quanto de 2010, em que houve predominância de aprovações de candidatos do sexo feminino nos processos seletivos.

Esta é uma tendência observada por Baeninger (2010) que afirma haver certo equilíbrio entre os sexos na parcela adultos jovem da população brasileira que tenha frequentado ao menos um ano de mestrado/doutorado, com leve predomínio de mulheres. Segundo a autora, este fato reflete enormes transformações e conquistas nas quais as mulheres são protagonistas. Em seu estudo, Baeninger (2010) elucida que a mulher tem ganhado cada vez mais espaço no mercado de trabalho em postos mais qualificados, o que indica certa equidade social e de gênero para a população mais jovem que frequenta cursos de mestrado e doutorado.

Por outro lado, na IES Privada ocorreu o contrário, dos quatro alunos matriculados, três eram do sexo masculino e, apenas uma aluna do sexo feminino, o que contraria as perspectivas apontadas por Baeninger (2010). Estes dados coincidem com os achados de Giuliani (2010), que ao analisar o perfil dos egressos de um curso de mestrado em administração encontrou um número de homens cinco vezes superior ao de mulheres. Cabe ressaltar que este autor também realizou sua pesquisa em uma instituição privada. Não obstante, este trabalho não tem por objetivo mapear tais questões, mas sugerem-se novos estudos para aprofundar e explorar de forma mais efetiva e pormenorizada esta realidade.

Quanto às atividades desenvolvidas pelos estudantes no estágio

docência, nota-se que todos ministraram pelo menos uma aula nos mais variados cursos da graduação. A falta de padronização na forma de execução do estágio foi uma das críticas feitas pelos alunos à disciplina. Enquanto muitos ministraram poucas aulas, outros assumiram disciplinas em sua integralidade. O fato de alunos em formação assumirem disciplinas na graduação pode incorrer no que constataram Riolfi e Almaminos (2007), que em alguns casos, ocorre a simples transferência de afazeres de orientadores para orientados.

Diversos estudos demonstraram que o real sentido da docência não está restrito ao ato de ministrar aulas, ele vai muito além, pois traz novos desafios aos alunos de pós-graduação (AGUIAR et al., 2006; CAIRES, 2006; FISCHER, 2006; FREIRE, 2001; PIMENTEL; MOTA; KIMURA, 2007; RIOLFI; ALAMINOS, 2007; RISTOFF; SEVEGNANI, 2006), o que também pode ser percebido no que relataram os próprios mestrandos e doutorandos sobre o sentido atribuído por eles ao estágio docência.

Para fins didáticos, os dados foram tratados de maneira separada entre os dois PPGAs, para que ao final deste capítulo os resultados obtidos possam ser comparados. Assim, os dados do PPGA α serão apresentados primeiro e, em seguida os dados do PPGA β . Para tanto serão apresentados dois quadros que resumem as categorias e as respostas dadas pelos pós-graduandos sobre qual o sentido de se matricular e desenvolver o estágio docência em cada um dos PPGAs.

Neste sentido, o Quadro 1 foi produzido com base na análise dos relatos dos alunos do PPGA α e trazem os pontos-chave ressaltados pelos pós-graduandos quanto às suas motivações e sentido de se matricular na disciplina “estágio docência”.

Quadro 1 Sentido atribuído ao Estágio Docência pelos alunos e suas considerações sobre a disciplina – PPGA α

Categorias	Variáveis encontradas
Contato com a atividade docente	<p>Aproximação com a atividade docente.</p> <p>Vivenciar e explorar os desafios da docência.</p> <p>Contribuição para a formação do professor.</p> <p>Oportunidade de deixar a individualização promovida pela leitura e pesquisa para, de fato, exercitar a capacidade de interação e, principalmente, de estímulo à aprendizagem.</p> <p>Experiência e segurança em sala de aula.</p>
Interação entre teoria e prática	<p>Oportunidade da vivência pedagógica teórica e prática.</p> <p>A importância do estágio está na redução do hiato entre um bom teórico e um bom professor.</p> <p>Oportunidade de aliar teoria e prática.</p>
Desenvolvimento de capacidades técnicas	<p>Aprender estratégias (posturas) em sala de aula.</p> <p>Aprender a elaborar aulas.</p> <p>Aquisição de conhecimento não caracteriza aptidão para o ensino.</p> <p>Oportunidade de aprender técnicas, métodos de ensino.</p> <p>Qualificação para a docência.</p> <p>Possibilidade de avaliar e testar práticas de ensino, pesquisa e extensão.</p>
Outros fatores relacionados	Obrigatoriedade

Muitos dos pós-graduandos afirmaram que o principal sentido de se desenvolver o referido estágio, estava relacionado à aproximação com a prática em sala de aula, dados relacionados à primeira dimensão apresentada no Quadro 1, “Contato com a atividade docente”. Ressaltaram as contribuições que tal prática poderia trazer para a sua formação, dentre elas: o contato direto com os alunos, vivenciando a relação professor-aluno por outro ângulo de participação; uma forma de adquirir segurança frente aos alunos em sala de aula e, também, teceram críticas à conduta do PPGA sobre as pressões por pesquisa-publicação.

Os dados da pesquisa visualizados na primeira dimensão do Quadro 1 foram questões também evidenciadas nas considerações de Chamlian (2003), nas quais ela denota que os programas de pós-graduação têm sido mais direcionados para a pesquisa, em detrimento ao ensino. Neste sentido, os alunos afirmaram que o estágio seria uma oportunidade efetiva de deixar a “solidão” provocada pela leitura e pesquisa para, de fato, interagir com outros atores de modo a provocar neles o desejo pela aprendizagem.

Na segunda categoria de dados proposta, “Interação entre teoria e prática”, pode-se perceber que o sentido atribuído pelos alunos matriculados no estágio docente está diretamente relacionado com a redução da já mencionada “solidão” produzida pela intensa carga teórica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Isto pode ser observado pelas respostas incrustadas de simbolismo que retratam certa distância sentida entre teoria e prática, por parte dos estudantes.

Um aluno afirmou que o estágio é uma forma de se ter “*contato direto com a docência, uma vez que o mestrado concentra atividades de pesquisa que se dão de modo introspectivo e menos relacional*”¹ (A3). O que também comprovaram Longarez et. al. (2007) e Saviani (1996), ao afirmarem ser no

¹ Fragmentos extraídos das respostas dos alunos matriculados na disciplina de “Estágio Docência” no ano de 2010.

diálogo entre atividade prática e formação teórica que se fundamenta a formação de professores universitários.

Ainda sob o aspecto de relacionar teoria e prática, muitos discentes afirmaram que a possibilidade da realização do estágio como uma vivência pedagógica também seria um dos maiores aspectos motivadores, bem como a oportunidade de aliar teoria e prática, de modo a reduzir esta dicotomia, segundo muitos deles, muito presente na realidade cotidiana do curso de pós-graduação.

Outro ponto que merece destaque pode ser depreendido da fala de outro aluno, na qual ele afirma que *“a importância do estágio está na redução do hiato entre um bom teórico e um bom professor”*¹ (A8). Neste sentido, alguns autores afirmam que para ser um bom professor, é preciso conhecer a disciplina que leciona e o programa (PACHANE, 2005; TARDIF, 2002). Porém, além disso, faz-se necessário possuir conhecimentos relativos à educação e à pedagogia, no intuito de desenvolver um saber prático, pautado na experiência diária construída com os alunos (CHAMLIAN, 2003), no intuito de minimizar as distâncias entre o professor que domina conteúdos e aquele que consegue transmitir o conhecimento aos alunos.

Já a categoria relacionada à profissionalização da atividade docente, “Desenvolvimento de capacidades técnicas”, os alunos relataram que o sentido da docência também envolve o aprendizado técnico, seja por meio da observação ou, pela prática. Assim, muitos dos discentes relacionaram o aprendizado e/ou a possibilidade de desenvolver habilidades técnicas como sendo uma de suas fontes de motivação e razão pela qual optaram pelo estágio docência, para aqueles que não eram obrigados a cumprir o estágio por exigência do programa ou por exigência da CAPES. É importante lembrar que no universo estudado, apenas seis alunos não realizaram o estágio por obrigatoriedade.

Dentre as percepções apontadas pelos estudantes que participaram deste

estudo, em termos técnico-práticos, as respostas mais recorrentes estavam relacionadas ao aprendizado de estratégias e postura adotadas em sala de aula na relação professor-aluno. Estes achados vão ao encontro com o que afirma Caires (2006) sobre as práticas tecnicistas de “aprender a ensinar”.

Dessa maneira, os alunos apontaram o estágio como uma forma de qualificação para a docência. Relataram ser esta uma oportunidade de aprender técnicas, métodos de ensino, elaboração de aulas, além de possibilitar a avaliação e teste de práticas de ensino, pesquisa e extensão. Tal fato já havia sido comprovado por Freire (2001), que constatou que o estágio docência permite uma primeira aproximação com a prática profissional e auxilia na aquisição de um saber fazer e julgar as conseqüências didáticas e pedagógicas que surgem no cotidiano profissional.

Além disso, uma consideração de um dos alunos sobre o significado da docência foi muito pertinente: “*A aquisição de conhecimento, fundamentada apenas na leitura e pesquisa, não caracteriza aptidão para o ensino. Saber ensinar vai muito além disso...*”¹ (A9). O relato deste aluno reflete o que Riolfi e Alaminos (2007) observaram em seus estudos. Elas afirmam que a formação de professores não é uma atividade complementar, que acontece a partir do aprendizado do conteúdo, nem somente pelo estágio, é preciso haver interação entre as partes.

Por conseguinte, os alunos relataram que, embora a disciplina seja muito importante, do ponto de vista prático-metodológico, ela apresenta algumas inadequações. Assim, em relação à adequação da disciplina em termos práticos, pode-se depreender que como o universo estudado conta com a participação de doutorandos, muitos já possuíam experiência em sala de aula. Este foi um fator limitante da disciplina ressaltado por estes estudantes. Alguns foram enfáticos ao afirmar que a disciplina muito pouco ou nada acrescentou em termos prático-pedagógicos para eles.

Dentre os respondentes, 29 eram obrigados a desenvolver o estágio docência e destes, muitos garantiram ser esta a primeira motivação, a exigência. Aspecto este detalhado na quarta categoria, referente a “outros fatores relacionados”. Como a disciplina não tem um formato único, ou seja, enquanto alguns alunos assumem integralmente disciplinas exercendo o que Fischer (2006) chamou de “docência precária”, outros apenas acompanham o professor. Por este motivo, houve aqueles alunos que não tiveram autonomia frente à turma e que por este motivo não sentiram a docência de fato.

Outros defenderam que a disciplina de “Estágio Docência” seria mais importante para mestrandos do que para doutorandos, de modo que aqueles doutorandos que já possuíssem prática em sala de aula deveriam desenvolver outras práticas pedagógicas relacionadas à pesquisa e/ou extensão. De acordo com o que afirma Tavares (2005), de fato esse processo de formação depende fundamentalmente da preparação e aquisição de recursos, sejam eles materiais ou humanos, para que haja uma (re) classificação da relação ensino-aprendizagem.

E, por fim, foi relacionada entre as possibilidades de adequação da disciplina o fato do tempo de duração do curso de mestrado ser restrito, o que impede que os alunos passem por experiências no desenvolvimento de pesquisa, enquanto orientadores ou tutores, e extensão.

No Quadro 2, serão apresentadas as respostas dos alunos do PPGA β agrupadas nas categorias pré-estabelecidas. Em relação às categorias, neste segundo quadro, não aparece a categoria “Interação entre teoria e prática”. Isto se deve a um fato curioso que aconteceu neste segundo PPGA estudado. Nenhum dos alunos do PPGA β apontou como um sentido para o desenvolvimento das práticas relacionadas ao estágio docência a possibilidade de aliar teoria e prática. Embora muitos tenham afirmado que esta seria uma oportunidade de contribuição para o processo formativo de professores, eles não

enxergaram no estágio este viés teórico-prático, como foi apontado na instituição pública.

Quadro 2 Sentido atribuído ao Estágio Docência pelos alunos e suas considerações sobre a disciplina – PPGA β

Categorias	Variáveis encontradas
Contato com a atividade docente	Vivenciar e explorar os desafios da docência. Contribuição para a formação do professor. Experiência e segurança em sala de aula.
Desenvolvimento de capacidades técnicas	Aprender técnicas didáticas. Aperfeiçoamento do domínio da classe. Desenvolver competências relacionadas à docência. Adquirir habilidades para lidar com situações adversas.
Outros fatores relacionados	Obrigatoriedade. Realização pessoal. Oportunidade de contribuir para o desenvolvimento de outros.

Embora alguns alunos tenham apontado questões relacionadas à primeira categoria "Contato com a atividade docente", aqui foi possível perceber que o sentido da docência como afirmam outros autores já mencionados (AGUIAR et al., 2006; CAIRES, 2006; FISCHER, 2006; FREIRE, 2001; PIMENTEL; MOTA; KIMURA, 2007; RIOLFI; ALAMINOS, 2007; RISTOFF; SEVEGNANI, 2006) não se restringe ao ato de ministrar aulas. Na IES privada também se observou que os sentidos apontados pelos professores estagiários estão relacionados a outras dimensões que ultrapassam a aproximação com a atividade docente, como a capacitação técnico-didática e as motivações de

caráter pessoal.

Dentre as motivações apontadas em relação à primeira dimensão, observou-se que os sentidos estavam muito mais relacionados com as subjetividades experimentadas em sala de aula do que com a prática das aulas em si. Os alunos ressaltaram que o significado para eles de se matricular nesta disciplina tinha ligação íntima com a aquisição de experiência e segurança em sala de aula, oportunidade de vivenciar os desafios da docência e, a possibilidade de que isso pudesse, de alguma forma, agregar conhecimento ao processo de formação profissional.

Este grupo de estudantes apontou como principal motivação para se matricular no estágio docência a exigência por parte de órgãos de fomento e pelo próprio PPGA. Além disso, uma variável latente entre os primeiros respondentes, foi ressaltada neste momento de maneira direta: a realização pessoal. Mosquera e Stobäus (2004) afirmam que a auto-realização está intimamente relacionada à noção do indivíduo de ser alguém.

Neste sentido, Ezer, Gilat e Sagée (2010) acrescentam que quando o ensino é visto como uma auto-realização, ele proporciona a sensação de propósito e missão. Assim, essas variáveis estão agrupadas na última categoria, “Outros fatores relacionados”. Nesta dimensão da realização pessoal, nota-se que a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento do outro também foi ressaltada por Mello e Dutra (2004) e Stadler et al. (2009) e está intimamente relacionada com a questão ressaltada por Mosquera e Stobäus (2004), no que tange a realização de algo relevante para si e para o outro.

Neste contexto, surge a inteligência emocional para que seja possível entender os sentidos envolvidos na perspectiva de aquisição de habilidades para lidar com situações adversas. Segundo Gardner (2000), o estudo das inteligências múltiplas abre possibilidades e potencialidades, a partir de conhecimentos e aspectos pessoais internos, relacionados à vida emocional, que

podem causar repercussões interessantes no ensinar e aprender. Esta dimensão está, de certa forma, muito relacionada à ideia de auto-realização pessoal (MOSQUERA; STOBÄUS, 2004).

Por fim, os alunos do PPGA β também apontaram algumas questões técnicas como motivadoras desta escolha pela “vivência docente”². Em relação aos aspectos de profissionalização da atividade professoral, os alunos foram bem enfáticos ao apontar que o sentimento norteador desta escolha também se relacionava a questões referentes aos aspectos mais técnicos inerentes a profissão.

Para estes pós-graduandos, a oportunidade de aprendizagem de técnicas didáticas, aquisição de competências para a atuação no ensino e a possibilidade de desenvolver habilidades para lidar com situações adversas, também compõem o universo motivacional para a escolha da docência, neste processo formativo. Masetto (2003) ressalta a importância do aprendizado destas técnicas e acrescenta que é preciso inovar, de modo a dinamizar as aulas e não simplesmente reproduzir o que os professores que passaram pela vida desses novos profissionais fizeram ou fazem. Segundo este autor é preciso inovar para que se possa responder sobre o novo papel dos professores universitários nestes tempos.

Estas considerações vão ao encontro daquilo que foi exposto pelos alunos da IES Federal, o que demonstra que, de certa forma, os alunos vêm no estágio docência uma oportunidade de aprender técnicas que, até então, não faziam parte de seus conhecimentos tácitos. Têm a possibilidade de conhecer uma realidade por um ângulo diferente daquele já experimentado em outrora. Afinal, eles têm a chance de se envolver na relação professor-aluno, mas, agora, do outro lado do jogo, do lado daquele que estipula as regras a serem

² Vivência docente é a denominação utilizada pela IES privada para designar estágio docência. Para fins didáticos tanto um quanto outro serão chamados “Estágio Docência”.

obedecidas.

Porém, segundo afirma Alarcão (2009), estes futuros professores precisam diante destas situações novas, incertas e imprevistas, atuar de maneira inteligente e flexível para que se crie um ambiente ameno com os alunos. Para tanto, faz-se necessária a reflexão sobre a ação, como sugerem Cunha (2006), Ferreira Júnior (2008), Longarez et al. (2007) e Rios (2009).

Um dado importante a ser ressaltado diz respeito ao formato do estágio docência na IES privada. Nesta instituição, os alunos matriculados na vivência docente se tornam integralmente responsáveis por uma disciplina na graduação. São apresentados em sala como professores e, portanto, não são considerados professores estagiários. Porém, esta situação pode trazer prejuízos tanto para o pós-graduando, quanto para a formação do graduando. Esta seria a situação o que Fischer (2006) denuncia ser o exercício da docência em caráter precário. Para a autora a formação de professores nos cursos de mestrado e doutorado não pode ser uma atividade complementar, que se dá inicialmente por meio de assimilação de conteúdo e, nem somente pelo estágio, no qual o aluno simplesmente substitui o orientador, sem um acompanhamento e/ou preparo.

Nota-se, portanto, como afirma Leontiev (1978), que o significado das ações de todos os indivíduos que participam da atividade é apropriado por eles, fornecendo a essas ações o sentido correspondente ao seu significado. Pelo contexto das respostas destes alunos professores, transparece a ideia de que o começo de um professor não é fácil, para muitos envolve “um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso” (FOUCAULT, 1999, p. 6).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos resultados e análises deste capítulo pode-se perceber que o estágio docência constitui uma possibilidade de aliar pesquisa e ensino, tornando-se uma estratégia bastante interessante no processo de formação de novos docentes.

Os alunos que participaram desta experiência expuseram opiniões para que esta alternativa fosse apontada como básica e de relevância para os demais alunos dos Programas de Pós-Graduação em Administração. Pelo fato dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* serem a principal via de formação de professores universitários, torna-se proeminente a prática do ensino em conformidade e harmonia com a pesquisa, e não uma sobrepujando a outra e vice-versa.

Assim como aponta Chamliam (2003), e também pôde ser identificado nas respostas dos discentes dos PPGAs, os cursos *stricto sensu* têm destinado maior atenção à pesquisa e deixado as práticas de formação docente em segundo plano. Nota-se, pela interpretação dos dados, que o contato com a atividade de ensino têm sido uma das grandes motivações que os alunos têm para o desenvolvimento do estágio, uma vez que esta é uma alternativa para o desenvolvimento de algumas habilidades técnicas e também humanas, frente a uma turma de graduação.

Observou-se que o estágio seria uma importante ferramenta no sentido de reduzir o espaço deixado pela distância que se tem notado entre teoria e prática. Há que se atentar para o fato de que um bom teórico, nem sempre é um bom professor, estas duas realidades precisam coexistir e não ser entendidas como polaridades.

Não obstante, neste ponto aconteceu um fato destoante entre a realidade percebida pelos alunos nos dois PPGAs. Enquanto os alunos do PPGA α

traduziram ser esta uma das maiores motivações e sentido de se matricular no estágio docência, os alunos do PPGA β nem sequer citaram a possibilidade de relacionar teoria e prática no estágio. Possivelmente isto pode estar relacionado às pressões por publicações que parecem ser maiores na IES pública. A maior parte dos alunos do PPGA α afirmou ser esta uma possibilidade de redução da “solidão” promovida pela extensa carga de leitura e pesquisa exigida pelo curso de pós-graduação.

Além disso, as respostas dos alunos da IES federal estavam dotadas de certo simbolismo que traduzia as expectativas quanto à possibilidade de ministrar aulas para uma turma da graduação. Por outro lado, o aluno bolsista do PPGA β já sabe que será responsável por pelo menos uma turma durante o mestrado, com base nas exigências e regulamento do Programa. Portanto, estes alunos já entram no curso sabendo que terão a oportunidade e obrigatoriedade de ser professor estagiário, o que possivelmente reduz a incerteza de se ter oportunidade de vivenciar a prática de ministrar aulas e conhecer os desafios inerentes à sala de aula.

Outro significado apontado pelos discentes diz respeito à possibilidade de se desenvolver capacidades técnicas durante o estágio a fim de se constituir uma postura docente. Isto porque esta é uma primeira aproximação com a sala de aula para muitos, o que denota a importância que o estágio docência tem, enquanto prática pedagógica de ensino-aprendizagem.

Pode-se inferir então que, mesmo com os fatores limitantes, advindos com a falta de padronização no desenvolvimento do estágio, ou até mesmo em relação a como ele tem sido conduzido pelos programas, o estágio docência têm muitos significados intrínsecos às escolhas dos pós-graduandos-alvo deste estudo. É preciso adequar a disciplina em termos práticos para que haja um maior envolvimento de todos os atores e o resultado produzido coletivamente, como afirmam Longarez et al. (2007), sejam melhores e mais efetivos.

Por fim, é importante ressaltar que a capacitação de mestres e doutores tem relação diretamente proporcional ao nível de qualificação da formação de profissionais da sua área. Portanto, para futuros trabalhos, sugere-se que se aprofunde em questões relacionadas aos valores e significados atribuídos por todos os atores envolvidos no processo de interação construído socialmente na dinâmica de ensino-aprendizagem. Uma vez que esses sentidos e motivações podem demonstrar as reais percepções e aspirações de um indivíduo.

Além disso, é importante atentar para o fato de que este estudo é pontual e não tem a pretensão de confirmar hipóteses, muito pelo contrário. Com este trabalho foi possível identificar que o estágio docência é uma prática pedagógica que merece atenção e por este motivo, uma sugestão seria ampliar esta pesquisa para outros programas de pós-graduação para que possa ser investigado se os achados desta pesquisa são isolados ou se têm relação com a realidade em outras instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação Social**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.
- ALARCÃO, I. Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 119-128, jan./abr. 2009.
- ALENCAR, E. **Metodologia científica e elaboração de monografia**. Lavras: UFLA/FAEPE, 2004.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, n. 5, p. 53-61, maio 1991.
- BAENINGER, R. **A população de doutores e mestres no Brasil**. Brasília: CGEE, 2010.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BOYD, W.; STASCH, M. **Marketing research: text and cases**. Illinois: R. D. Irwin, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Circular nº 28, de 1º de setembro de 1999. Estabelece requisitos para concessão de bolsas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 nov. 1999. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1468634/dou-secao-3-12-11-1999-pg-61>>. Acesso em: 28 ago. 2010.
- CAIRES, S. Vivências e percepções do estágio pedagógico: contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “tornar-se professor”. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 24, n.1, p. 87-98, Jan. 2006.
- CAMPOMAR, M. C. Do uso de “estudo de caso” em pesquisas para dissertações e teses em administração. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 95-97, jul./set. 1991.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 250-271, maio/ago. 2006.

DELLAGNELO, E. H. L.; SILVA, R. C. Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 97-118.

EZER, H.; GILAT, I.; SAGÉE, R. Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. **European Journal of Teacher Education**, London, v. 33, n. 4, p. 391-404, Nov. 2010.

FERREIRA JÚNIOR, M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 6, p. 866-871, nov./dez. 2008.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 10, n. 4, p. 193-197, out./dez. 2006.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 2. ed. London: Sage, 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

FREIRE, A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Lisboa, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2009.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GIULIANI, A. C. Perfil profissiográfico dos egressos do programa de mestrado profissional em administração de uma instituição de ensino do interior do estado de São Paulo. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 3, n. 1, p. 94-108, jan./abr. 2010.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 55, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2008 (dados preliminares)**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2010.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEENDERS, M. R.; ERSKINE, J. A. **Case research: the case writing process**. Ontario: W. Ontario, 1989.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LONGAREZ, A. M. et al. **A unidade teoria e prática no contexto da formação de professores**. Uberaba, 2007. Disponível em: <http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/15/artigos/Artigo_15_010.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2009.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior**. São Paulo: Mackenzie-Cortez, 2003. p. 79-108.

MELLO, H.; DUTRA, D. A construção conceptual do processo de interação na sala de aula de língua estrangeira. **The Specialist**, São Paulo, v. 25, p. 59-80, dez. 2004. Edição especial.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, D. **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p.13-24, jun. 2005.

PIMENTEL, V.; MOTA, D. D. C. F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 41, n.1, p. 161-164, mar. 2007.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber, 2005.

RICHARDSON, R. J.; WAINWRIGHT, D. A pesquisa qualitativa crítica e válida. In: RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. cap. 6.

RIOLFI, C. R.; ALMAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 297-310, maio/ago. 2007.

RIOS, T. A. **Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?** São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2009. 30p. (Cadernos de Pedagogia Universitária, 9).

RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: A. Associados, 1996.

STADLER, A. et al. Gestão de pessoas em instituições de ensino: análise do treinamento e desenvolvimento de uma escola profissionalizante. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO, 22., 2009, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: UEPG, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, J. Aprender e ensinar como uma construção pessoal e social do conhecimento. **Intermeio**, Campo Grande, v. 11, n. 22, p. 4-19, jul./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa na administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CAPÍTULO 3

PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: A ÓTICA DO PÓS-GRADUANDO

RESUMO

Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* foram instituídos com o objetivo de formar professores universitários, porém, não se sabe se, de fato, esta é a atual realidade dos pós-graduandos. Neste sentido, este capítulo tem como objetivo analisar, sob a ótica dos pós-graduandos de duas Instituições de Ensino Superior, matriculados no ano letivo de 2010 na disciplina de “Estágio Docência” do curso de administração, como têm sido a preparação para a docência. Além de identificar e avaliar, as vantagens e desvantagens advindas com a prática e contato direto com as atividades em sala de aula, por meio do estágio docência para o processo de formação de professores universitários.

Para tentar entender esta dinâmica sob a perspectiva destes pós-graduandos, foi aplicado um questionário aberto para que pudessem relatar o que eles entendem como sendo a realidade do programa ao qual estão vinculados. Assim, foi possível observar alguns aspectos importantes sobre a percepção do pós-graduando em relação ao estágio docência. Este estudo foi feito em duas Instituições de Ensino Superior, uma pública e outra privada, para que os resultados pudessem ser comparados. Participaram desta pesquisa os mestrandos e doutorandos matriculados na disciplina de “Estágio Docência” no ano letivo de 2010. O número total de participantes desta pesquisa foi de 37 alunos, dos quais 33 estavam vinculados à IES pública, dos quais oito (8) doutorandos e 25 mestrandos e quatro (4) são alunos da IES privada, todos mestrandos. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo, por se tratar de uma pesquisa de cunho interpretativo e com aspectos, notadamente, qualitativos. E, para dar maior consistência às interpretações, foi utilizada a Análise de Correspondência Múltipla, técnica de análise de dados de caráter mais positivista. Com base na análise dos dados, pode-se depreender que a realidade do Programa de Pós-Graduação estudado apresenta limitações quanto à formação de professores, pois mais de 75% dos pós-graduandos afirmaram que o enfoque dado pelo curso é maior à pesquisa do que aquele destinado ao ensino. Isto pode estar relacionado ao fato de que não há nenhuma disciplina que seja voltada para a formação ou desenvolvimento de habilidades para atuação em sala de aula. Segundo relatos, as disciplinas do programa exigem dos alunos desenvolvimento de habilidades técnicas. Desta forma, como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são tidos como a principal via de formação de professores universitários, torna-se proeminente a prática do ensino em conformidade e harmonia com a pesquisa, e não um sobrepujando a outra e vice-versa.

Palavras-chave: Estágio Docência. Formação docente. Prática do ensino e pesquisa.

ABSTRACT

The Graduate Programs in the strict sense were established with the goal of training university teachers, however, is not known whether, in fact, this is the current reality of graduate students. Thus, this chapter is to analyze from the perspective of graduate students from two institutions of higher education, enrolled in academic year 2010 in the subject of "Teaching Internship" in the course of administration, as has been the preparation for teaching. And identify and evaluate the advantages and disadvantages that come with practice and direct contact with the activities in the classroom through the teaching stage to the process of training of university teachers. To try to understand this dynamics from the perspective of graduate students, a questionnaire was open so they could report what they perceive as the reality of the program to which they are linked. Thus, there have been some important points about the perception of post-graduate teaching in relation to the stage. This study was done in two higher education institutions, one public and one private, so that the results could be compared. Participated in this study the master and doctoral students enrolled in the course of "Teaching Internship" in academic year 2010. The total number of participants in this study was 37 students, of whom 33 were tied to public HEIs, of which eight (8) and 25 master and doctoral students four (4) are students of private HEIs, all the students. The data collected were subjected to content analysis, because it is a research and interpretative nature of aspects, especially, qualitatively. And to thicken the interpretations, we used Multiple Correspondence Analysis, technical analysis of data from a more positivist. Based on data analysis, we can deduce that the reality of post-graduate study has limitations regarding the training of teachers, since over 75% of graduate students said that the focus given by the course is the largest research than that for education. This may be related to the fact that there is no discipline that is dedicated to training and developing skills to work in the classroom. According to reports, the disciplines of the program require students develop technical skills. Thus, as the post-graduate studies are considered the main route of formation of professors, becomes prominent teaching practice in conformity and harmony with the research, not one overpowering the other and vice versa

Keywords: Teaching Internship. Teacher Training. Practice of teaching and research.

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, serão tratadas questões referentes aos processos de aprendizagem e preparação para o exercício da docência, tendo como perspectiva a ótica do pós-graduando. Como já foi mencionado, dada a expansão no número de vagas do ensino superior, a nova demanda por professores universitários faz com que haja certa preocupação quanto ao processo de formação dos alunos de pós-graduação *stricto sensu*. Isto porque, eles precisam ser preparados para a docência.

É importante lembrar que o estágio docência tem sido estimulado nos Programas de Pós-Graduação em Administração (PPGAs) para todos os alunos que desejam viver a experiência docente no ensino superior e, além disso, é recomendada e exigida para alunos bolsistas, pela própria CAPES e pelos PPGAs.

Porém, diante de toda a questão já levantada até aqui nesta pesquisa, nota-se que, embora estimulem (ou exijam) o “estágio docência”, por outro lado, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm direcionado maiores esforços para a pesquisa, talvez por pressões advindas da própria CAPES que privilegia a produtividade. Neste contexto, este capítulo será norteado pela seguinte questão: os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil estão contemplando a formação docente de forma efetiva?

Deste modo, o objetivo foi analisar, sob a ótica dos pós-graduandos do curso de administração, de duas Instituições de Ensino Superior, matriculados no “Estágio Docência” no ano letivo de 2010, como têm sido a preparação para a docência. Além de identificar e avaliar, as vantagens e desvantagens advindas com a prática e contato direto com as atividades em sala de aula, por meio do estágio docência para o processo de formação de professores universitários.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Caracterização da pesquisa

Mediante os objetivos propostos para este capítulo, nota-se que a pesquisa apresenta aspectos qualitativos, por envolver complexidades como experiências pessoais e espaços de interação social (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Porém, foram utilizadas técnicas de análise quantitativa para que fosse possível respaldar as interpretações com a quantificação de dados qualitativos ou categoriais.

Cabe ressaltar que na pesquisa qualitativa, as medidas numéricas ou expressões quantitativas, não são alvo de investigação. Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa tem um caráter mais subjetivo e visa analisar os resultados de forma indutiva, sem que seja necessária uma hipótese a ser testada. Para Alves (1991), a pesquisa qualitativa garante subsídios para que o investigador possa captar o sentido dado pelos sujeitos na ação, na realidade vivenciada. Esta realidade, por sua vez, é percebida como uma construção social, da qual o pesquisador participa levando em consideração o contexto. Neste sentido, Godoy (1995) afirma que um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre.

Flick (2002) afirma que a pesquisa qualitativa se fundamenta em quatro bases teóricas. Para ele a pesquisa está pautada na realidade social, vista como construção e atribuição social de significados; ênfase no caráter processual e na reflexão; condições objetivas de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; no caráter comunicativo da realidade social que permite o refazer do processo de construção das realidades sociais para que este se torne ponto de partida da pesquisa.

Porém, é importante ressaltar, conforme afirma Rodrigues (2007, p. 37),

que existe uma distinção entre a lógica discursiva e a lógica matemática. Para ele, ambas têm seus códigos específicos de comunicação e afirma que: “o código gramatical, assim como o código matemático, é um conjunto de representações, por isso expressam idéias, com as quais se elaboram proposições e raciocínios, quando associados, formando uma corrente de idéias”.

Assim, a proposta de se fazer uma análise quantitativa para fundamentar as interpretações qualitativas surge no intuito de descrever características da população investigada. Gil (2005) argumenta que a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Na mesma perspectiva, Malhotra (2006) afirma que a pesquisa descritiva é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo a descrição de algo, normalmente características do objeto de estudo ou relacionamentos entre os fenômenos.

Portanto, se for tomada por base a orientação paradigmática, nota-se que a natureza da pesquisa aqui proposta se torna ao mesmo tempo de caráter interpretativo e positivista. Para entender estas denominações paradigmáticas, Burrell e Morgan (1979) propõem uma subdivisão dos paradigmas de análise organizacional por uma matriz em que polarizam quatro aspectos, como citado no capítulo 1. Esse terceiro capítulo apresenta característica de pesquisa que agrega preceitos das metodologias qualitativas e quantitativas (quali-quantitativa). Cabe ressaltar que este tipo de pesquisa é visto por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004) e Minayo e Sanches (1993), como o tipo de pesquisa que mais contribuiu para o campo das Ciências Sociais.

Neste sentido, Denzin e Lincoln (2006) afirmam que uma alternativa interessante de aliar a pesquisa quantitativa com a qualitativa seria por meio da triangulação de técnicas. Para eles, a possibilidade de relacionar métodos diferentes se torna um elemento interessante na prática da ciência social, pois

são acrescentados dados a outros já existentes para que seja construída uma consideração melhor fundamentada. Por outro lado, na análise quantitativa, a triangulação ocorre quando dois métodos diferentes se unem em prol de um mesmo objetivo. Em outras palavras, a triangulação de técnicas de pesquisa é um procedimento que possibilita a ampliação de perspectivas.

Para que seja feita uma triangulação de técnicas, Creswell (2007, p.223) sugere as seguintes orientações práticas:

Transformação de dados: nas estratégias concomitantes, o pesquisador pode quantificar os dados qualitativos. Isso envolve criar códigos e temas qualitativamente; depois contar o número de vezes que eles ocorrem nos dados de texto[...]. Essa quantificação de dados qualitativos permite ao pesquisador comparar resultados quantitativos com dados qualitativos.

Explorar casos discrepantes: em um modelo seqüencial, uma análise de dados quantitativos na primeira fase pode gerar casos extremos ou discrepantes. Fazer entrevistas qualitativas de acompanhamento com esses casos discrepantes pode resultar em informações sobre a razão pela qual eles divergiram da amostragem quantitativa.

Desenvolvimento de instrumento: em uma técnica seqüencial, obtenha temas e declarações específicas dos participantes em uma coleta inicial de dados qualitativos. Na próxima fase, use essas declarações como itens específicos e como temas para escalas com o fim de criar um instrumento de pesquisa que seja baseado na visão dos participantes. Uma terceira fase final pode ser a validação do instrumento com uma grande amostra representativa da população.

Examine níveis múltiplos: em um modelo aninhado concomitante, conduza um estudo em um nível (por exemplo, com famílias) para obter resultados quantitativos sobre uma amostra. Ao mesmo tempo, colete entrevistas qualitativas (por exemplo, com pessoas) para explorar o fenômeno com membros específicos das famílias.

Porém, este mesmo autor afirma que o conhecimento sobre a integração

de métodos quantitativos e qualitativos em projetos de métodos mistos ainda não está suficientemente desenvolvido. “Há pouca coisa escrita até agora para orientar o pesquisador nesse processo. Além disso, há poucos conselhos sobre como o pesquisador pode resolver discrepâncias que ocorram entre os dois tipos de dados” (CRESWELL, 2007, p. 221). Não obstante, assumir que estes métodos são complementares e não polaridades veladas, traduz a ideia da triangulação (JICK, 1979).

2.2 Coleta de dados

As estratégias mais utilizadas para a coleta de dados em pesquisas qualitativas são a entrevista face a face que, por sua vez, pode ser semi-estruturada, aberta, aprofundada, e/ou história de vida; entrevista em grupo e/ou grupos focais; observação direta da vida humana, participando de eventos sociais e culturais com as pessoas em seus locais de vida (observação direta e/ou observação participante); e ainda, pode ser feita por meio de documentos escritos (PATTON, 1987).

Para esta pesquisa, foram utilizados questionários semi-estruturados (Apêndice A), observação não-participante e pesquisa documental. Em um primeiro momento, os dados seriam coletados por meio de entrevista individual e os dados obtidos seriam gravados e posteriormente transcritos. Porém, um fator limitante e uma dificuldade não prevista foi o número de alunos inscritos na disciplina de “Estágio Docência” nos dois semestres de 2010. O número total de alunos matriculados somente no PPGA α foi de 40 alunos, o que dificultaria muito a transcrição de entrevistas, dado o tempo reduzido de conclusão do mestrado. Por este motivo, foram aplicados questionários semi-estruturados nas duas IES, para que a mesma estratégia de coleta de dados fosse mantida durante a pesquisa.

Assim, as respostas coletadas por meio do questionário semi-estruturado foram organizadas segundo grandes temas, categorias, casos semelhantes, e suas análises consistiram no confronto de elementos que foram detectados nas diversas respostas e observações não participativas, na busca por elementos comuns e possíveis diferenças.

Segundo Banyai (2002), a análise dos dados não se limita à análise de categorias predefinidas, o que possibilita uma análise mais aprofundada dos elementos extraídos das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Além disso, cabe ressaltar que uma preocupação deste estudo foi tentar compreender o fenômeno em seu contexto. Para tanto, a maior parte dos encontros dos alunos da referida disciplina foram acompanhados e observados, para que fosse possível compreender a dinâmica dos cenários sociais.

Estas observações permitiram estabelecer algumas considerações, o que vai ao encontro do que afirma Garvey (1979), que as informações coletadas desde o momento da ideia de pesquisa até o momento em que os resultados do estudo passam a ser aceitos como produções científicas devem ser levadas em consideração.

O estudo de cenários sociais, segundo afirma Alencar (2004), se adapta à concepção ontológica de realidade do pesquisador interpretativo e a observação passa a ser um método capaz de lhe oferecer as evidências necessárias. Desta forma, é possível observar que o significado é socialmente construído, pois ele emerge da relação com outros signos. O que pode ser confirmado pelos preceitos antropológicos de que o significado é sempre construído culturalmente: nada é o que parece ser (BANYAI, 2002).

2.3 Estratégia de investigação e método de análise

O desenvolvimento deste capítulo será baseado na triangulação de

técnicas. Tal estratégia foi adotada para que o estudo obtivesse maior consistência e não ficasse limitado à subjetividade das análises interpretativas. Para tanto, foram combinadas as análises de Correspondência Multivariada e de Conteúdo.

Para que pudessem ser estudadas as vantagens e desvantagens advindas com o estágio docência, bem como a capacitação do aluno para sua atuação enquanto professor, foi preciso extrair traços que explicitassem as relações existentes nas dimensões propostas. Nota-se, então, que o objeto em análise se caracteriza pela sua natureza complexa, baseado em aspectos qualitativos, o que justifica o uso da Análise de Correspondência Multivariada para que fosse possível visualizar estas relações.

O fato desta análise possibilitar a representação gráfica de variáveis qualitativas traz diversas vantagens para a interpretação dos dados, em especial, os latentes. Por este motivo, a utilização da Análise de Correspondência tem sido recomendada para investigação de dados em ciências sociais. Segundo Carvalho (2004) esta técnica de investigação possibilita a identificação de múltiplos fatores pertinentes para captar a estrutura dos fenômenos em estudo.

Portanto, é plenamente aplicável aos fenômenos sociais de complexidade multidimensional. Isto porque, consiste em uma técnica descritiva e apropriada à análise de variáveis categóricas; tipos de mensuração muito comuns nestas pesquisas. Outro fator que reforça esta concepção é que este procedimento já foi utilizado em estudos que analisaram questões de pesquisa parecidas com àquelas propostas neste estudo, como Bourdieu (1998), Ferreira (2003) e Wynne, O'Connor e Philips (1996).

Em síntese, pode-se afirmar que esta análise se torna uma estratégia interessante para esta pesquisa por permitir a visualização das relações mais importantes de um grande conjunto de variáveis qualitativas entre si. Assim, a associação, ou não, entre as categorias é dada pela proximidade entre elas no

gráfico (GREENACRE; BLASIUŠ, 1994; LEBART; MORINEAU; WARWICK, 1984). Esta matriz é composta por linhas que representam os “casos” e colunas, nas quais são representadas as variáveis.

Por conseguinte, cabe ressaltar que embora esta análise seja considerada uma técnica descritiva e exploratória, ela simplifica dados complexos e produz análises de informações que suportam conclusões a respeito das mesmas. Além disso, é importante ressaltar que esta técnica não exige normalidade para a resposta estudada. Ou seja, os testes estatísticos inferenciais não são aqui utilizados, estando a solução sugerida pela distribuição gráfica de seus resultados, como já fora citado anteriormente (BENZÉCRI, 1992).

Após análise das figuras geradas pela análise de correspondência, os dados foram submetidos à análise interpretativa. Uma técnica que tem sido muito utilizada nas ciências sociais é a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1979, p. 42), esta análise visa descrever o conteúdo das mensagens produzidas pelos sujeitos investigados, por meio de “indicadores (quantitativos ou não)” que possibilitem a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.”

Assim, para que seja possível contemplar todas as dimensões propostas nesta análise, Bardin (1979) apresenta a análise de conteúdo em algumas fases. Segundo a autora, constituem fases do processo deste método quatro momentos distintos: pré-análise, codificação, categorização e análise. A primeira fase compreende a escolha de documentos, formulação das hipóteses e elaboração dos indicadores. Em seguida, ocorre a transformação dos dados, com a criação de unidades de registro e de contexto. Na terceira fase, procede-se a criação do sistema de categorias e, por fim, na última fase ocorre a interpretação dos dados e a elaboração de conclusões. Neste sentido, a construção dos resultados deste capítulo passou por estas etapas, da seguinte maneira:

1. A “pré-análise” compreendeu a preparação do material coletado, ao qual foram incorporadas as observações e informações coletadas mediante conversas informais, tudo fora devidamente documentado. Em seguida, foi feita uma releitura do material a partir da qual foi estabelecida a ordem de apresentação dos dados coletados. De posse deste material, foram escolhidos os documentos de análise secundária, aqui representados pelos relatórios produzidos pelos alunos ao final da disciplina no PPGA α e, pelo material utilizado para fins de capacitação dos alunos no PPGA β . A partir daí, foi possível estabelecer alguns indicadores, tendo por base os objetivos propostos para a pesquisa.
2. A “codificação” das respostas coletadas por meio dos questionários semi-estruturados foi feita a partir da tabulação quantitativa das respostas obtidas. Esta tabulação foi feita de modo a identificar categorias para que fosse possível agrupar os sujeitos de acordo com o perfil de resposta dado, o que possibilitou o mapeamento quantitativo das variáveis citadas. A quantificação destas respostas foi feita por meio da Análise de Correspondência, que além de representações gráficas, também gera tabelas que trazem a frequência com que cada variável apareceu. Em seguida, foi feita a tabulação qualitativa das variáveis tendo por base os temas relacionados aos objetivos da pesquisa e, também, com base nos dados coletados (BARDIN, 1979; MINAYO, 2004). Estas categorias, de acordo com Vergara (2005), foram obtidas por meio de uma grade mista de categorização, por terem como base não só os objetivos de pesquisa, mas também os dados coletados.
3. A “Categorização” temática foi feita a partir das respostas dos sujeitos em relação aos temas propostos, respostas secundárias, também extraídas dos questionários, bem como os desdobramentos das questões. Foram criadas seis

(6) categorias para que fosse possível explorar melhor os dados coletados. Estas categorias foram criadas com o intuito de agrupar informações correspondentes para cada uma das respostas dos envolvidos nesta investigação. Estas categorias foram denominadas:

1. Aproximação com a prática docente;
2. Ser professor;
3. Teoria e prática juntas em sala de aula;
4. Motivações para realizar o estágio docência;
5. Pesquisa *versus* Ensino; e
6. Outras práticas e o Estágio Docência.

A primeira categoria, “Aproximação com a prática docente”, traz as expectativas dos professores estagiários sobre o que se refere este primeiro contato, para muitos deles, com a sala de aula e a relação professor-aluno sob outro prisma. A segunda dimensão, “Ser professor”, abrange dados relacionados ao que os alunos acreditam ser o papel do professor. Esta categoria está muito relacionada à ideia que os futuros docentes esperam que os outros tenham deles. Ao passo que a terceira, “Teoria e prática juntas em sala de aula”, têm como proposta identificar a importância que os futuros professores atribuem à relação de aspectos teóricos com exemplos práticos próprios da realidade profissional dos cursos de graduação. A quarta categoria, “Motivação para realizar o estágio docência”, por sua vez, trata de aspectos que os discentes afirmaram ter sido seus principais motivadores na decisão pelo estágio docência. Na quinta dimensão, “Pesquisa *versus* Ensino”, foi investigada a percepção dos alunos de pós-graduação quanto ao seu processo formativo ao longo do mestrado/doutorado. E, a última categoria, referente a “Outras práticas e o Estágio docência”, privilegia questões relacionadas a outras práticas que

extrapolam a sala de aula, no intuito de observar se elas também capacitam o professor para a docência. Estas categorias criadas foram utilizadas para direcionar as discussões dos resultados.

4. E, por fim, foram feitas as “análises”, ou seja, interpretações dos dados por meio das categorias propostas e extração das conclusões deste capítulo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os 37 alunos matriculados na disciplina de “Estágio Docência” e que desenvolveram as atividades de prática de ensino no primeiro semestre de 2010 foram submetidos a um questionário, por meio do qual pode-se fazer muitas inferências. É importante ressaltar que a população alvo desta pesquisa é a mesma estudada no capítulo anterior. Dos 39 que compõem o universo do capítulo 2, dois (2) não responderam a esta segunda fase de investigação. Assim, destes 37 discentes, 33 são da instituição pública e quatro (4) da instituição privada.

O referido questionário, utilizado para direcionar esta investigação foi construído a partir de uma análise exploratória das respostas já debatidas no capítulo anterior. Ou seja, os aspectos levantados sobre as motivações e o sentido de se fazer o estágio docência foram utilizados para aprofundar questões e sugerir desdobramentos sobre alguns temas.

Como vimos na discussão do capítulo 2, muitos alunos apontaram que o sentido para se matricular no estágio seria a oportunidade de ter uma aproximação com a docência, mas de fato, o que isto representaria para cada um, não foi privilegiado naquele momento. A partir desta e de outras questões, o novo questionário foi construído com o intuito de entender e identificar a visão do discente da pós-graduação sobre suas experiências como professores.

Para contextualizar a população estudada, é importante mapear o perfil do grupo investigado. Portanto, serão apresentados alguns dados importantes no Quadro 1.

Com base neste quadro, percebe-se que no PPGA α , não há uma padronização da forma como o estágio docência é desenvolvido, o que já foi mencionado no capítulo anterior. Esta falta de homogeneidade das atividades promove certo desconforto entre os discentes, uma vez que alguns substituem os

professores titulares nas salas de aula e muitos apenas observam e apóiam o professor, por meio de aplicação de provas ou ministrando uma aula. Esta aula única é denominada por alguns dos pós-graduandos como “seminário”, uma vez que eles preparam determinado conteúdo e expõem para uma turma com tempo médio de 50 minutos.

Quadro 1 Perfil do grupo de Pós-Graduandos nas duas IES estudadas

	Mestrado		Doutorado		Total*
	PPGA α	PPGA β	PPGA α	PPGA β	
Número de Alunos	25	4	8	0	37
Observação e Apoio	17	0	2	0	19
Ministrou Aulas	4	4	5	0	13
Duas Vivências	4	0	0	0	4
Total*	25	4	7	0	-

* O total de respondentes foi 37, neste sentido, o total com valores inferiores são dados *missing* (não resposta).

Por outro lado, no PPGA β todos os alunos matriculados no estágio docência assumem integralmente uma disciplina na graduação. Nesta instituição, eles não são apresentados como professores estagiários para os graduandos, sendo, portanto apresentados à classe como professores titulares da disciplina.

Embora a coordenação do Programa afirme que há uma preparação prévia para estes alunos professores, os próprios pós-graduandos relataram que as atividades desenvolvidas não os preparam. Tendo por base a fala dos entrevistados, pode-se depreender que esta preparação consiste na produção de duas resenhas de livros de metodologia do ensino superior, propostos pelo PPGA β . Além disso, esses alunos são avaliados por uma banca, antes de

assumirem a disciplina. Porém, os próprios envolvidos afirmaram não ser esta uma preparação de fato para os desafios enfrentados em sala de aula.

Para fins didáticos, também neste capítulo será utilizada a estratégia de apresentar os resultados de cada um dos PPGAs de maneira separada para que seja mais fácil identificar a percepção dos professores estagiários, tendo por base a instituição de ensino e o curso ao qual estão vinculados, ou seja, o contexto no qual cada um dos respondentes está inserido. A seguir serão apresentados os dados referentes aos pós-graduandos vinculados ao PPGA α .

Como foi descrito nas estratégias de investigação, foi utilizada a Análise de correspondência múltipla para tecer algumas considerações neste capítulo. Assim, tendo por base as figuras que seguem (Figuras 1 e 2), nota-se que as respostas relacionadas aos alunos do mestrado foram melhor explicadas pela dimensão 1 e a dimensão 2, explica melhor as respostas dos doutorandos.

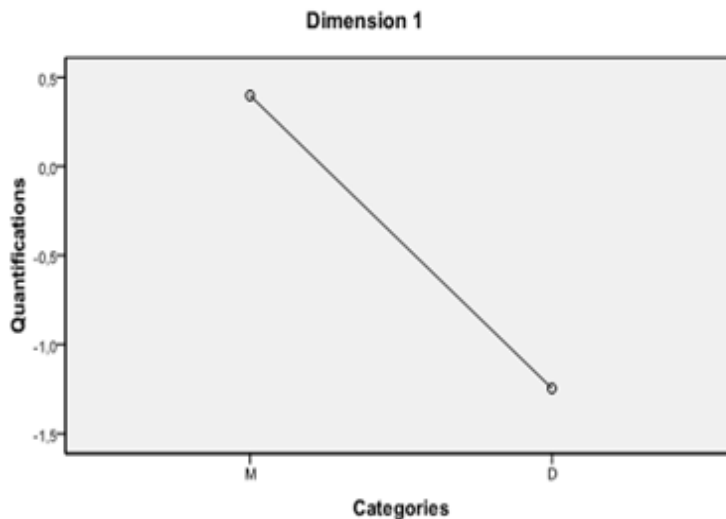


Figura 1 Quantificação das categorias em relação à dimensão 1

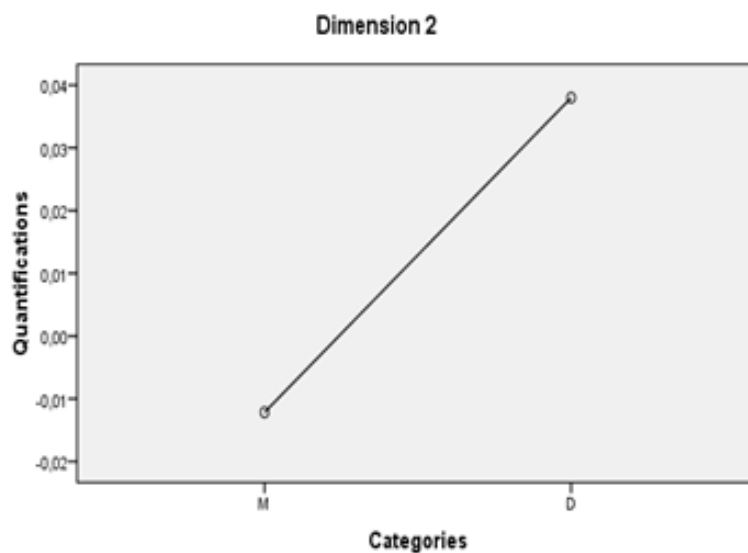


Figura 2 Quantificação das categorias em relação à dimensão 2

É importante ressaltar que todas as variáveis em estudo foram analisadas tomando por base estas duas dimensões. Segundo Hair et al. (2009), a partir do momento em que a dimensionalidade é estabelecida, pode-se identificar as associações entre categorias por proximidade.

Isto porque, a análise de correspondência fornece uma visão conjunta de categorias em uma mesma dimensionalidade (CARROLL; GREEN; SCHAFFER, 1986). Neste sentido, as Figuras 1 e 2 demonstram estas dimensões e como elas explicam as variáveis “Mestrado” e “Doutorado”.

As dimensões 1 e 2 referem-se às variáveis estudadas e foram dissociadas conforme apresenta o Quadro 2. Cabe lembrar que os dados aqui discutidos foram coletados por meio de questionários semi-estruturados, porém, as respostas dos pós-graduandos foram muito coincidentes, o que fez desta população, muito homogênea.

Quadro 2 Variáveis separadas por dimensões

Variáveis em estudo	Dimensão	
	1	2
O que significa aproximação com a prática docente?	,773	
O que é "ser professor"?	,799	
Qual a importância de aliar teoria e prática?		,297
A disciplina da graduação se aproxima dos temas de sua pesquisa ou da sua área de estudo?		,405
O que te motivou a desenvolver o estágio docência?	,705	
Você é obrigado a fazer estágio docência? Se não fosse um estágio obrigatório você o faria? Por quê?		,566
A vivência, nos cursos de mestrado e doutorado, tem sido mais direcionada para a formação de pesquisadores do que professores?	,440	
A pesquisa é uma forma de adquirir competências para ministrar aulas?		,583
Outras práticas equivalentes ao estágio docência	,322	

Portanto, para que pudesse ser feita uma análise mais criteriosa e quantificada, as respostas foram transformadas em variáveis, uma vez que as respostas dadas foram muito parecidas, com mínimas modificações de um pós-graduando para outro. Para melhor visualizar esta quantificação, quando necessário serão apresentadas as frequências de cada variável analisada.

Como já foi mencionado na metodologia, a Análise de Correspondência permite interpretar as correspondências múltiplas entre as categorias. Sob esta perspectiva, nota-se que os mapas de percepção plotados contribuem para a identificação de grupos com respostas homogêneas. Assim, é possível definir os perfis desses grupos, mas não classificar os indivíduos, segundo esses perfis. Por este motivo, foram feitas análises de conteúdo para melhor interpretar as figuras

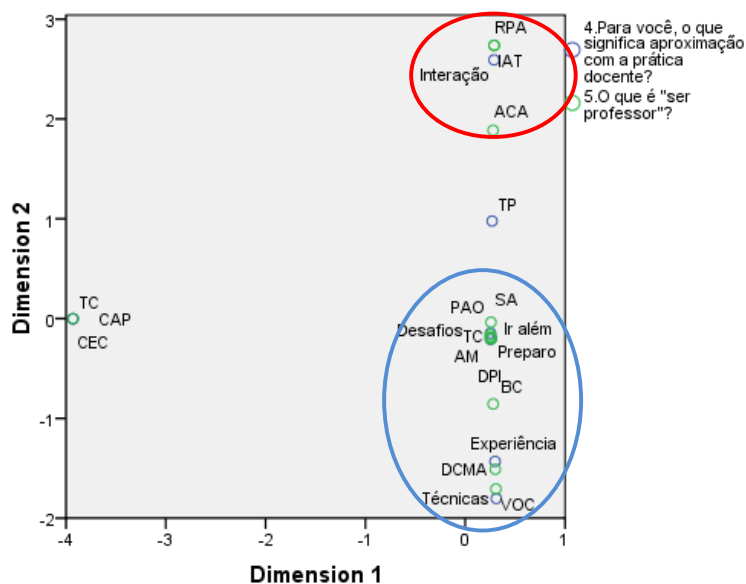
e as informações ali contidas. Pode-se ver na articulação destes dois métodos de análise de dados uma estratégia para discussões em níveis individuais e coletivos.

Neste sentido, as primeiras variáveis que serão apresentadas e suas correspondências são “aproximação com a docência” e o que é “ser professor” sob o ponto de vista destes pós-graduandos. Estas variáveis estão intimamente relacionadas à primeira e à segunda categorias propostas para análise, “Aproximação com a prática docente” e “Ser professor”. Nestas dimensões foi possível depreender, com base na análise de correspondência e análise de conteúdo, importantes considerações.

As respostas dos professores estagiários foram muito próximas umas das outras, ou seja, correspondentes. Porém, observa-se que foram criados dois subgrupos de respostas. Estes subgrupos significam que algumas respostas foram mais correspondentes, o que define um novo agrupamento de percepções entre os pós-graduandos.

O primeiro subgrupo compreende as respostas dos professores estagiários que acreditam que aproximação com a prática docente é a interação em sala de aula e “ser professor” é ser responsável pelo processo de aprendizagem, é ir além da teoria e, aprender com os alunos, num processo de reflexão sobre a prática.

Neste ponto, dois doutorandos afirmaram que em termos de prática, esta experiência não representou nada porque já eram professores em universidades federais. Porém, é importante ressaltar, como afirma Freire (1996) ensinar e aprender são dimensões indissociáveis assim como teoria e prática. Não há como não aprender nada em um processo de construção, ou seja, não existe um nível ótimo de aprendizagem a partir do qual o indivíduo possa ser considerado pronto. Os resultados podem ser observados na Figura 3.



- | | |
|--|---------------------------------------|
| ACA – Aprender com os alunos | AM – Ministrar aulas |
| BC – Bom comunicador | Experiência – Adquirir experiência |
| IAT – Ir além da teoria | Interação – Interação em sala de aula |
| Ir além – Ir além da pesquisa | PAO – Promover, auxiliar e orientar |
| Preparo – Preparo para a docência | SA – Sensibilizar o aluno |
| Técnicas – Aprender e aperfeiçoar técnicas | TC – Transmitir o conhecimento |
| TP – Vincular teoria e prática | VOC – Vocação |
| RPA – Responsável pelo processo de aprendizagem | |
| CAP – Capacitar indivíduos pessoal e profissionalmente | |
| CEC – Compartilhar experiências e conhecimentos | |
| DCMA – Dominar conteúdos e manter-se atualizado | |
| Desafios – Conhecer a realidade e os desafios da docência. | |
| DPI – Desenvolvimento profissional de indivíduos | |

Figura 3 Mapa de percepção entre as variáveis: “aproximação com a docência” e “ser professor”

Enquanto que o segundo subgrupo é composto pelas respostas dos alunos que afirmam que para eles aproximação com a docência é oportunidade de adquirir experiência, aprender e aperfeiçoar técnicas, conhecer a realidade e os desafios da docência e preparo para a docência, por meio da prática de

ministrar aulas. Para estes alunos, “ser professor” está muito relacionado à vocação e a naturalização da docência. Neste contexto, Cunha (2006) afirma que esta naturalização está intimamente relacionada à reprodução de técnicas que o aluno aprende com um professor durante o processo de aprendizagem.

Um dos professores estagiários afirmou que *“Parece que o aluno de mestrado e doutorado aprende a ser professor pela simples observação do comportamento de seus mestres. Particularmente, acho que este aprendizado por imitação carrega mais vícios do que reproduz as virtudes dos professores.”* (A21). No sentido do relato da respondente A21, Caires (2006) atenta para o fato de que o estágio pedagógico é um dos *locus* mais ricos no processo de capacitação do jovem professor. Parece que considerá-lo apenas como uma reprodução pode ser algo limitado, ou seja, é preciso um processo reflexivo para que esta atividade possa ser construída e reconstruída em sala de aula.

Além disso, eles apontam outros aspectos como promover, auxiliar e orientar alunos no processo de ensino-aprendizagem, como sendo o sentido de “ser professor”. Para eles, o professor é alguém capaz de sensibilizar o estudante, que promove o desenvolvimento profissional de indivíduos, é um bom comunicador, transmite conhecimentos e, domina conteúdos a fim de manter-se atualizado. Segundo Tardif (2002), boa parte do que se acredita ser o papel do professor, é proveniente da história de vida pessoal e escolar de cada um, talvez por isso, esta categoria tenha recebido as respostas mais variadas dentre todas aquelas aqui estudadas.

Nota-se, com base na Tabela 1, que a resposta mais recorrente foi que esta aproximação é importante para que o futuro professor possa conhecer a realidade e os desafios da docência, sendo seguido pelo preparo para a docência. Assim como afirma Schön (2000) e Tardif (2002) os saberes relacionados à experiência são o fundamento da competência docente. Percebe-se, então, nesta pesquisa, que para os pós-graduandos esta aproximação está intimamente

relacionada aos primeiros contatos com a docência, especialmente, para aqueles que ainda não tiveram a oportunidade de vivenciar esta realidade.

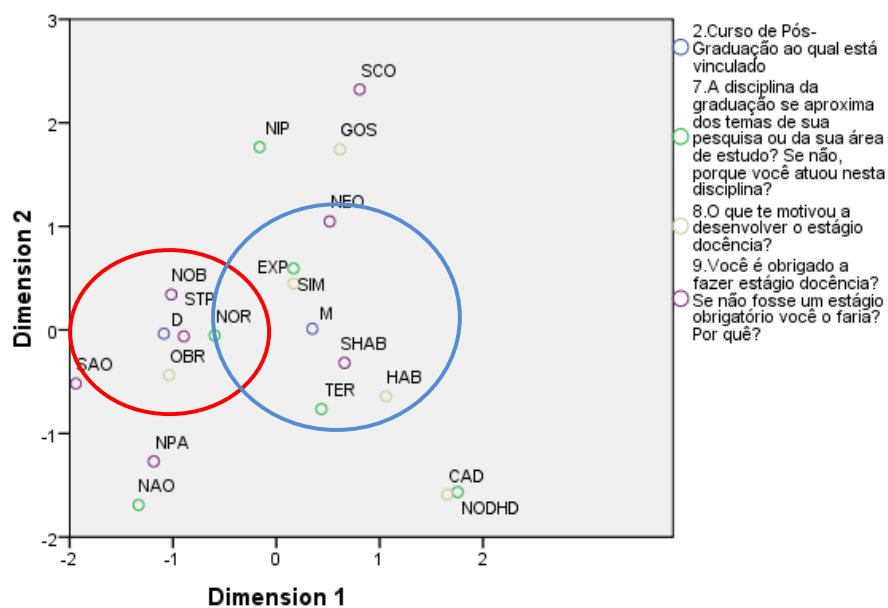
Tabela 1 Frequência das respostas dos pós-graduandos para a categoria “Aproximação com a prática docente”

Aproximação com a prática docente	Frequência
Conhecer e vivenciar a realidade e os desafios da docência	11
Preparar para a profissão docente	5
Adquirir experiência	3
Interação com o ambiente da sala de aula	3
Aprender e aperfeiçoar técnicas de motivação e avaliação	1
Desenvolver atividades que vão além da pesquisa	1
Ministrar aulas	1
Transmissão de conhecimentos em linguagem acessível aos alunos	2
Compartilhar experiências e conhecimentos	1

Embora estes alunos tenham apontado diversos aspectos sobre a aproximação com a prática docente e tenham evidenciado ganhos com esta aproximação, quando questionados sobre a real motivação de terem se matriculado no estágio docência, uma porção considerável apontou outros atributos como motivadores, o que pode ser evidenciado na Figura 4.

Com base nesta figura, pode-se inferir que as motivações da maior parte dos doutorandos estavam fortemente relacionadas à obrigatoriedade, ou seja, se matricularam no estágio docência exclusivamente porque era uma disciplina obrigatória. Dos oito (8) doutorandos inscritos no estágio docência no período analisado, cinco (5) afirmaram que a motivação era a obrigatoriedade e os demais afirmaram que era para adquirir experiência em sala de aula. Estas

considerações referem-se à quarta categoria proposta: “Motivações para realizar o estágio docência”.



- | | |
|--|-------------------------------------|
| D – Doutorado | M- Mestrado |
| CAD – Contato com atividade Docente | HAB – Desenvolver Habilidades |
| GOS – Gosto pela docência | EXP – Adquirir experiência |
| SHAB – Sim, para adquirir habilidades | SCO – Sim, contato com o orientador |
| STP – Sim, pela relação teórico-prática | OBR – Obrigoriedade |
| NPA – Não como está organizado | NEO – Não é obrigado |
| NOB – Não, só faz porque é obrigatório | NIP – Não, interesses pessoais |
| NÃO – Não, aproximação com o orientador | SIM – Sim |
| TER – Em termos, a disciplina contribui de maneira indireta | |
| NODHD – Não, oportunidade de desenvolver habilidades docentes | |
| SAO – Sim, desde que houvesse maior acompanhamento do orientador | |

Figura 4 Mapa de percepção entre as variáveis: “motivação para desenvolver o estágio docência”, “disciplina ministrada tem relação com tema de pesquisa” e o “curso de pós-graduação do discente”

Um fato curioso e que pode justificar esta motivação exclusivamente pela obrigatoriedade, apontada por mais de 60% dos alunos do doutorado pode estar relacionada ao fato de que as disciplinas ministradas na graduação não

terem proximidade com os temas de pesquisa. Em termos gerais, 54,55% dos alunos participantes deste estudo na IES federal afirmaram que a disciplina na graduação não tem aproximação com seu tema de pesquisa. Além disso, aproximadamente 15% dos pós-graduandos disseram que a disciplina se aproxima em partes, pois a disciplina contribui de maneira indireta para sua pesquisa de mestrado/doutorado.

Os cinco doutorandos que apontaram a obrigatoriedade como motivação, foram os mesmos que afirmaram que as disciplinas que ministraram na graduação foram escolhidas por sugestão do orientador, que também era o professor responsável pela disciplina. Além disso, estes doutorandos que afirmaram ser a obrigatoriedade a sua maior motivação na realização do estágio, já possuíam experiência como professores, sendo que alguns eram professores de universidades federais.

Por outro lado, os doutorandos que não apontaram a obrigatoriedade como motivação, responderam que a motivação era adquirir experiência, ou seja, estes doutorandos ainda não haviam tido nenhuma experiência em sala de aula e viam no estágio docência uma oportunidade de aproximação com a prática docente. Esta constatação vai ao encontro com o que afirma Tardif (2002), que relata que os saberes profissionais dos professores devem privilegiar a prática em sala de aula para que o docente possa construir um repertório próprio de conhecimentos para o ensino.

Em relação aos mestrandos, embora sete (7) deles tenham afirmado que a principal motivação tenha sido a obrigatoriedade, a maior parte ressaltou outro aspecto como motivador. Assim, oito (8) apontaram a aquisição de experiência, quatro (4) o gosto pela docência, três (3) disseram que procuravam desenvolver habilidades docentes e três (3) afirmaram que a motivação era ter um primeiro contato com atividade docente.

Nota-se, então, que a motivação para o estágio docência está intimamente ligada à ausência ou não de experiência como professor. Talvez isto possa ser explicado pela falta de incentivo à docência por parte do Programa de Pós-Graduação e da CAPES, em virtude da excessiva cobrança por publicações em detrimento à dedicação ao ensino, uma vez que para a pontuação dos Programas a publicação tem um peso maior, o que privilegia o bom pesquisador, mas não o bom professor.

Os mestrandos também afirmaram que em muitos casos a escolha da disciplina na graduação é feita mediante critérios do orientador, que geralmente é o responsável pela disciplina. Mais uma vez, os sete alunos que afirmaram ser motivados a fazer o estágio docência pela obrigatoriedade, foram os que apontaram que a disciplina nada tem a ver com o seu tema de pesquisa, que fora uma sugestão do orientador.

Dentre os mestrandos, nove (9) afirmaram que a disciplina tem sim relação com o tema de pesquisa. Destes, todos afirmaram que havia uma motivação além da obrigatoriedade para o desenvolvimento do estágio, sendo que as mais citadas foram aquisição de experiência e desenvolvimento de habilidades docentes. Neste sentido, o estágio docência se torna uma ferramenta interessante de desenvolvimento de competências (ALARCÃO, 2009; CAIRES, 2006; CALDERHEAD, 1996; KORTHAGEN, 2004; NÓVOA, 1992).

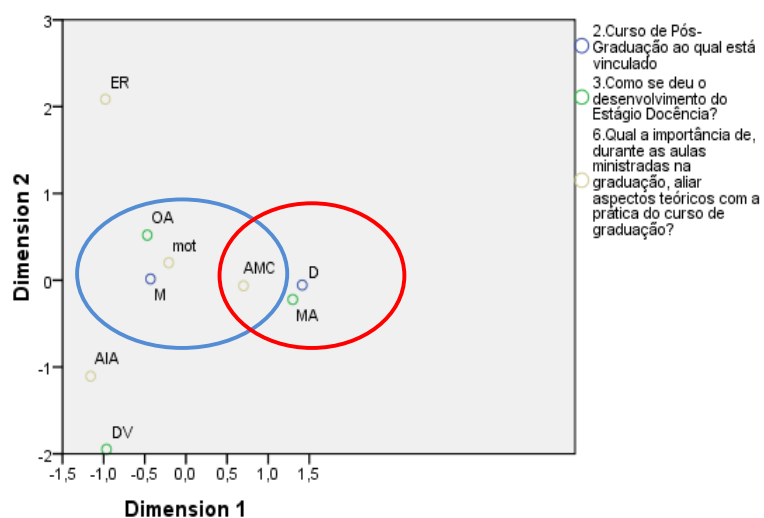
Quando indagados sobre a questão: “Você é obrigado a fazer estágio docência? Se não fosse um estágio obrigatório você o faria?” os doutorandos que já haviam vivido a prática docente foram enfáticos e categóricos ao afirmarem que não fariam e só fazem porque são obrigados. Outro afirmou que não faria porque da forma como a disciplina está estruturada, pouco acrescenta de modo prático-reflexivo e, os demais afirmaram que fariam, mas desde que fossem melhores assistidos pelo professor responsável pela disciplina na graduação.

Por outro lado, os mestrandos que eram obrigados a fazer o estágio docência, foram unânimes ao afirmarem que fariam o estágio, mesmo que não fossem bolsistas e, conseqüentemente, obrigados a fazê-lo. Segundo estes alunos, o estágio seria uma boa oportunidade para adquirir habilidades e experiências, o que reforça a ideia de que os mestrandos em muitos casos, realmente, têm no estágio uma primeira aproximação com a docência.

Porém, parece haver certo descompasso neste momento. Afinal, muitos deles afirmaram que só fazem o estágio pela obrigatoriedade e, quando questionados se não fosse obrigado se o pós-graduando o faria, eles afirmaram que sim. Diante desta situação, parece que em um primeiro momento a obrigatoriedade pode ter sido, de fato, o motivador de se realizar o estágio. Porém, a medida que o estagiário desenvolvia as atividades docentes, possivelmente percebeu outras motivações e potencialidades inerentes ao processo de formação.

Na Figura 5 são identificadas as percepções dos alunos quanto a importância de se aliar teoria e prática durante as aulas na graduação e como se deu o desenvolvimento do estágio. Assim, foram evidenciados na categoria “Teoria e prática juntas em sala de aula” importantes considerações, inclusive considerações sobre o modo que mestrandos e doutorandos percebem esta mesma realidade.

Com base nesta figura, nota-se que mestrandos e doutorandos apresentaram pontos de vista diferentes quanto a esta variável. Enquanto os doutorandos afirmaram que a importância de aliar teoria e prática estava intimamente ligada ao aprendizado se tornar mais completo, os mestrandos atribuíam à relação teoria e prática uma forma de motivar o aluno durante as aulas. Para Schön (2000) a valorização da prática, como forma de articulação da teoria, constitui um importante momento de construção do conhecimento e, também, um elemento para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo.



D – Doutorado
M- Mestrado
MA – Ministrou aulas
AIA – Aumenta o interesse do aluno
AMC – Aprendizado mais completo
DV – As duas vivências
ER – Estimular a reflexão
mot – Motivar o aluno
OA – Observação e Apoio

Figura 5 Mapa de percepção entre as variáveis: “desenvolvimento do estágio”, “importância de aliar teoria e prática” e o “curso de pós-graduação do discente”

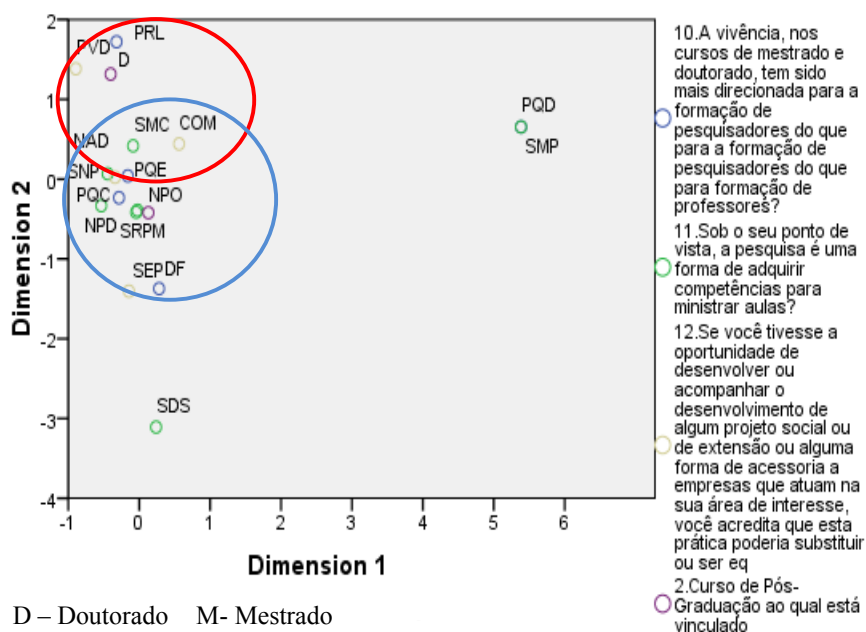
Esta foi uma questão interessante, que parece estar diretamente relacionada à prática docente. Os doutorandos que ministraram aulas no estágio docência disseram que ao aliar teoria com exemplos práticos, o aprendizado do aluno se tornava mais completo e, a partir dos exemplos, o aluno seria estimulado à reflexão. Esta também foi a resposta dos mestrandos que ministraram aulas e não somente observaram um professor em sala de aula.

Provinciali et al. (2005) afirma que este é o desafio do professor: auxiliar os alunos na reflexão sobre a realidade e no desenvolvimento de novos conhecimentos. Segundo estes autores, para que o docente alcance este objetivo é preciso planejar, coordenar e avaliar continuamente o desenvolvimento de sua disciplina, especialmente, em relação à metodologia adotada durante as aulas e avaliações.

Por outro lado, os mestrandos, que acompanharam um professor em sala de aula, por meio de observação e apoio na aplicação de avaliações, afirmaram que a importância da relação teórico-prática estaria relacionada à motivação. Possivelmente a prática faz com que o professor perceba que a ilustração da teoria com exemplos práticos tenha uma importância muito maior que estimular o interesse dos alunos.

Os professores estagiários também responderam sobre a pesquisa como forma de aquisição de competência para ministrar aulas. Neste sentido, 14 pós-graduandos responderam que sim. Para eles, quanto maior o conteúdo adquirido pelo professor, melhor será sua articulação e segurança diante de uma turma. Além disso, 7 alunos também responderam que a pesquisa é uma forma de capacitar o professor para a docência, pois não se ensina sem a prática da pesquisa, mas somente ela não é suficiente. Outros 6 afirmaram que a pesquisa ajuda a refletir sobre a prática e, em termos gerais, apenas 12,12% dos professores estagiários não consideram a pesquisa como uma forma de adquirir competências para a docência. As correspondências entre as respostas podem ser observadas na Figura 6.

Nota-se, com base na Figura 6, que mestrandos e doutorandos apresentaram percepções muito parecidas para esta variável. Grande parte dos pós-graduandos afirmou que a pesquisa pode contribuir para o processo de formação docente.



- D – Doutorado M- Mestrado
 COM – Não, são práticas complementares
 DF – As duas formações, depende das aptidões de cada aluno.
 NAD – Não pode ser substituído por estas práticas porque são atividades distintas
 NPQ – Não, pesquisa visa produção e docência visa difusão de conhecimentos
 NPO – Não, a competência para dar aulas se desenvolve com a prática e observação
 PQC – Pesquisadores pela carência de disciplinas relacionadas ao ensino
 PQD – Pesquisadores, pela obrigatoriedade de desenvolver uma tese ao final do curso.
 PQE – Pesquisadores, pelas exigências do Programa e da Capes
 PRL – Professores, pela inexistência de laboratórios de pesquisa
 PVD – Seria uma substituição interessante p/ os M/D que já possuem vivência docente
 SDS – Sim, desperta no professor a sensação de que sempre há algo a ser aperfeiçoado
 SEP – Sim, a prática docente nas universidades envolve também extensão e pesquisa
 SMC – Sim, quanto mais conteúdo, melhor a articulação e segurança do docente
 SMP – Sim, se o tema da aula for metodologia ou sobre o tema da dissertação/tema.
 SNP – Sim, não se ensina sem a prática da pesquisa, mas só ela não é suficiente
 SRP – Sim, a pesquisa ajuda a refletir sobre a prática

Figura 6 Mapa de percepção entre as variáveis: “formação de pesquisadores ou professores”, “pesquisa e competência”, “outras formas de estágio” e o “curso de pós-graduação do discente”

Assim, quando questionados sobre a possibilidade de desenvolver outras atividades como projetos sociais, extensão ou assessoria à empresas, com o intuito

de substituir o estágio docência, 82% dos pós-graduandos disseram que esta substituição não pode ser feita. Destes, 46% afirmaram que o estágio docência não pode ser substituído pelas práticas citadas porque são atividades distintas. Já os 36% restantes, afirmaram que estas práticas não podem substituir o estágio porque, para eles, as atividades propostas são complementares ao ensino, ou seja, são práticas não exclusivas e não excludentes.

Os demais, 18% dos respondentes, afirmaram que seria uma substituição interessante por dois motivos. O primeiro argumento defendido por eles é que a prática docente nas universidades envolve não só ensino, mas também extensão e pesquisa. Além disso, apontaram para uma temática interessante, de que estas outras práticas seriam interessantes para os mestrandos e doutorandos que já possuem vivência docente.

Cabe ressaltar que esta foi uma proposta defendida em sua maior parte por doutorandos. Isto pode indicar uma melhor aceitação e motivação para o estágio, caso ele privilegie outras práticas que vão além das salas de aulas. Porém, Nicolini (2003) afirma que, desde o seu início do ensino de administração o que ocorre é a transferência de tecnologia norte-americana, o que contribuiu para o distanciamento entre as atividades de ensino e pesquisa.

No mapa de percepção, mostrado na Figura 6, observa-se que tanto mestrandos quanto doutorandos afirmaram que o curso de pós-graduação ao qual estão vinculados tem destinado maior atenção à formação de pesquisadores. Dentre os respondentes, 75,76 % afirmaram que o curso está mais direcionado para a pesquisa em detrimento ao ensino, 12,12% disseram que existem as duas formações e, 12,12% responderam que o curso visa à formação de professores.

Os pós-graduandos que responderam que o curso está mais direcionado à formação de pesquisadores relacionaram esta realidade percebida, na maior parte das vezes, às exigências do próprio Programa e da CAPES sobre produção bibliográfica. Tal questão é reforçada pelo desenvolvimento da dissertação, que é

obrigatória a todos. Esta constatação coincide com os achados de Fisher (2006), sobre o fato de haver um trabalho final dissertativo no mestrado e de uma tese no doutorado, como requisito formal dos cursos de pós-graduação. Segundo a autora, isso teve como consequência o reforço nos currículos de disciplinas e de outras atividades voltadas à formação do pesquisador.

Tendo por base as considerações dos alunos questionados, pode-se depreender que não há nenhuma disciplina que seja voltada para a formação ou desenvolvimento de habilidades para atuação em sala de aula. Muito pelo contrário, as disciplinas do programa exigem dos alunos desenvolvimento de habilidades técnicas, ou seja, redação científica, leitura e interpretação de textos científicos de áreas afins e avaliação pautada na confecção e publicação de artigos científicos.

Segundo Hocayen-da-Silva e Castro (2008) as práticas de ensino em administração apresentam alto grau de homogeneidade entre os diversos níveis de qualificação dos docentes, sejam eles especialistas, mestres ou doutores. Para estes autores, seria razoável que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* se responsabilizassem pelo desenvolvimento dos futuros professores por meio de novas tecnologias de ensino e avaliação, para que esta medida pudesse contribuir para uma melhora no ensino de graduação em administração.

Esta realidade também foi evidenciada por Pimentel, Mota e Kimura (2007), que observaram que os mestres e doutores são mais capacitados para o desenvolvimento de pesquisas, mas estão menos preparados para exigências próprias da educação em nível superior. Os alunos afirmam sofrer pressões para que a produção científica seja cada vez maior. O relato do respondente A2 é um exemplo: *“Porque sendo aluna de mestrado percebo uma maior importância dada a publicações, praticamente só se fala nisso.”*

Segundo Chamlian (2003) e Marafon (2001), os cursos de pós-graduação foram constituídos com o objetivo de formar professores competentes

para atender a expansão do ensino superior, além de contribuir para a elevação dos níveis de qualidade do ensino oferecido. Mas, o que se percebe na prática é outra realidade. Muitos dos respondentes acreditam haver uma disparidade entre a finalidade dos cursos *stricto sensu* e o que de fato é a vivência deles.

Faltam espaços para discussões voltadas para a prática pedagógica de ensino, como laboratórios de aprendizado sobre como ministrar aulas, técnicas de motivação do aluno, avaliação, questões disciplinares, postura profissional e didática. A opinião do respondente A8 é que *“Talvez seja este o motivo de se ter muitos profissionais com significativo título acadêmico e experiência em pesquisa, que não possui habilidades desenvolvidas para o ensino.”*

Freire (2001) aponta que o estágio pedagógico permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional. Neste sentido, Riolfi e Almaminos (2007) discorrem sobre a problemática e deixam claro que a formação de professores não é (e nem deve ser) uma atividade complementar, que acontece a partir do aprendizado do conteúdo, nem somente apenas pelo estágio.

Muitos dos respondentes desta pesquisa afirmaram que a carga teórico/prática de discussão sobre docência é mínima, limitando-se a disciplina de “Estágio Docência”. Na visão do A19 *“A formação para a docência é um aspecto marginal”*, uma vez que a própria aplicação da teoria se restringe a realidade das pesquisas e não é pensada em aplicação em sala de aula.

Cabe ressaltar que a prática do ensino não deve ser apenas uma reprodução, mas sim um processo criativo e interativo dos atores envolvidos. Como afirmam Silva e Davel (2007), em contextos de interação social, tal como as “comunidades de prática”, a reflexividade é intensificada, promovendo a aprendizagem e a geração de conhecimento inovador.

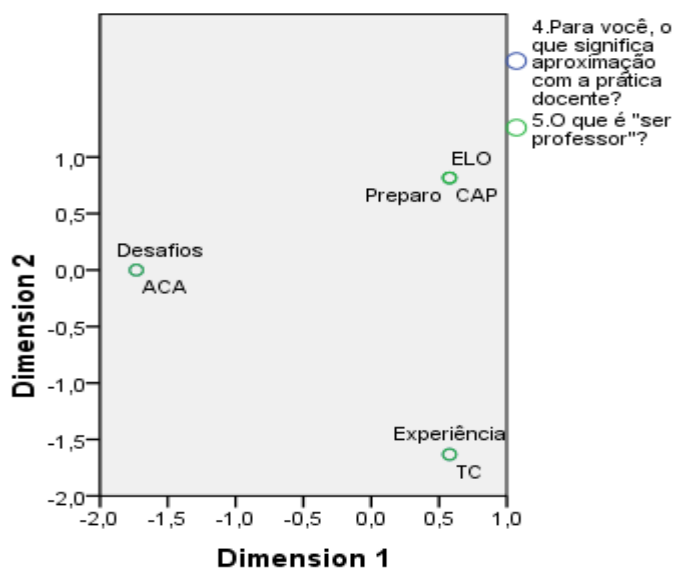
Assim, nota-se que esta afirmação do discente condiz com estudo realizado por Rozendo et al. (1999), no qual foi detectado que as práticas pedagógicas dos professores universitários refletem a ambiguidade e as contradições de sua profissão e da própria universidade. Além disso, esta realidade revela que a prática educacional no Brasil continua enraizada na concepção bancária da educação, expressão utilizada por Freire (1996) para designar a maneira que o ensino assume. Nesta concepção bancária, as informações são depositadas nas mentes dos alunos, que as recebe sem maiores questionamentos, de forma passiva.

Alguns respondentes, entretanto, entendem que os cursos oferecem tanto a formação para pesquisa quanto para a docência, mas cabe ao aluno optar pela formação que deseja e trilhar seus passos dentro do Programa. Sob a ótica de Tavares (2005), esse processo de formação e investigação da relação ensino-aprendizagem constitui um dos lugares por onde passam os grandes desafios nas sociedades dos nossos dias. Tudo, porém, depende da preparação e aquisição de novos recursos materiais e humanos, sua classificação e reclassificação, em que os equipamentos físicos e tecnológicos, ainda são, com certeza, determinantes. Isto denota que o “Estágio Docência” é uma prática que oferece subsídios para o desenvolvimento profissional do pós-graduando.

Os resultados encontrados no PPGA β não foram muito diferentes dos encontrados no PPGA α , mas foram encontradas algumas peculiaridades. A maior diferença foi na forma como o estágio docência é realizado na instituição. Enquanto no PPGA α não há uma padronização na forma de execução das atividades do estágio, no PPGA β , todos os inscritos no referido estágio, assumem integralmente a responsabilidade sob uma turma na graduação.

A Figura 7 mostra algumas correspondências sobre “Aproximação com a prática docente” e “Ser professor”. Observa-se que os professores estagiários do PPGA β apresentaram opiniões diferentes entre si sobre o que é aproximação

com a prática docente. Esta amostra parece ser pouco homogênea, mas isto se deve ao número restrito de participantes nesta IES. Eles afirmaram que esta aproximação está diretamente relacionada ao preparo para a docência, aquisição de experiência em sala de aula e, a necessidade de conhecer a realidade e os desafios da docência.

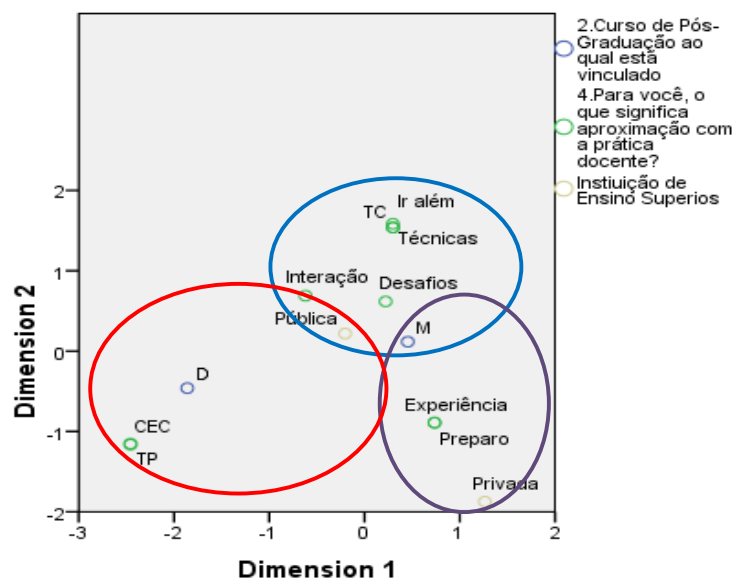


Desafios – Conhecer os desafios da docência. TC – Transmitir conhecimento
Preparo – Preparo para a docência Experiência – Adquirir experiência
ELO – Elo entre um conhecimento e a formação ACA – Aprender com os Alunos
CAP – Capacitar indivíduos pessoal e profissionalmente

Figura 7 Mapa de percepção entre as variáveis: “aproximação com a docência” e “ser professor”

Nota-se que, assim como os mestrados do PPGA α , os mestrados do PPGA β também visualizaram no estágio docência uma oportunidade de desenvolvimento profissional, o que pode ser observado no mapa de percepções comparativo entre as instituições de ensino (Figura 8). Nesta figura, percebe-se que os mestrados, independente da IES, atribuíram à aproximação com a

prática docente quesitos relacionados ao preparo para a docência, o que denota que para grande parte deles, esta foi uma primeira oportunidade de vivenciar a docência.



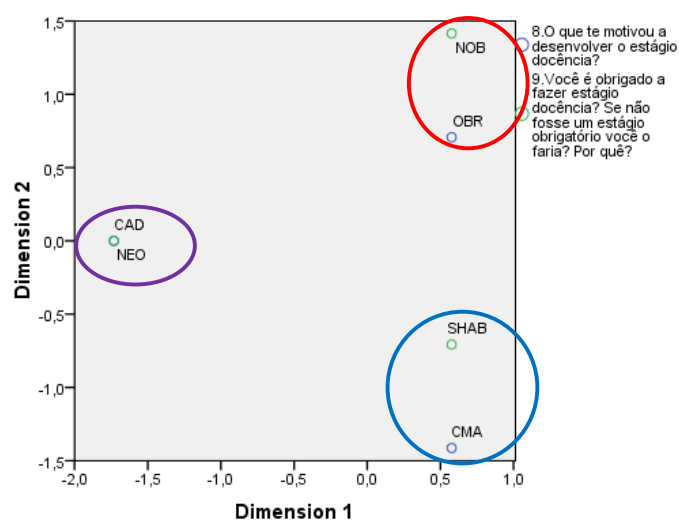
D – Doutorado
 M – Mestrado
 TP – Vincular teoria e prática
 IES Pública – IES Federal
 Ir além – Ir além da pesquisa
 CEC – Compartilhar experiências e conhecimentos
 Desafios – Conhecer a realidade e os desafios da docência
 Preparo – Preparo para a docência
 Experiência – Adquirir experiência
 Interação – Interação em sala de aula
 Técnicas – Aprender e aperfeiçoar técnicas
 TC – Transmitir conhecimento

Figura 8 Mapa de percepção entre as variáveis: “aproximação com a docência”, “Instituição de Ensino Superior” e “curso ao qual o respondente está vinculado”

Por outro lado, os doutorandos afirmaram que para eles esta prática foi mais no sentido de vincular teoria e prática e compartilhar experiências e conhecimentos. De forma geral, estas respostas denotam diferenças na percepção dos grupos em relação ao curso ao qual estão vinculados. Ou seja, mestrandos vêm no estágio uma possibilidade de

aprendizado e os doutorandos acreditam já estar prontos.

Observa-se na Figura 9 as correspondências entre a motivação dos professores estagiários e a obrigatoriedade em vivenciar o estágio.



CAD – Contato com a atividade docente
 NEO – Não é obrigado
 NOB – Não, só faz porque é obrigatório
 OBR – Obrigatoriedade
 SHAB – Sim, para adquirir habilidades e experiências
 CMA – Capacitação e melhoria na atuação profissional

Figura 9 Mapa de percepção entre as variáveis: “motivação para realizar o estágio docência” e “obrigatoriedade”

Com base na interpretação da Figura 9, pode-se depreender que os alunos que afirmaram que sua motivação para desenvolver o estágio foi a obrigatoriedade, também afirmaram que se não houvesse a obrigatoriedade, não teriam feito o estágio. Porém, um dos alunos que afirmou ser esta a sua motivação disse que depois de realizar o estágio percebeu a importância desta atividade para aqueles que pretendem seguir a carreira docente. Esta foi uma situação também percebida na IES pública. Muitos alunos que afirmaram ter feito o estágio pela obrigatoriedade, depois de tê-lo feito perceberam a sua

importância e extraíram algumas habilidades do desenvolvimento destas atividades. Outro aluno do PPGA β afirmou que se matriculou no estágio com o intuito de se capacitar e melhorar sua atuação profissional, de modo a desenvolver técnicas de oratória e postura em sala de aula. Este mesmo aluno relatou que mesmo que este não fosse um estágio obrigatório ele o faria pela aquisição de habilidades e experiências. Neste mesmo sentido, um dos alunos que não era obrigado a fazer o estágio, relatou que sua maior motivação foi o contato, de fato, com a atividade docente. Segundo este aluno, esta experiência significou uma espécie de realização pessoal.

Portanto, cabe ressaltar que para os alunos do PPGA β o estágio representou uma oportunidade de conhecer a realidade da docência de uma forma mais direta. Isto foi percebido pelo fato destes professores estagiários assumirem a disciplina como professores, sendo que nesta instituição os estagiários são apresentados aos alunos da graduação como professores titulares.

Nota-se, nas respostas destes alunos que, embora houvesse a obrigatoriedade de se desenvolver o estágio, as atividades realizadas contribuíram de maneira significativa para desenvolvimento de habilidades. Porém, todos afirmaram que o fato de assumir integralmente uma disciplina incorre em alguns prejuízos, prejuízos estes já relatados por Freire (1996) e discutidos no capítulo 1. Eles relataram que embora haja um discurso na instituição de que é feita uma preparação para que eles assumam esta responsabilidade, na prática a realidade é outra. Porém esta é uma realidade velada, que só foi identificada na fala de um dos alunos de maneira informal.

Em relação ao direcionamento do curso, se este estaria mais voltado para a pesquisa ou para a docência, os discentes do PPGA β foram unânimes ao afirmar que a pesquisa é muito mais privilegiada. Segundo estes pós-graduandos, esta percepção está aliada à forte cobrança por publicações, pelas exigências dos órgãos de fomento e, também, pela ausência de disciplinas que

auxiliem na formação de professores.

Estas respostas coincidem com aquelas encontradas no PPGA α . O A36 afirmou que “(...) talvez as exigências de produção científica da CAPES sejam um pouco responsáveis por isso. Estes programas dão pouca ou nenhuma ênfase em práticas pedagógicas.” Esta frase representa bem o que os alunos relataram, há uma pressão por publicações e à docência se destina apenas um estágio obrigatório.

O problema pode ser ainda maior, pois como afirma Fischer (2006) este estágio muitas vezes é exercido de maneira precária, sem um acompanhamento e o pós-graduando apenas reproduz, a partir de sua experiência como aluno, algumas técnicas de seus antigos professores (CUNHA, 2006). Neste sentido, outro aluno (A39) expôs ainda que “Quando começamos a vivência docente já assumimos uma disciplina e o apoio dos professores deixa a desejar. Acho que o processo deveria ser diferente, com um acompanhamento e preparação antes de irmos para a sala assumir a disciplina.” Diante disto, parece que o que está acontecendo é o que afirma Chauí (1999), quando relata que o que parece estar em jogo não é a discussão sobre a democratização do saber, a ideia de formação das pessoas, o exercício da crítica, a criação cultural, o bem-estar coletivo, ou à dimensão ética do conhecimento. As palavras-chave deste discurso são carregadas de instrumentalidade: governança, produtividade, empregabilidade, entre outros.

Cabe ressaltar que esta preocupação tem sua origem no objetivo dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que foram constituídos para formação de professores competentes para atender a expansão do ensino superior, além de contribuir para a formação de recursos humanos com elevado nível de qualidade para a prática do ensino (CHAMLIAN, 2003). E, o que estes pós-graduandos revelaram foi uma discrepância entre o objetivo primordial dos cursos *stricto sensu* e que está acontecendo na realidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, foi possível observar alguns aspectos importantes sobre a percepção do pós-graduando em relação ao estágio docência. Tecendo um paralelo entre as duas instituições, pode-se perceber que a falta de padronização na forma como o estágio docência é desenvolvido no PPGA α parece ser um limitante. Isto porque, os alunos questionam qual seria a melhor opção para o processo de formação: aqueles que apenas acompanharam o professor titular afirmaram que a simples observação não os capacita para a docência, que gostariam de ter mais autonomia. Por outro lado, os que assumiram integralmente a disciplina reclamaram que nem sempre há um acompanhamento por parte do professor e sentiram falta de um retorno de um supervisor.

Neste sentido, no PPGA β o formato do estágio é bem definido e todos os alunos assumem integralmente a responsabilidade por uma disciplina na graduação, este formato não foi questionado por nenhum deles. Confrontar estas duas realidades foi muito importante para que se pudesse chegar a algumas conclusões, ainda preliminares, mas fundamentais para entender a dinâmica do processo formativo do professor. Esta importância deve-se ao fato de que embora nesta IES o estágio possua uma padronização de atividades, apenas isso não faz com que o pós-graduando esteja satisfeito com o estágio realizado.

Tanto os discentes do PPGA α quanto os do PPGA β afirmaram que sentem falta de um acompanhamento mais próximo do professor titular da disciplina, que em muitos casos, é o próprio orientador do mestrando/doutorando. Dos 39 alunos envolvidos neste estudo, 17 afirmaram ter ministrado boa parte das aulas, senão todas as aulas da disciplina na graduação. Destes 17, apenas dois (2) estavam acompanhados pelo professor titular, no período das aulas. Isto foi verificado pela própria pesquisadora em momento de coleta de dados.

Além disso, a pesquisa detectou que uma porção considerável dos doutorandos afirmou que a única motivação que eles têm para se inscrever no estágio docência é a obrigatoriedade. Muitos deles já são professores em outras instituições de ensino e poucos consideraram que o estágio tenha agregado algum conhecimento para sua carreira, muito pelo contrário, muitos criticaram a forma como o estágio é conduzido na IES à qual estão vinculados no doutorado. Esta é uma situação preocupante, uma vez que esta falta de motivação pessoal pode prejudicar a qualidade das aulas ministradas por estes doutorandos no decorrer do estágio. Isto fatalmente seria prejudicial para a formação dos alunos da graduação.

Outro ponto que chamou a atenção foi que os mestrandos que afirmaram ser motivados pela obrigatoriedade, depois de desenvolver o estágio descobriram outras motivações. Afinal, afirmaram que mesmo que não houvesse a obrigatoriedade, o fariam. Isto demonstra a importância da prática, pois, possivelmente, se não houvesse a obrigatoriedade, esses alunos poderiam ter elegido outras prioridades e a experiência em sala de aula, pudesse não ter sido privilegiada. E, todos eles ressaltaram ao menos um fator positivo de se ter feito o estágio e afirmaram que pela aproximação com a prática docente o estágio já teria a sua importância, visto que a maior parte deles almeja seguir a docência como carreira profissional.

Não obstante, esta situação merece ser vista com cautela. Por meio da observação não participante foi possível verificar que, embora eles tenham ressaltado que fariam o estágio, mesmo que não houvesse a obrigatoriedade, este discurso precisa ser visto com maior rigor. Os doutorandos pareceram mais sinceros e disseram que se não fosse obrigatório, não fariam. Mas os mestrandos, não foram tão categóricos, talvez porque ainda estejam começando a carreira acadêmica e possivelmente irão pleitear uma vaga no doutorado, e uma resposta diferente da que foi dada poderia ser um fator negativo em um

processo seletivo, por exemplo.

Nota-se, então, que a motivação para o estágio docência parece ser distinta para mestrandos e doutorandos. Isto pode ser observado, especialmente, em relação à experiência. Isto porque àqueles discentes que já a possuíam, não conseguiram enxergar no estágio nenhum benefício, enquanto que os demais o entenderam como uma oportunidade de viver os desafios da docência por uma ótica invertida, agora na posição de professor.

Durante a execução desta pesquisa, foi possível observar que muitos dos pós-graduandos que revelaram que o significado do estágio para eles era a exigência, afirmaram também que o PPGA ao qual estavam vinculados privilegia muito mais as publicações acadêmicas às atividades de ensino. Segundo os Regulamentos das duas IES, a formação de professores universitários é um dos objetivos que norteiam os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

A finalidade do curso de mestrado acadêmico em administração da IES β visa à formação de profissionais para o exercício da pesquisa, docência, bem como para atuarem em organizações de diferentes naturezas. E os Programas de Pós-Graduação da IES α objetivam o treinamento para o desenvolvimento da habilidade no ensino, na pesquisa e na extensão, conforme informações obtidas no Regulamento Geral dos Programas de Pós Graduação *stricto sensu* desta IES.

Porém, os relatos dos pós-graduandos evidenciam que a prática destoa do discurso. Possivelmente, a falta de motivação denunciada por eles pode estar relacionada a esta falta de incentivo à docência por parte do Programa de Pós-Graduação e da CAPES, uma vez que para o conceito dos Programas a publicação tem um peso maior, o que privilegia o bom pesquisador, mas não o bom professor.

Pode-se inferir então que, em ambos os PPGAs a pesquisa tem tomado o espaço do ensino. Segundo relatos dos pós-graduandos, nota-se que os alunos

são muito mais direcionados para a produção científica do que para a prática do ensino. Tal fato parece ser reforçado pela produção de uma dissertação ou tese ao final dos cursos de mestrado e doutorado, respectivamente.

Outro ponto a ser ressaltado é que o número de alunos vinculados à IES privada foi extremamente pequeno, o que traz uma limitação a esta pesquisa, uma vez que o reduzido número de participantes fragiliza os resultados encontrados. Isto faz com que não seja possível mapear conclusões, mas sim extrair novas questões como: Na IES β o formato do estágio docência é único, ou seja, todos os alunos bolsistas, quando matriculados no estágio, passam a ser responsáveis, integralmente por uma disciplina na graduação. Mas esta prática seria suficiente para a formação de professores? A ausência de um acompanhamento por parte de um professor supervisor traz prejuízos, de fato, para este processo formativo? Estas são algumas das questões que, dado o número pouco expressivo de participantes, ficam sem resposta.

Cabe ressaltar que como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são tidos como a principal via de formação de professores universitários, torna-se proeminente a prática do ensino em conformidade e harmonia com a pesquisa, e não um sobrepujando a outra e vice-versa. Não se pode abandonar a pesquisa, que também figura como uma prática pedagógica, porém há que se atentar para que pesquisa não tenha um incentivo maior, resultando em um menor espaço para as práticas de ensino em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 119-128, jan./abr. 2009.
- ALENCAR, E. **Metodologia científica e elaboração de monografia**. Lavras: UFLA/FAEPE, 2004.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, n. 5, p. 53-61, maio 1991.
- BANYAI, I. **Zoom**. Rio de Janeiro: B. Book, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 229p.
- BENZÉCRI, J. P. **Correspondence analysis handbook**. New York: M. Dekker, 1992.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BOURDIEU, P. **The state nobility: elite schools in the field of power**. Cambridge: P. Blackwell, 1998.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício do sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis: elements of the sociology of corporate life**. London: Heinemann, 1979.
- CAIRES, S. Vivências e percepções do estágio pedagógico: contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “tornar-se professor”. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 24, n.1, p. 87-98, Jan. 2006.
- CALDERHEAD, J. Teachers: beliefs and knowledge structures and mprehension processes. In: CALDERHEAD, J.; CALFCE, R. C. **Exploring teacher’s thinking**. New York: Macmillan, 1996. p. 709-725.
- CARROLL, J. D.; GREEN, P. E.; SCHAFFER, C. M. Interpoint distance comparisons incorrespondence analysis. **Journal of Marketing Research**, Chicago, v. 23, n. 3, p. 271-280, Aug. 1986.

CARVALHO, H. **Análise multivariada de dados qualitativos**: utilização da HOMALS com o SPSS. Lisboa: Sílabo, 2004.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.

CHAUÍ, M. **A universidade operacional**. São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://reuniufpr.forumativo.com/documentos-fl/a-universidade-operacional-marilena-chauí-t46.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 250-271, maio/ago. 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, M. C. Consumo cultural e espaços sociais: os vestibulandos das universidades públicas na cidade do Rio de Janeiro, 1990. **Opinião Pública**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 170-189, maio 2003.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 10, n. 4, p. 193-197, out./dez. 2006.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 2. ed. London: Sage, 2002.

FREIRE, A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Lisboa, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: P. Terra, 1996.

GARVEY, W. D. **Communication**: the essence of science. Oxford: Pegamon, 1979.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 55, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GREENACRE, M.; BLASIUS, J. **Correspondence analysis in the social sciences**. San Diego: Academic, 1994.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HOCAYEN-DA-SILVA, A. J.; CASTRO, M. Perfil profissional e práticas de docência nos cursos de administração: por onde andam as novas tecnologias do ensino superior? **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 9, n. 5, p. 155-178, jul./ago. 2008.

JICK, T. D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 24, n. 4, p. 602-611, Dec. 1979.

KORTHAGEN, F. A. J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, Kidlington, v. 20, n. 1, p. 77-97, Jan. 2004.

LEBART, L.; MORINEAU, A.; WARWICK, K. **Multivariate descriptive statistical analysis: correspondence analysis and related techniques for large matrices**. New York: J. Wiley, 1984.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARAFON, M. R. C. **Articulação pós-graduação e graduação: desafio para a educação superior**. 2001. 208 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2004. 269p.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? (com debates). **Cadernos de Saúde Pública**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, abr./jun. 2003.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. cap. 1, p. 11-30.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park: Sage, 1987.

PIMENTEL, V.; MOTA, D. D. C. F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 161-164, mar. 2007.

PROVINCIALI, V. L. N. et al. A graduação em administração sob a ótica discente: um estudo comparativo em instituições de ensino superior de Sergipe. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 19-36, abr./jun. 2005.

RIOLFI, C. R.; ALMAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 297-310, maio/ago. 2007.

RODRIGUES, R. M. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

ROZENDO, C. A. et al. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, abr. 1999.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: A. Médicas, 2000.

SILVA, J. C. S.; DAVEL, E. Da ação à colaboração reflexivas em comunidades de prática. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 47, n. 3, p. 53-65, jul./set. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, J. Aprender e ensinar como uma construção pessoal e social do conhecimento. **Intermeio**, Campo Grande, v. 11, n. 22, p. 4-19, jul./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa na administração**. São Paulo: Atlas, 2005. 287p.

WYNNE, D.; O'CONNOR, J.; PHILIPS, D. As culturas das cidades e os novos intermediários culturais. **Opinião Pública**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 01-22, abr. 1996.

CAPÍTULO 4

PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: O OLHAR DOS ESTUDANTES

RESUMO

Tendo por base a atual política de expansão de vagas nos cursos superiores do Governo Federal, torna-se importante avaliar como os professores que irão suprir esta demanda estão sendo formados. Neste sentido, este capítulo visa descrever e analisar, sob a ótica dos alunos de graduação, que tiveram aulas com professores estagiários, quais as contribuições e prejuízos causados em sua formação pelo fato de alunos de pós-graduação assumir disciplinas na graduação. Para tanto, foram aplicados questionários estruturados, compostos de 23 variáveis, aos graduandos durante o primeiro semestre letivo de 2010 em duas Instituições de Ensino Superior, uma pública e outra privada, situadas no estado de Minas Gerais. Utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para organização dos dados e suporte para análise, por meio de métodos de estatística multivariada. A partir da visão dos graduandos foi possível identificar que o estágio docência constitui uma boa ferramenta de ensino para os pós-graduandos. Esta é uma possibilidade de aliar pesquisa e ensino, tornando-se uma estratégia bastante interessante no processo de formação de novos docentes, porém faz-se necessário um acompanhamento das atividades por um professor orientador. Além disso, 69,23% dos professores estagiários demonstraram uma melhora na forma como conduziu a disciplina. Esta questão foi percebida por quase 80% dos respondentes, o que reforça a ideia de que a prática de ensino é, realmente, uma alternativa de aprendizagem. Por fim, constatou-se que, para os discentes, não basta que o professor domine os conceitos teóricos, é preciso saber transmiti-los aos alunos por meio de uma linguagem clara. Por meio da articulação destas habilidades, sob a ótica dos alunos, o estagiário estará preparado para a docência.

Palavras-chave: Desempenho. Estágio Docência. Motivação e percepção da prática.

ABSTRACT

Based on the current policy to expand enrollment in higher educational institutions of the Federal Government, it becomes important to assess how teachers who will meet this demand are being trained. Thus, this chapter aims to describe and analyze, from the perspective of undergraduate students who had classes with student teachers, what contributions or losses caused by its formation by the fact that students taking postgraduate courses at the undergraduate level. For both, were administered structured questionnaires, consisting of 23 variables to undergraduates during the first semester of 2010 at two higher education institutions, one public and one private, located in the state of Minas Gerais. We used the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for data organization and support for analysis, using multivariate analysis. From the vision of the students were able to identify the teaching internship is a good teaching tool for graduate students. This is an opportunity to combine research and teaching, becoming a very interesting strategy in the process of training new teachers, but it is necessary to monitor the activities of a professor. Moreover, 69,23% of trainee teachers show an improvement in his handling of discipline. This issue was perceived by almost 80% of respondents, which reinforces the idea that the practice of education is, indeed, an alternative learning. Finally, it was found that for students, not just the teacher to dominate the theoretical concepts you need to know to transmit it to students through a clear language. Through the articulation of these skills, from the perspective of students, trainees will be prepared for teaching.

Keywords: Performance. Teaching Internship. Motivation and perception of the practice.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, em virtude do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), as vagas no ensino superior nas IES Federal aumentaram significativamente, como já fora mencionado em capítulos anteriores. Porém, há que se atentar para o fato de que as IES Privadas continuam sendo responsáveis pela oferta de grande parte do número de cursos. No último Censo da Educação Superior divulgado, estas instituições ofereceram um total de 17.947 cursos de graduação. Portanto, torna-se importante investigar como ocorre o processo de formação de professores que serão os maiores responsáveis pela formação de novos profissionais, seja no ensino público ou privado.

As vagas de ingresso nas universidades federais proveniente do REUNI e as vagas nas instituições privadas advindas com o ProUni (Programa Universidade para Todos), segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2010) irão ser quadruplicadas, chegando a um total de 400 mil vagas. Este novo cenário figura-se numa tentativa de resposta a vários tipos de pressões, dentre as quais se destaca o próprio crescimento do ensino de nível médio, tecnológico e superior, pautadas nestas políticas propostas pelo governo. Porém, não se sabe em que proporção os professores que irão suprir esta demanda estão sendo capacitados para formar estes novos profissionais.

Assim, este estudo visa analisar esta questão sob o ponto de vista dos estudantes de graduação que tiveram aula com os alunos da pós-graduação *stricto sensu* em administração matriculados na disciplina de “Estágio Docência”. Estes alunos serão aqui denominados “professores estagiários”. Portanto, a preocupação deste capítulo será identificar e analisar aspectos relacionados à postura destes professores estagiários frente à turma, domínio de conteúdo e desempenho na condução da disciplina, dentre outros fatores.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Caracterização da pesquisa

Tomando por base os objetivos propostos para este capítulo, nota-se que o mesmo apresenta caráter quantitativo. A pesquisa quantitativa baseia-se no paradigma positivista e é caracterizada pelo fato de que diversos observadores apresentarão resultados parecidos em observações distintas (MALHOTRA, 2006).

Assim, para analisar e identificar aspectos relacionados à postura dos professores estagiários frente à turma foram aplicados questionários estruturados aos estudantes da graduação, para que fosse possível avaliar a percepção deles diante desta situação. Por este motivo, a população estudada compreende todos os alunos que tiveram aula com professores estagiários no ano letivo de 2010.

Os questionários foram construídos com base em uma pesquisa exploratória, realizada com os estudantes da graduação sobre alguns aspectos que eles mesmos destacaram sobre o desempenho de professores estagiários. Com base nos aspectos levantados por eles foi construído o instrumento de pesquisa que se encontra no Apêndice B. Neste sentido, é importante ressaltar que os termos e expressões ali utilizados foram extraídos das falas dos próprios estudantes envolvidos nesta pesquisa e parte adaptada à fala dos pós-graduandos, que foram depreendidas durante os encontros que foram observados de modo não-participante.

A partir dos resultados obtidos foram feitas algumas análises multivariadas. Assim, faz-se necessário elucidar que o propósito da análise multivariada é medir, explicar e prever o grau de relacionamento entre variáveis. Assim, a característica multivariada reside em múltiplas variáveis (múltiplas combinações de variáveis), e não somente no número de variáveis e

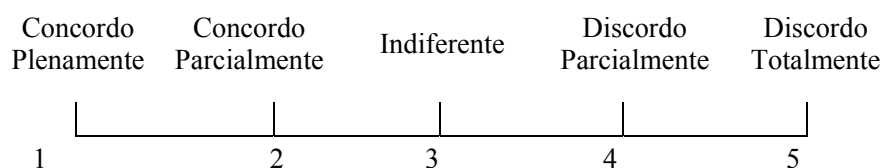
observações (HAIR et al., 2009).

Nesta perspectiva, estes autores recomendam que a amostras sejam maiores que 50 casos e que, preferivelmente, sejam superiores a 100 casos para se fazer análise multivariada. Para os autores anteriormente citados, como regra geral, o número de casos da amostra deve ser 4 ou 5 vezes maior que o número de variáveis. No caso deste estudo, temos 27 variáveis e 315 casos, ou seja, esta proporção é respeitada e, até mesmo, superior à recomendação.

2.2 Coleta de dados

Para identificar a percepção dos estudantes das duas IES alvo desta pesquisa, foram aplicados 315 questionários estruturados aos estudantes que tiveram aulas com os professores-estagiários. Destes, 210 foram aplicados na IES federal e 105 na IES privada. Cabe ressaltar que a população deste estudo compreendeu 435 alunos, sendo 311 alunos da IES pública e 124 da particular.

As entrevistas foram feitas por meio de questionário estruturado (Apêndice B) composto por 23 assertivas, que traziam uma escala de concordância de cinco pontos. A escala utilizada (MALHOTRA, 2006) foi a seguinte:



Com base nesta escala, os alunos atribuíam notas de 1 a 5 de acordo com o grau de concordância com as afirmações contidas no questionário à que foram solicitados que respondessem. É importante ressaltar que este questionário foi construído a partir de uma pesquisa exploratória feita com os próprios alunos

da graduação.

O questionário trazia informações referentes ao curso de graduação que o aluno está matriculado, o período em que se encontra, IES à qual está vinculado, qual era o professor-estagiário da turma, além das 23 variáveis propostas para identificação da percepção destes alunos sobre as aulas ministradas por professores ainda em processo de formação.

Os dados foram coletados durante o ano letivo de 2010 em duas IES, uma pública e outra privada, situadas no estado de Minas Gerais. O universo desta pesquisa figura-se em uma amostragem probabilística com 97% de confiança e, conseqüentemente, erro amostral de 3%, o que significa que esta amostra representa bem a população estudada.

Para Mattar (2001) os erros amostrais ocorrem em função do número de elementos da amostra e do processo de seleção desses elementos. Assim, o erro amostral pode ser controlado, ou minimizado, quando se trabalha com amostragem probabilística. Quanto maior a amostra, menor o erro amostral, já que se aumenta o intervalo de confiança da amostra em relação à população pesquisada.

O cálculo da amostra foi feito por meio da seguinte fórmula (SAMARA; BARROS, 1997):

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(N - 1) \cdot e^2 + p \cdot q \cdot z^2}$$

n = Tamanho da amostra

z = Número de desvios-padrão (tabela)

p = Percentagem de ocorrências do fenômeno (p + q = 1)

q = Percentagem complementar (1 - p = q)

N = Tamanho da população

e = Erro máximo permitido

Gil (1999) argumenta que a pesquisa descritiva tem como objetivo

primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então o estabelecimento de relações entre variáveis. Na mesma perspectiva, Malhotra (2006) afirma que a pesquisa descritiva é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo a descrição de algo, normalmente características do objeto de estudo ou relacionamentos entre os fenômenos.

Cabe ressaltar que estas análises descritivas foram combinadas com análises multivariadas, para que pudessem ser analisadas questões que apresentaram considerável complexidade, de modo que os métodos estatísticos combinados pudessem produzir análises simultâneas em cada um dos indivíduos respondentes.

2.3 Estratégia de investigação e método de análise

Conforme destacam autores como Aaker; Kumar; Day (2001), Cobra (1992), Hair et al. (2009), Kotler (2000), Malhotra (2006), e Mattar (2001) as análises multivariadas permitem realizar perguntas específicas e precisas que apresentem considerável complexidade em ambientes naturais, tornando possível conduzir teoricamente pesquisas significativas e avaliar os efeitos de variações paramétricas que ocorrem no seu contexto natural. De maneira geral, as análises multivariadas se referem a todos os métodos estatísticos que analisam simultaneamente as múltiplas medições em cada indivíduo ou objeto em estudo.

Assim, Stevenson (1981) defende que a análise multivariada se constitui como uma ferramenta estatística que processa as informações de modo a simplificar a estrutura dos dados e a sintetizar as informações quando o número de variáveis envolvidas é muito grande, facilitando o entendimento do relacionamento existente entre elas neste processo. Sob o ponto de vista deste autor, a compreensão de fenômenos físicos ou sociais dá-se através de coleta e análise de uma grande quantidade dados de acordo com uma hipótese. Dada a

grandeza deste conjunto de dados a ser analisada, utilizam-se métodos estatísticos para obter informações úteis dessa massa de dados, sendo que tais métodos constituem a análise multivariada.

Destaca-se que foi realizado o pré-teste do questionário quando o mesmo já estava estruturado, aplicando-o aos estudantes que compõem o próprio universo desse estudo. Foram feitas as devidas adequações no questionário e posteriormente este foi aplicado. Em seguida, utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (NIE et al., 1975) para organização dos dados e suporte para análise, por meio de métodos de estatística descritiva. Entre as análises estatísticas, a primeira delas foi a distribuição de frequência que é uma das análises mais utilizadas em pesquisas quantitativas.

Para Malhotra (2006), a frequência é uma distribuição matemática cujo objetivo é obter uma contagem do número de respostas associadas a diferentes valores de uma variável e expressar essas contagens em termos de porcentagem. Após mapear as frequências de cada uma das variáveis que compõem este estudo, foi feita a análise fatorial e de *cluster*.

A análise fatorial foi feita com o intuito de relacionar as variáveis de interesse e reduzi-las em menor número de fatores (HAIR et al., 2009). Já a análise de cluster, segundo Mattar (2001), permite ao pesquisador classificar objetos ou indivíduos observados em relação a inúmeras variáveis em subgrupos ou conglomerados não definidos a priori, mas que surgem em função da análise realizada.

Para Hair et al. (2009), existem dois tipos básicos de padronização de dados: pelas variáveis e pela observação. Pelas variáveis é a forma mais comum de padronização, por meio da conversão de cada variável em escores padrão, que é feita pela subtração da média e divisão pelo desvio-padrão para cada variável. A padronização feita para esta pesquisa obedeceu esta sugestão dos autores.

Assim, é importante ressaltar que a Análise Cluster (AC), é uma

técnica multivariada que engloba diferentes algoritmos de classificação para organizar informações sobre variáveis e formar grupos homogêneos ("to cluster" = agrupar). Esta análise foi utilizada pela primeira vez por Tryon, 1939. De acordo com Stevenson (1981), esta é uma técnica de interdependência, que tem como objetivo separar subgrupos de indivíduos ou objetos, de acordo com suas similaridades, sendo que os indivíduos que compõem os grupos possuem características homogêneas dentro do grupo e heterogêneas entre grupos.

Segundo Hair et al. (2009), não existe qualquer procedimento de seleção, padrão e objetivo, para determinar o número final de agrupamentos a serem formados. Como não há critério estatístico interno usado para inferência, tal como os testes de significância estatística de outros métodos multivariados, os pesquisadores desenvolveram muitos critérios e orientações para tratar do problema. Neste contexto, Malhotra (2006) afirma que o número de clusters pode basear-se em considerações teóricas, conceituais ou práticas.

Na aglomeração hierárquica, as distâncias às quais se combinam os aglomerados é um critério importante. Os tamanhos relativos dos clusters devem ser significativos. Os clusters devem ser interpretados em termos de centróides de aglomeração. Em geral convém perfilar os clusters em termos de variáveis que não tenham sido usadas para formar o cluster (MALHOTRA, 2006).

Por fim, deve-se lembrar que essa decisão deve ser tomada na tentativa de melhor explicar o problema de pesquisa. Então, a aplicação da análise de classificação cruzada (*crosstabs*), foi utilizada para se definir o melhor número de clusters a serem extraídos por constituir uma boa alternativa de escolha quando se objetiva verificar o perfil de cada grupo (HAIR et al., 2009). Assim, por meio dos clusters extraídos pode-se aplicar a análise discriminante. Nesta pesquisa, foram utilizados estes passos para que pudesse chegar aos resultados que serão discutidos mais adiante.

Após as análises já mencionadas, foi feita uma análise discriminante, no

intuito de melhor explicar os fenômenos encontrados nos resultados, bem como o número de clusters extraídos. Neste contexto, é importante definir o que seria a técnica da Análise discriminante. Para Stevenson (1981), esta é uma técnica de análise de dados na qual a variável dependente é categórica e as variáveis previsoras ou independentes tem natureza intervalar. Hair et al. (2009) acrescentam que, a análise discriminante envolve determinar uma variável estatística e a combinação linear das duas (ou mais) variáveis independentes que discriminarão melhor entre grupos definidos a priori. A discriminação é conseguida estabelecendo-se os pesos da variável estatística para cada variável para maximizar a variância entre grupos relativa à variância dentro dos grupos.

De acordo com Klecka (1981, p. 7), a análise discriminante é uma técnica estatística que permite ao pesquisador estudar as diferenças entre dois ou mais grupos de objetos em relação a diversas variáveis ou classificar quaisquer casos nos grupos em que eles mais se assemelham. Gil (1999) sustenta que o valor do coeficiente para um determinado previsor depende dos outros previsores incluídos na função discriminante.

Os sinais dos coeficientes são arbitrários, mas indicam que valores da variável resultam em grandes ou pequenos valores da função, associando-se a grupos particulares (MALHOTRA, 2006). Assim, cabe ressaltar que um dos principais pontos da análise discriminante é essa classificação, ou seja, a determinação do escore de corte, que segundo Hair et al. (2009) é o critério (escore) em relação ao qual o escore discriminante de cada objeto é comparado para determinar em qual grupo o objeto deve ser classificado. Por fim, o julgamento estritamente empírico foi combinado com as conceituações de relações teóricas disponíveis.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que pudessem ser traçadas as percepções e avaliações, foram propostas 23 afirmações aos alunos da graduação com uma escala de concordância como descrito na metodologia. Estes alunos respondentes são provenientes de diversos cursos, uma vez que os alunos do mestrado e doutorado em administração ministraram aulas da grade curricular obrigatória do curso de administração e também disciplinas optativas de outros cursos. A Figura 1 demonstra a composição desta amostra dividida por cursos.

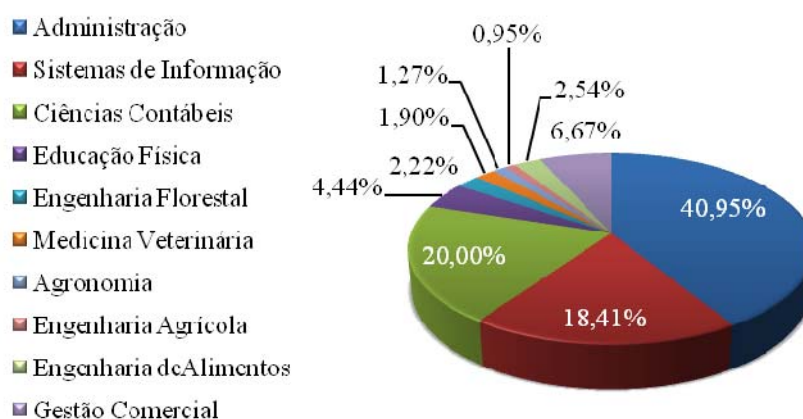


Figura 1 Composição da amostra por cursos

Nota-se, portanto, que se trata de uma amostra bastante heterogênea, proveniente de diversos cursos. Mas, com base na Figura 1, percebe-se que a maior parte dos alunos que tiveram aula com os professores estagiários são dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Sistemas de Informação, sendo possível observar que 79,36% dos discentes participantes desta pesquisa são provenientes destes três cursos.

É importante ressaltar que na IES pública não existe graduação em Ciências Contábeis e a IES privada não possui o curso de Sistemas de Informação. Portanto, os alunos respondentes vinculados ao primeiro curso estudam, exclusivamente, no IES β e aqueles alunos pertencentes ao curso de Sistemas de Informação, estão matriculados, exclusivamente, na IES α . O Gráfico 1 traz informações referentes à natureza institucional a qual os alunos estão vinculados.

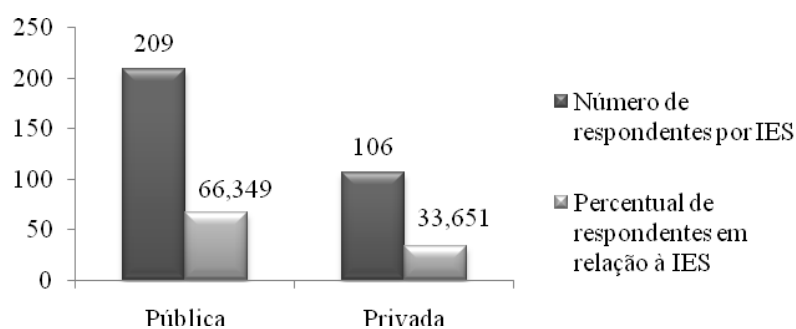


Gráfico 1 Composição da amostra por Instituição de Ensino Superior

Pode-se observar, então, que a maioria dos alunos respondentes está vinculada à IES pública. Isto se deve ao fato de que dos 13 professores estagiários que assumiram as aulas e as responsabilidades perante uma turma, apenas quatro são da IES privada, ou seja, 30,77% dos professores estagiários são desta IES e foram responsáveis por pouco mais de 30% dos alunos. Isto denota que houve certa proporção no número de alunos por instituição de ensino.

No Gráfico 2, são apresentados os dados referentes ao período em que estes alunos se encontram. Nesta figura pode-se notar que a maior parte dos estudantes está no quarto período, sendo que uma parcela considerável de estudantes encontra-se no terceiro, quinto e sétimo períodos também. Em

frequência absoluta, eles totalizam 206 alunos, o que representa 65,4% dos alunos participantes deste estudo. Portanto, pode-se inferir que a maior parte dos alunos respondentes é proveniente da IES pública, sendo que isto é proporcional ao número de professores estagiários de cada uma das Instituições. Além disso, a maior parte dos estudantes são alunos do terceiro, quarto, quinto e sétimo períodos e estão cursando administração, ciências contábeis ou sistemas de informação.

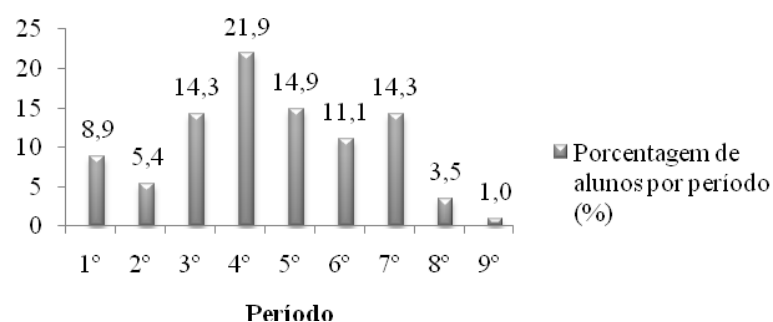


Gráfico 2 Período do curso no qual os alunos se encontram

Assim, após conhecer o perfil dos envolvidos, serão utilizadas tabelas de frequência para nortear as discussões deste capítulo. Os resultados serão apresentados em tabelas com as frequências com que cada uma das variáveis foi mencionada pelos discentes da graduação.

A primeira tabela deste capítulo traz informações mais gerais dos resultados encontrados, sobre o desempenho do professor estagiário no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula. Os professores estagiários G, H, L e M são alunos do PPGA da IES privada, os demais são alunos de estágio docência regularmente matriculados no PPGA da IES federal. Na Tabela 1 são apresentados os dados que retratam a percepção dos alunos da graduação em relação ao professor estagiário que assumiu as aulas em sua turma.

Tabela 1 Percepção dos alunos da graduação sobre o desempenho do professor estagiário que assumiu a disciplina em sua turma

Professor Estagiário	O aluno de mestrado/doutorado que desenvolveu seu estágio docência em minha turma teve um bom desempenho.									
	Concordo Plenamente		Concordo Parcialmente		Indiferente		Discordo Parcialmente		Discordo Totalmente	
	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)
A	18	90,0	2	10,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
B	12	85,7	1	7,1	1	7,1	0	0,0	0	0,0
C	16	55,2	10	34,5	2	6,9	1	3,4	0	0,0
D	20	64,5	9	29,0	1	3,2	1	3,2	0	0,0
E	11	30,6	12	33,3	5	13,9	8	22,2	0	0,0
F	16	94,1	1	5,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
G	1	3,2	6	19,4	5	16,1	9	29,0	10	32,3
H	20	62,5	5	15,6	4	12,5	3	9,4	0	0,0
I	18	64,3	9	32,1	0	0,0	1	3,6	0	0,0
J	22	81,5	4	14,8	0	0,0	1	3,7	0	0,0
K	0	0,0	5	71,4	2	28,6	0	0,0	0	0,0
L	10	47,6	7	33,3	2	9,5	2	9,5	0	0,0
M	3	13,6	15	68,2	0	0,0	1	4,5	3	13,6
Total	167	53,0	86	27,3	22	7,0	27	8,6	13	4,1

fa = frequência absoluta e fr = frequência relativa

Com base na Tabela 1, pode-se depreender que a percepção dos alunos variou de turma para turma. Tal fato é compreensível uma vez que cada turma teve um professor diferente, o que resultou em uma avaliação particular em relação a cada docente. Nota-se que, dos 315 respondentes, 253, ou seja, 80,3% dos alunos concordaram parcial ou plenamente que o desempenho dos professores estagiários foi bom. Para Caires (2006) o estágio docência traz uma possibilidade interessante de capacitação e integração do jovem professor no cotidiano da docência. Por isso é uma prática pedagógica tão importante.

A avaliação em âmbito generalista, como foi apresentada foi boa.

Porém, se forem avaliadas as percepções das turmas separadamente, percebe-se que os professores estagiários A e F foram os únicos que tiveram suas avaliações, exclusivamente, entre concordo plenamente e concordo parcialmente em relação à pergunta sobre o bom desempenho. Cabe ressaltar que a primeira foi consideravelmente superior a segunda avaliação. O professor estagiário B, também pode ser incluído neste grupo, uma vez que apenas um (1) aluno se mostrou indiferente ao seu desempenho.

Por outro lado, nota-se que o professor estagiário G teve suas avaliações concentradas no outro extremo, entre discordo parcialmente e discordo totalmente. Tal fato denota que realmente a percepção dos alunos sobre ter aula com professores estagiários está intimamente relacionada ao professor em si.

Neste contexto, cabe lembrar que, como afirmam Fischer (2006), a simples substituição do professor titular, sem um preparo adequado, não constitui um estágio, mas sim a execução da docência em caráter precário, além de comprometer a qualidade do ensino de graduação e a formação de mestres na pós-graduação.

Segundo Darling-Hammond; Chung e Frelow (2002) professores que passaram por um processo de formação assistido se sentiram significativamente mais preparados para o ensino do que aqueles que não tiveram o mesmo preparo.

A Tabela 2 apresenta a frequência de cada uma das variáveis em análise para que fossem estabelecidas algumas considerações sobre a dimensão do ensinar e aprender. Estes dados foram utilizados para que pudessem ser identificados os aspectos que estariam relacionados à percepção dos docentes, ou seja, o que eles avaliaram como sendo um bom desempenho.

Tabela 2 Frequência com que cada uma das variáveis foi avaliada

Variáveis	1	2	3	4	5	Total*	Média
Respeitou a turma	193	68	20	20	10	311	1,67
Espaço para debates	216	45	14	13	27	315	1,70
Motivação	195	66	13	19	20	313	1,73
Evolução nas aulas	148	93	55	13	6	315	1,84
Recursos Atualizados	142	96	34	25	17	314	1,98
Exemplos práticos	120	106	29	34	25	314	2,17
Boa didática	114	99	30	38	34	315	2,30
Bom comunicador	79	117	29	53	36	314	2,52
Aula mais dinâmica	73	43	118	24	48	306	2,77
Pesquisava respostas	99	56	50	37	73	315	2,77
Não dominou a turma	46	80	27	59	103	315	3,30
Não era muito claro	35	73	20	56	129	313	3,55
Insegurança	41	53	31	67	120	312	3,55
Não sabia transmitir	37	61	29	64	124	315	3,56
Aula era imitação	5	22	118	37	128	310	3,84
Não estava preparado	25	40	27	50	173	315	3,97
Aulas não ordenadas	18	21	23	62	191	315	4,23
Parecia um aluno	9	25	39	49	191	313	4,24
Não dominava o assunto	14	26	21	43	208	312	4,30
Não utilizou material	8	19	28	53	202	310	4,36
Autoritário/arrogante	12	22	16	32	228	310	4,43

*O total de respondentes foi 315, nesse sentido, a coluna total com valores inferiores indicam que houve *missing* (não resposta).

- 1 – Concordo Plenamente
- 2 – Concordo Parcialmente
- 3 – Indiferente
- 4 – Discordo Parcialmente
- 5 – Discordo Totalmente

Cabe ressaltar que a maior parte dos professores estagiários, cerca de 70%, teve mais de 80% de aprovação em sua avaliação sobre o seu desempenho em sala de aula. Isto poderia estar relacionado ao fato de uma parte destes

professores estagiários já possuem experiência em docência. Dos 13 professores estagiários envolvidos nesta fase da pesquisa, 25% já atuam como docentes em IES há mais de cinco anos. Porém, estes não foram os professores estagiários melhor avaliados, o que denota que a naturalização da docência também é um ponto a ser investigado. Assim, tornou-se necessário identificar as variáveis que foram responsáveis por esta avaliação.

Com base na Tabela 2, percebe-se que algumas variáveis tiveram médias próximas a 3, o que significa que em uma análise geral, os discentes se posicionaram diante destas variáveis como indiferentes, ou seja, não houve uma resposta de concordância ou não. Por outro lado, algumas variáveis parecem estar diretamente relacionadas ao bom desempenho dos professores estagiários, de acordo com a percepção dos graduandos. Dentre elas se destacam “Motivação” e “Exemplos práticos”. Estas variáveis também foram investigadas por turma, para que pudessem ser extraídas algumas considerações.

Assim, foi necessário estudar os desdobramentos destes aspectos por turma, para que fossem identificados os professores que obtiveram melhor avaliação para estes atributos. Porém, como este estudo investigou uma quantidade significativa de variáveis e casos, foi utilizada análise fatorial e de cluster para que fosse possível privilegiar o maior volume de informações contido nos questionários.

Neste sentido, a análise fatorial foi aqui empregada no intuito de minimizar as variáveis em um número menor de fatores, ou seja, variáveis latentes. Como afirma Reis (1997), o objetivo desta análise é descrever um número de variáveis iniciais a partir de um menor número de fatores. Trata-se, então, de uma técnica estatística multivariada que permite a criação de um conjunto menor de variáveis (variáveis latentes, ou fatores) (Tabela 3).

Tabela 3 Variáveis de interesse e variáveis latentes

Variáveis de Interesse	Fatores (Variáveis Latentes)		
	Aptidão para o ensino	Atitudes em sala de aula	Condução da disciplina
O professor estagiário:			
Não era muito claro em suas explicações	-,765		
Dominava o assunto, mas não sabia transmitir	-,753		
Sempre foi um bom comunicador	,721		
Tinha uma boa didática	,718		
Não estava preparado para assumir esta responsabilidade	-,681		
Não conseguiu dominar a turma	-,645		
Se demonstrou inseguro	-,642		
Teve um bom desempenho	,629	,487	
Sua aula era mais dinâmica que a do professor titular	,623		
Ilustrava as teorias com exemplos práticos	,590	,516	
Demonstrou uma melhora, da primeira para a última aula		,648	
Tratou a turma com o devido respeito		,603	
Apresentou motivação para ensinar	,431	,591	
Recursos utilizados eram atualizados	,440	,553	
Abria espaços para debates sobre a matéria	,442	,540	
Era sempre autoritário e arrogante em sala.		-,536	,441
Sempre pesquisava as respostas		,512	
Não utilizou material didático			,680
As aulas nem sempre tinham uma ordem: começo, meio e fim			,672
Mais se parecia um aluno do que professor			,529
Não tinha o menor domínio do assunto			,525
Sua aula era uma imitação da aula do professor titular			,507

Por meio da análise fatorial e com base na Tabela 3, observa-se que algumas relações que não seriam fáceis de identificar puderam ser combinadas em variáveis latentes. Nota-se, portanto, que o objetivo desta análise é simplificar a compreensão dos dados, reduzindo consideravelmente o número de variáveis. Porém, todas as variáveis são analisadas juntas para identificar padrões ou fatores subjacentes.

Percebe-se, que as 23 variáveis de interesse foram reduzidas em três (3) fatores que contém todas as variáveis de interesse. Estes fatores foram renomeados de acordo com as variáveis que os compõem. Assim, os fatores ficaram intitulados: “Aptidão³ para o ensino”, “Atitudes em sala de aula” e, “Condução da disciplina”.

O primeiro fator compreende as variáveis relacionadas ao domínio de conteúdos, clareza nas explicações, habilidade para transmissão de conhecimentos, didática, preparação para assumir a docência, segurança frente à turma e domínio da mesma, características das aulas dos estagiários, se o professor em formação estava motivado para ensinar, se tentava aliar aspectos teóricos à prática dos cursos de graduação, ou seja, esse primeiro fator tenta relacionar a maior parte de variáveis que tratam de habilidades próprias ao ensino.

Enquanto que o segundo fator, “Atitudes em sala de aula”, visa resumir variáveis relacionadas à postura do professor diante da turma e como isso pode ter contribuído ou não para o bom desenvolvimento do estágio. Assim, esse fator está diretamente ligado à imagem que o professor estagiário passou para a turma, ou seja, se ele era arrogante e autoritário, se ele abria espaços para discussões sobre a matéria, se tratava a turma com respeito, como as habilidades dele enquanto docente foram desenvolvidas, se houve um progresso na forma de

³ O termo Aptidão foi aqui empregado no sentido de estar apto, ou seja, estar preparado para vivenciar os desafios e a realidade da docência.

condução da disciplina e se foi um professor motivado.

Por fim, a terceira variável latente diz respeito aos recursos utilizados pelo professor na condução da disciplina, bem como sua postura diante da turma. Se ele se preocupava com a sequência das aulas, se as preparava com antecedência, se mantinha uma postura de professor diante da classe, se dominava o assunto e como era a sua aula em comparação com a aula do professor titular. Portanto, esta foi uma dimensão que tratava diretamente da maneira como o professor estagiário se portou diante da turma e como desenvolveu as atividades de seu estágio.

Tendo por base a Tabela 4, pode-se depreender que estes fatores explicam a maior parte das variáveis em estudo, 56,317%.

Tabela 4 Total da variância explicada pelos fatores

Fatores (variáveis latentes)	Total da variância explicada pelos fatores		
	Total	% da variância	% acumulada
Aptidão para o ensino	5,811	26,416	26,416
Atitudes em sala de aula	3,580	16,272	42,688
Condução da disciplina	2,998	13,629	56,317

Os dados contidos na Tabela 4 demonstram que os fatores extraídos explicam boa parte das variáveis de interesse. Tal informação foi comprovada seguindo orientações de Malhotra (2006). Segundo este autor, para fazer esta verificação de adequação de análise aos dados é preciso recorrer aos testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e Bartlett. O KMO verifica a medida de correlação entre os fatores com o todo. Este teste apresentou valor de 0,942, portanto superior a 0,600, o que indica que estes fatores explicam bem a variabilidade dos dados.

Além disso, foi possível identificar, por meio do teste de Bartlett, que a

análise fatorial está adequada para o conjunto de dados analisados. Isto porque, o nível de significância para este teste foi de 0,000. Com base nestes resultados, pode-se afirmar que existe pequena influência de outras variáveis constantes da amostra sobre o resultado final e, portanto, há forte correlação entre as variáveis.

Com base nas informações contidas nesta tabela, é possível depreender que os três fatores juntos explicam pouco mais de 56% do total da variância. Deste percentual, 26,416% é explicado pelo fator relacionado à aptidão para o ensino, sendo que atitudes em sala de aula explica 16,272% da variância e, a condução da disciplina explica os outros 13,629% restantes. Neste sentido, observa-se que a percepção dos discentes sobre o desempenho do professor estagiário estava relacionada, especialmente, às variáveis referentes à aptidão para o ensino.

Outro ponto a ser considerado é que houve covariância entre os fatores extraídos, o que segundo Hair et al. (2009), demonstra que as questões foram respondidas de forma bastante coerente, indicando que há uma grande confiabilidade ou consistência interna entre as variáveis. Porém, estes dados não foram suficientes para identificar o perfil dos discentes participantes desta pesquisa. Para tanto, foram criados agrupamentos, por meio da análise de clusters, no intuito de identificar grupos com percepções semelhantes em relação ao desempenho do professor estagiário.

Para esta análise foi adotado o procedimento hierárquico de aglomeração, empregando o método de *Ward* e como medida de similaridade a distância euclidiana ao quadrado, onde foram extraídos de dois a quatro agrupamentos. Observou-se a inexistência de *missing* neste momento da análise, o que denota a validade dos casos em estudo.

Neste contexto, observou-se que os clusters eram compostos segundo demonstra a Tabela 5. A partir desta tabela, pode-se depreender que o primeiro agrupamento compreende o maior número de respondentes, 63,8%. Este cluster

é composto, especialmente, por alunos vinculados à instituição pública, e cursam o quarto (4º) período de administração. É importante ressaltar que dos 209 alunos desta instituição, 201 estão agrupados em um mesmo cluster, o que indica que as percepções destes alunos foram muito próximas.

Tabela 5 Perfil dos clusters estabelecidos para análise

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
Número de indivíduos	201 (63,8%)	29 (9,2%)	43 (13,7%)	42 (13,3%)
Instituição de Ensino Superior	Pública (82,6%)	Privada (65,5%)	Privada (58,1%)	Privada (64,3%)
Curso de graduação	Administração (49,3%)	Administração (32,1%)	Administração (34,9%)	Contábeis (56,1%)
Período da graduação	4º (69,6%)	4º (26,9%)	4º (28,9%)	5º (43,6%)

O cluster 2 é constituído por 29 integrantes, pertencentes à instituição privada. Estes alunos também estão matriculados no quarto (4º) período do curso de administração. O terceiro subgrupo também apresenta a maior parte de seus indivíduos vinculados ao curso de administração, quarto (4º) período e o fazem na instituição privada. Estes dois agrupamentos possuem uma parcela significativa de outros cursos como Sistemas de Informação e Ciências Contábeis, porém a maior parcela é pertencente ao curso de Administração.

No entanto, o quarto cluster difere um pouco dos demais, embora ele também esteja majoritariamente vinculado à instituição privada, os 42 membros deste grupo estão cursando o quinto (5º) período de Ciências Contábeis.

O perfil de cada um dos agrupamentos facilita a visualização da percepção destes alunos. A Tabela 6 traz importantes informações sobre a percepção destes grupos que contribui diretamente para a avaliação dos professores estagiários.

Tabela 6 Aspectos que influenciam diretamente na percepção dos graduandos sobre o desempenho dos professores estagiários

O professor estagiário:	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
Teve bom desempenho	Concordo Plenamente (72,6%)	Concordo Plenamente (48%)	Concordo Parcialmente (58,1%)	Discordo Parcialmente (28,6%)
Apresentou motivação para ensinar	Concordo Plenamente (79,5%)	Concordo Plenamente (72,4%)	Concordo Parcialmente (48,8%)	Discordo Totalmente (41,5%)
Não dominou a turma	Discordo Totalmente (46,8%)	Concordo Parcialmente (48,3%)	Concordo Parcialmente (48,8%)	Concordo Plenamente (50,0%)
Não era muito claro	Discordo Totalmente (61,5%)	Concordo Parcialmente (51,7%)	Concordo Parcialmente (60,5%)	Concordo Plenamente (36,6%)
Não sabia transmitir	Discordo Totalmente (59,2%)	Concordo Parcialmente (48,3%)	Concordo Parcialmente (46,5%)	Concordo Plenamente (38,1%)
Ilustrava com exemplos práticos	Concordo Plenamente (52,7%)	Concordo Parcialmente (39,3%)	Discordo Parcialmente (41,9%)	Discordo Totalmente (50,0%)
Tinha uma boa didática	Concordo Plenamente (53,7%)	Concordo Parcialmente (58,6%)	Discordo Parcialmente (41,9%)	Discordo Totalmente (47,6%)
Demonstrou insegurança	Discordo Totalmente (54,0%)	Concordo Parcialmente (44,8%)	Concordo Parcialmente (39,5%)	Concordo Plenamente (47,6%)
Bom comunicador	Concordo Parcialmente (47,0%)	Concordo Parcialmente (48,3%)	Discordo Parcialmente (55,8%)	Discordo Totalmente (52,4%)
Pesquisava as respostas	Concordo Plenamente (37,3%)	Concordo Plenamente (62,1%)	Discordo Totalmente (30,2%)	Discordo Totalmente (28,6%)
Não estava preparado	Discordo Totalmente (75,6%)	Discordo Totalmente (41,4%)	Concordo Parcialmente (44,2%)	Concordo Plenamente (38,1%)

Tendo por base a Tabela 6 pode-se depreender que a percepção dos graduandos sobre o desempenho do professor estagiário estava diretamente relacionada a diversos aspectos. Dentre eles se destacam a motivação que o professor tinha para ensinar; se ele ilustrava a teoria com exemplos práticos; se ele teve facilidade para ensinar, se tinha boa didática; se o professor conseguia prender a atenção da turma; e, se pesquisava as respostas quando questionado para dar um retorno ao aluno.

Por outro lado, outras variáveis foram apontadas como inversamente relacionadas ao bom desempenho. Os professores estagiários que não tiveram um desempenho satisfatório foram aqueles que não conseguiram dominar a turma; não eram muito claros em suas explicações; por vezes sabia o conteúdo, mas não sabia transmiti-lo aos alunos e demonstrava insegurança durante as aulas. A associação destes aspectos culminou na conclusão de que estes professores estagiários não estavam preparados para assumir a responsabilidade de conduzir uma disciplina na graduação.

Observa-se, portanto, que todas estas variáveis estão relacionadas aos dois primeiros fatores, ou seja, o desempenho do professor estagiário está intimamente ligado às aptidões para o ensino por ele demonstradas e suas atitudes em sala de aula. Estes fatores influenciaram muito mais esta percepção do que os aspectos relacionados à condução da disciplina e postura do professor estagiário (Tabelas 7 e 8). Cabe ressaltar que esta percepção sobre o desempenho dos estagiários está fortemente relacionada ao estado emocional dos respondentes, reflexo de experiências vivenciadas entre os atores envolvidos (LOVELOCK, 2001).

Por meio da análise discriminante, identificou-se que os fatores investigados possuem alto grau de significância, uma vez que o coeficiente de correlação canônica foi de 0,846. Com isso, nota-se que o coeficiente de determinação (r^2) foi de 0,716, revelando alto poder de ajuste dos dados.

Tabela 7 Teste de igualdade entre os grupos

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Aptidão para o ensino	,433	135,998	3	311	,000
Atitudes em sala de aula	,430	137,586	3	311	,000
Condução da disciplina pelo estagiário	,686	47,528	3	311	,000

Tabela 8 Fatores que discriminam os clusters

Step	Entraram	Wilk's Lambda			
		Exact F		Approximate F	
		Estatística	Significância	Estatística	Significância
1	Aptidão para o ensino	137,586	0,000		
2	Atitudes em sala de aula	138,255	0,000		
3	Condução da disciplina pelo estagiário			125,362	0,000

Tendo por base a Tabela 7, nota-se que as variáveis latentes possuem um nível de significância capaz de discriminar os clusters. Neste sentido, foi utilizado o Método Stepwise para que fosse possível verificar quais os fatores entram e quais deveriam ser removidos do modelo. Porém, como todos os fatores apresentaram significância ao nível de 1%, foi possível concluir que todos os clusters são diferentes quando analisados por cada um dos fatores.

Assim, a análise discriminante mostrou que os três fatores discriminam as variáveis dependentes (Clusters 1, 2, 3 e 4). Além disso, verifica-se que o fator “Atitudes em sala de aula” foi o que apresentou maior importância, sendo

seguido de “Aptidão para o ensino” e “Condução da disciplina pelo estagiário”.

Cabe ressaltar que a aptidão para o ensino foi um fator relevante, assim como a motivação para ensinar foi um fator determinante para que os discentes avaliassem os estagiários positivamente. Não só esta variável, mas também a questão do professor estagiário ser um bom comunicador e conseguir prender a atenção deles e, o domínio da turma.

Observou-se, então, que os professores que obtiveram melhores avaliações foram aqueles que se mostraram mais motivados a ensinar, que eram claros em suas explicações, sabiam transmitir o conhecimento e conseguiram aliar teoria e prática, por meio de exemplos práticos que serão vivenciados pelos discentes em sua vida profissional. Nota-se que isto está intimamente relacionado ao que afirma Masetto (2003) sobre a possibilidade de integrar situações reais de atuação profissional ao processo de aprendizagem dos alunos e Freire (1996). Para ele, não se pode separar "prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender" (FREIRE, 1996, p. 106).

Neste contexto, observa-se que por meio de aulas mais dinâmicas, os professores estagiários puderam atuar livremente, afinal, suas aulas não eram necessariamente uma simples reprodução da aula do professor titular, o que coincide com o que afirmam Riolfi e Almaminos (2007). Para estas autoras, a prática do ensino não deve ser apenas uma reprodução, mas sim um processo criativo e interativo dos atores envolvidos.

Cabe ressaltar que, este ponto da pesquisa merece destaque. Como se observa na Tabela 9, quando os alunos foram levados a fazer uma comparação entre a aula do professor estagiário e a aula do professor titular, aconteceu um fato curioso.

Tabela 9 Variáveis de comparação entre a aula do professor estagiário e a aula do professor titular

Frequência das respostas entre os discentes										
Variáveis	Concordo Plenamente		Concordo Parcialmente		Indiferente		Discordo Parcialmente		Discordo Totalmente	
	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)
Aula Mais dinâmica	73	23,3	43	13,7	118	37,5	24	7,6	48	15,2
Aula era imitação	5	1,6	22	7,0	118	37,5	37	11,7	128	40,6

fa = frequência absoluta e fr = frequência relativa

Para estas duas afirmações, precisamente 118 alunos responderam ser indiferentes às questões. Porém, é importante ressaltar que a maior parte deles relatou não ter um parâmetro para comparar o professor estagiário porque não tiveram aula com o professor titular da disciplina. Alguns disseram que o professor titular nunca havia aparecido na sala de aula.

Na IES privada, como já foi citado, realmente não há um professor titular da disciplina, o próprio mestrando é que assume a responsabilidade pela disciplina (ver capítulo 3). Mas na IES pública, o mestrando/doutorando deve ser, de fato, um estagiário. E ele deve acompanhar o professor titular da disciplina e ser assistido por ele. Este professor, na maior parte dos casos, é o próprio orientador de dissertação/tese.

Não obstante, durante a realização desta pesquisa, apenas dois professores titulares foram encontrados em sala, junto com o seu estagiário. Talvez por este motivo, muitos dos graduandos não tenham conseguido estabelecer um paralelo comparativo entre os dois professores: o titular e o estagiário. Este tipo de situação, como já foi debatido em outros momentos deste estudo, não figura em um estágio de fato, mas sim no exercício da docência precária (FISCHER, 2006), em que não há uma troca ou um aprendizado

pautado na reflexão sobre a prática (CHAMLIAN, 2003; FERREIRA JÚNIOR, 2008; SAVIANI, 1996), por parte destes professores estagiários que não foram orientados durante seu estágio.

Diante disto, é preciso considerar que estes professores estagiários, de modo geral, tiveram um bom desempenho na execução de suas atividades, seja por já possuírem alguma prática, serem doutorandos ou pela naturalização da docência, como no caso de muitos mestrandos e uma doutoranda que afirmaram não possuir nenhuma prática docente e que tiveram resultados surpreendentes.

Segundo Cunha (2006), esta naturalização é proveniente de uma reprodução de experiências anteriores assimiladas e modificadas, advindas de vivências com outros professores. Estas experiências, segundo a autora, podem ser tanto boas, e assim reproduzidas, quanto ruins, que neste caso serão modificadas. Neste sentido, Bernardes (2009) afirma que o sentido pessoal da atividade com a qual se está envolvido passa a ser o significado social daquela ação no processo de formação profissional neste estágio inicial.

Além disso, foi possível depreender que os professores estagiários utilizaram recursos atualizados, o que contribuiu para um fácil entendimento. Isto resultou em uma avaliação positiva de que eles estavam preparados para assumir os desafios que a docência traz consigo. Em termos gerais, 31,1% dos alunos afirmaram que os professores estagiários conheciam muito sobre o assunto, mas não sabiam transmiti-lo.

Porém, isto não foi um determinante para que estes professores fossem considerados ruins, embora esse tenha sido um dos aspectos que estava intimamente relacionado ao bom desempenho dos professores, ele não foi determinante. Pachane (2005) afirma que para ser um bom professor não basta conhecer a fundo determinado conteúdo, é preciso ir além.

Assim, o que determinou a percepção positiva dos graduandos em relação aos professores estagiários foi um conjunto de aspectos considerados no

todo. Alguns autores afirmam que para ser um bom professor, é preciso conhecer a matéria que leciona, a disciplina e o programa (MASETTO, 2004; TARDIF, 2002). Porém, além disso, faz-se necessário possuir conhecimentos relativos à educação e à pedagogia, no intuito de desenvolver um saber prático, pautado na experiência diária construída com os alunos (CHAMLIAN, 2003).

Pode-se afirmar que este não foi um fator limitante porque a maior parte dos professores estagiários, isto é, 84,62% deles apresentaram médias de aprovação superiores a 70%. Somente dois professores estagiários não conseguiram alcançar esta média, foram eles os professores E e G. Estes foram considerados, pela maioria de seus alunos, ainda não preparados para assumir uma turma em sua integralidade.

Outro ponto que merece destaque é que grande parte dos professores (69,23%) demonstrou uma melhora, da primeira para a última aula, na forma como conduziu a disciplina, sob a ótica dos graduandos. Este índice alcançou percentuais de 76,5, o que denota que a prática é uma forma de aprendizagem. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) os saberes docentes originam-se de quatro fontes: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Há que se atentar para o fato de que, segundo esses autores, os saberes advindos da experiência constituem fonte de referência para a prática docente.

Reforçando a ideia de que a prática de ensino é uma alternativa de aprendizagem, Slomski (2008) constatou que a maior parte dos professores quando indagados sobre como aprenderam a ministrar aulas no ensino superior (fonte de aprendizagem da docência), 45,6% deles responderam em primeiro lugar: de forma *intuitiva e autodidata*; em segundo lugar, 55% *utilizando as “ferramentas de trabalho”*; 30,1%, em terceiro lugar: *seguindo a rotina dos outros professores*; 31,1%, em quarto lugar, em *função da experiência como aluno*; 24,9%, em quinto lugar: *freqüentando cursos na área da didática do*

ensino superior e, por fim, 62,7% disseram que foi por meio de outras situações. O que vai ao encontro dos resultados obtidos neste trabalho.

Cabe ressaltar ainda que 90,5% dos casos foram agrupados corretamente, o que garante que o modelo é altamente representativo, este dado pode ser observado na Tabela 10.

Tabela 10 Classificação dos resultados de acordo com os agrupamentos

		Previsão de membros no grupo ^a				Total
		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	
fa	Cluster 1	178	14	6	3	201
	Cluster 2	0	29	0	0	29
	Cluster 3	0	0	42	1	43
	Cluster 4	4	1	1	36	42
fr (%)	Cluster 1	88,6	7,0	3,0	1,5	100,0
	Cluster 2	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0
	Cluster 3	0,0	0,0	97,7	2,3	100,0
	Cluster 4	9,5	2,4	2,4	85,7	100,0

^a 90,5% número de casos agrupados corretamente classificados
fa = Frequência absoluta, fr = Frequência relativa

A partir dos dados apresentados na Tabela 10, entende-se que o cluster 2 é o que possui maior homogeneidade, uma vez que 100% dos seus membros foram agrupados de maneira correta. Assim, por meio da caracterização do perfil perceptivo dos clusters, apresentada na Tabela 6, é possível verificar as diferenças entre a percepção de cada um desses grupos.

Quando avaliadas as variáveis, e não os fatores, observou-se que àquelas que mais discriminaram os clusters foram: “O professor estagiário não era muito claro em suas explicações”, e “O professor estagiário sempre tratou a turma com

o devido respeito, isso era reforçado pelas aulas que contribuíram para a minha formação”, variáveis estas que estão contidas nos fatores “Aptidão para o ensino” e “Atitude em sala de aula”, respectivamente.

Assim, para efeito de ilustração, nota-se com base na Tabela 6 que enquanto o cluster 1 afirmou discordar totalmente que o professor estagiário não era muito claro em suas explicações, os clusters 2 e 3 afirmaram concordar parcialmente e, o cluster 4, concordou plenamente. Além disso, em relação ao tratamento da turma com o devido respeito, os clusters 1 e 2 afirmaram concordar plenamente, enquanto que o cluster 3 concordou parcialmente e o cluster 4 discordou parcialmente.

Por conseguinte, observa-se que segundo os grupos analisados, para um professor estagiário ter um bom desempenho é preciso ter motivação e saber ensinar. Estes resultados coincidem com o que afirmam Ezer; Gilat e Sagée (2010). Para eles, a docência está intimamente relacionada à motivação e a aprendizagem, sendo que o ato de ensinar é tido como fonte de auto-realização.

Além disso, o estagiário precisa aliar teoria e prática, de modo a trazer a teoria para a prática do dia a dia. Segundo Barone et al. (1996), Korthagen e Kessels (1999) e Mizukami (2006), a importância da teoria e da prática é justamente se tornarem um emaranhado no processo de formação profissional. E, ainda, não basta dominar os conceitos teóricos, é preciso saber transmiti-los aos alunos por meio de uma linguagem clara. Por meio da articulação destas variáveis, sob a ótica dos alunos, o estagiário estará preparado para a docência (KOETSIER; WUBBELS; KORTHAGEN, 1997).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de promover o fechamento deste capítulo, é importante ressaltar que o objetivo de se investigar a percepção do aluno de graduação sobre o desempenho do professor estagiário não constituiu, de forma alguma, em uma medição reducionista e mecanicista do processo de aprendizagem. O foco deste estudo foi privilegiar a ótica do estudante que teve aula com esse professor em fase de desenvolvimento, no intuito de ouvir e tentar identificar aspectos que podem ser melhor trabalhados no estágio docência e que possivelmente podem ser identificados na prática das aulas ministradas.

Assim, entende-se que a avaliação destes atributos vai muito além da simples medida do desempenho destes professores estagiários, visa, antes de tudo, dar voz a um ator, por vezes, passivo, mas fundamental neste processo de desenvolvimento profissional do docente.

Por meio dos resultados e análises deste trabalho, entende-se que o estágio docência constitui uma possibilidade de aliar pesquisa e ensino, tornando-se uma estratégia bastante interessante no processo de formação de novos docentes. Por conseguinte, pode-se inferir que esta é uma boa ferramenta de ensino para os pós-graduandos. Porém, eles precisam de um acompanhamento dos professores orientadores para que não exerçam uma docência em caráter precário.

Mesmo diante desta limitação, observou-se, com base nas avaliações dos alunos da graduação que tiveram aulas com esses professores em formação, que a maior parte deles apresentou um desempenho satisfatório. Possivelmente, eles tiveram um bom desempenho na execução de suas atividades por já possuírem alguma prática, por serem doutorandos ou pela naturalização da docência. Porém, é preciso ressaltar que embora a maior parte destes professores tenha

realizado um bom estágio, isto não se constitui em uma regra, haja vista o caso dos professores G e E.

Além disso, cabe ressaltar que 69,23% dos professores estagiários demonstraram uma melhora na forma como conduziu a disciplina. Esta questão foi percebida por quase 80% dos respondentes, o que reforça a ideia de que a prática de ensino é, realmente, uma alternativa de aprendizagem.

Assim, é importante contextualizar que os três professores melhores avaliados (A, B e F) são pós-graduandos da IES α , sendo dois doutorandos e um mestrando. Apenas um deles afirmou já ter experiência como docente, os demais atribuem esse bom desempenho a aptidões pessoais e gosto pela docência. Porém, há que se atentar ao fato de que estes casos constituem exceção. Segundo relatos de diversos graduandos, os professores estagiários com os quais tiveram aula antes destes, eram descomprometidos e deixaram a desejar em questões relacionadas a conteúdo programático das disciplinas. Portanto, a preparação para a docência se faz necessária para que este estágio não comprometa a qualidade do ensino de graduação e, tampouco, a formação de mestres na pós-graduação.

Observou-se ainda que as percepções e expectativas dos alunos do curso de graduação envolvem a busca de formação para um mercado competitivo, além da construção de conhecimentos teóricos e práticos condizentes com a demanda social e profissional. Dessa forma, deve-se construir uma relação dialógica entre os atores envolvidos para que esta expectativa seja atendida de modo teórico-prático.

Outro fator que merece destaque é que em contexto de interação social, como no caso da sala de aula, práticas mais reflexivas pautadas no diálogo podem trazer vantagens no processo de aprendizagem, tanto para o professor-estagiário quanto para os alunos da graduação envolvidos neste processo. A reflexão sob e sobre a ação, assim como a autonomia dos pós-graduandos

promove seu desenvolvimento pessoal. Logo, a reflexividade é intensificada, o que promove o aprendizado e a geração do conhecimento.

Por fim, para futuros trabalhos, sugere-se que se aprofunde em questões relacionadas aos valores e significados atribuídos por todos os atores envolvidos no processo de interação, construído socialmente, na dinâmica de ensino-aprendizagem. Uma vez que esses sentidos e motivações podem demonstrar as reais percepções e aspirações de um indivíduo.

No entanto, cabe lembrar que não é pretensão deste estudo esgotar esta discussão, mas sim apresentar uma abordagem alternativa de interpretação e análise da realidade do estágio docência nos Programas de Pós-Graduação em Administração sob um prisma muito importante que é o aluno da graduação, aquele que tem um maior contato com o professor em processo de formação.

REFERÊNCIAS

- AAKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G. S. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 2001.
- BARONE, T. et al. A future for teacher education. In: SIKULA, J. **Handbook of research on teacher education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996. p. 1108-1149.
- BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 235-242, jul./dez. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Vagas no ensino superior quadruplicam**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11941>. Acesso em: 22 nov. 2010.
- CAIRES, S. Vivências e percepções do estágio pedagógico: contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “tornar-se professor”. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 24, n.1, p. 87-98, Jan. 2006.
- CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.
- COBRA, M. **Administração de marketing**. São Paulo: Atlas, 1992. 452p.
- CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 250-271, maio/ago. 2006.
- DARLING-HAMMOND, L.; CHUNG, R.; FRELOW, F. Variation in teacher preparation how well do different pathways prepare teachers to teach? **Journal of Teacher Education**, London, v. 53, n. 4, p. 286-302, Sept. 2002.
- EZER, H.; GILAT, I.; SAGÉE, R. Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. **European Journal of Teacher Education**, London, v. 33, n. 4, p. 391-404, Nov. 2010.

FERREIRA JÚNIOR, M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 6, p. 866-871, nov./dez. 2008.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 10, n. 4, p. 193-197, out./dez. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: P. Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206p.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

KLECKA, W. R. **Discriminant analysis**. London: Sage, 1981.

KOETSIER, C. P.; WUBBELS, T. H.; KORTHAGEN, F. A. J. Learning from practice: the case of a dutch postgraduate teacher education programme. In: FULLER, M. I.; ROSIE, A. J. **Teacher education and school partnerships**. New York: E. Mellen, 1997. p. 113-132.

KORTHAGEN, F. A. J.; KESSELS, J. P. A. M. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. **Educational Researcher**, Washington, v. 28, n. 4, p. 4-17, May 1999.

KOTLER, P. **Administração de marketing: a edição do novo milênio**. São Paulo: P. Hall, 2000. 765 p.

LOVELOCK, C. **Serviços: marketing e gestão**. São Paulo: Saraiva, 2001.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2004.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior**. São Paulo: Mackenzie-Cortez, 2003. p. 79-108.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001. 278p.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-18, jul./dez. 2006.

NIE, N. H. et al. **Statistical package for the social sciences**. 2. ed. New York, McGraw-Hill, 1975.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p.13-24, jun. 2005.

REIS, E. **Estatística multivariada aplicada**. Lisboa: Sílabo, 1997.

RIOLFI, C. R.; ALMAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 297-310, maio/ago. 2007.

SAMARA, B. S.; BARROS, J. C. **Pesquisa de marketing: conceitos e metodologia**. São Paulo: M. Books, 1997.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: A. Associados, 1996.

SLOMSKI, V. G. **Professor de ciências contábeis do Brasil: um estudo centrado na sua competência pedagógica**. 2008. Tese (Pós-doutorado em Ciências Contábeis) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

STEVENSON, W. J. **Estatística aplicada à administração**. São Paulo: Harbra, 1981. 495p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente**. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

CAPÍTULO 5

COMPARAÇÃO ENTRE O DISCURSO DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO E A REALIDADE PERCEBIDA PELO GRADUANDO

RESUMO

Durante o desenvolvimento desta pesquisa surgiu a necessidade de comparar o que os pós-graduandos afirmavam ser a importância do estágio docência e o que, de fato, era realizado durante as suas aulas na graduação. Isto foi feito no intuito de tentar confrontar o discurso e a prática dos professores estagiários. Neste sentido, este capítulo visa comparar os resultados entre os grupos investigados (graduandos e pós-graduandos), identificando traços comuns e díspares em duas instituições de ensino superior. Para tanto, optou-se, pela triangulação entre respostas dos professores estagiários que assumiram disciplinas na graduação e as respostas dos discentes sobre o seu desempenho. Com isso foi possível identificar que os professores que estavam mais motivados apresentaram melhor desempenho. Observou-se que a motivação destes professores estava relacionada aquisição de experiência em sala de aula e a necessidade de adquirir uma proximidade com as atividades docentes. Além disso, afirmaram que a docência para eles teria um caráter não só profissional, mas também pessoal. Outra questão percebida neste capítulo foi que os professores, de modo geral, não conseguiram vincular teoria e prática de maneira plena. Porém, notou-se que os professores estagiários entendiam a importância desta articulação para um melhor desenvolvimento do graduando, porém, a falta de prática, muitas vezes, era um limitante. E esta prática estava relacionada não só a prática de ministrar aulas, mas também a vivência de mercado. Neste sentido, a Instituição de Ensino Superior privada apresentou um método de ensino diferenciado, nesta instituição o pós-graduando pode vivenciar na prática outras três experiências: Pesquisa, Empresa e Projeto Social. Os pós-graduandos da Instituição de Ensino Superior pública também foram questionados sobre a possibilidade de optar por outras vivências. O resultado disso foi que muitos deles (84,71%) afirmaram que embora estas vivências não pudessem substituir o estágio docência, seriam práticas interessantes por serem complementares à docência. Percebe-se, então, que a junção de outras possibilidades de vivenciar a prática, como em laboratórios de aprendizagem, constituiria uma alternativa interessante à formação de professores universitários por viabilizar a construção destes profissionais, de maneira mais completa.

Palavras-chave: Motivação. Teoria e prática. Percepção da prática.

ABSTRACT

During this research it became necessary to compare what the graduate students claimed to be the importance of training and teaching, in fact, was conducted during their undergraduate classes. This was done in order to try to confront the discourse and practice of trainee teachers. Thus, this chapter aims to compare the results between the groups investigated (undergraduate and graduate students), identifying common and disparate features in two institutions of higher education. To this end, we opted for the triangulation between responses of teacher trainees who have taken courses at the undergraduate and the responses from students about their performance. It was then possible to identify teachers who were more motivated performed better. It was observed that the motivation of these teachers was related acquisition experience in the classroom and the need to acquire a proximity of the classes. Moreover, said that teaching them would have a character not only professional but also personal. Another issue was perceived in this chapter that teachers in general, failed to link theory and practice to the fullest. However, it was noted that trainee teachers understood the importance of articulation for a better development of the student, however, the lack of practice, was often a limiting factor. And this practice was related not only to practice to teach classes, but also the experience of the market. In this sense, the private higher education institution presented a different method of teaching in this institution and postgraduate students may experience in practice three other experiments: Research, Business and Social Project. The post-graduates in public higher education institution were also asked about the possibility of opting for other experiences. The result was that many (84.71%) stated that although these experiences could not replace the teaching stage, practices would be interesting because they are complementary to teaching. It is understood, then, that the addition of other opportunities to experience the practice, such as learning laboratories, would be an interesting alternative to teacher training college for making possible the construction of these practitioners, more completely.

Keywords: Motivation. Theory and practice. Perception of practice.

1 INTRODUÇÃO

Como já discutido no capítulo 4, a percepção dos graduandos sobre o desempenho do professor estagiário está relacionada a diversos aspectos. Observou-se, então, que dentre estes aspectos, os que mais se destacam são a motivação que o professor apresentou para ensinar; se ele ilustrava a teoria com exemplos práticos; se ele teve facilidade para ensinar, se tinha boa didática; se o professor conseguia prender a atenção da turma; e, se pesquisava as respostas quando questionado para dar um retorno ao aluno.

Além disso, verificou-se no capítulo 3, que muitos dos professores estagiários apontaram a obrigatoriedade de se executar o estágio como o maior motivador, especialmente, os doutorandos. Como mencionado no capítulo anterior, isto parece estar intimamente ligado ao fato de que estes pós-graduandos já possuem alguma experiência com a docência. Porém, uma questão importante a ser verificada é se o desempenho final destes pós-graduandos, percebido pelos alunos da graduação, coincide com o discurso assumido por estes estagiários quando questionados acerca de suas reais motivações e importância de praticar a docência.

Assim, durante o desenvolvimento desta pesquisa surgiu a necessidade de comparar o que os pós-graduandos afirmavam ser a importância do estágio docência e o que, de fato, era realizado durante as suas aulas na graduação. Isto foi feito no intuito de tentar confrontar o discurso e a prática dos professores estagiários. Neste sentido, este capítulo visa comparar os resultados entre os grupos investigados (graduandos e pós-graduandos), identificando traços comuns e díspares nas duas instituições de ensino superior.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Caracterização da pesquisa

Esta fase da pesquisa consiste em confrontar alguns dos resultados encontrados no capítulo 3 e a percepção dos graduandos, identificadas no capítulo 4. Para tanto, este estudo será norteado pela triangulação de dados provenientes destes dois momentos de pesquisa já discutidos até aqui.

Os dados do capítulo 3 que serão aqui discutidos são aqueles de cunho qualitativo, pautados na análise de conteúdo. Por outro lado, os dados advindos do capítulo 4, são de base quantitativa, provenientes da aplicação de um questionário estruturado como já foi discutido na metodologia dos referidos capítulos.

Assim, os dados que serão aqui confrontados são referentes às motivações apontadas pelos 13 pós-graduandos (professores estagiários) e a motivação para o ensino percebida pelos discentes da graduação. E, ainda, a importância atribuída pelos primeiros em relação ao estágio docência e as consequências disto no ensino aos graduandos.

2.2 Coleta de dados

Para que fosse possível fazer o cruzamento destes dados, foi utilizada parte das informações já discutidas em capítulos anteriores. É importante ressaltar que nos outros capítulos, quando estes dados foram apresentados, eles foram discutidos de maneira isolada, impossibilitando que novas constatações fossem extraídas.

A percepção dos discentes sobre a motivação que os professores estagiários demonstraram ou não para o ensino foi relacionada ao que o próprio

estagiário afirmou ser a sua motivação para a execução do estágio docência. Este cruzamento de dados foi feito turma a turma, o que possibilitou uma análise mais detalhada do fenômeno.

2.3 Estratégia de investigação e método de análise

A presente pesquisa empregou como método a triangulação. Vergara (2005) afirma que nas ciências sociais esta técnica pode ser definida como uma estratégia de pesquisa baseada na utilização de diversos métodos para investigar o mesmo fenômeno. Neste sentido, o emprego desse método figura uma tentativa de aumentar a confiança dos resultados deste estudo, tendo em vista a complexidade dos fenômenos que o constituem.

Cabe ressaltar que a triangulação pode ser discutida e explorada com base em dois pontos de vista: como estratégia para o alcance da validade do estudo e como uma alternativa para a obtenção de novas perspectivas, novos conhecimentos (VERGARA, 2005).

Segundo Denzin (1978), existem quatro diferentes tipos de triangulação: de dados, de pesquisadores, de teorias e de métodos. Especificamente nessa pesquisa, foi utilizada uma “triangulação de dados” que se refere à utilização de dados originários de várias fontes em um mesmo estudo. Optou-se, portanto, pela triangulação entre algumas das respostas dos professores estagiários que assumiram disciplinas na graduação e as respostas dos discentes sobre o seu desempenho.

Este tipo de triangulação refere-se ao uso de diferentes fontes de dados. Segundo Morse (1991) existe duas classificações para este método: a triangulação simultânea e a seqüencial. Nesta pesquisa utilizou-se a triangulação simultânea, uma vez que foram utilizados os métodos quantitativo e qualitativo, ao mesmo tempo. Nota-se que a interação entre os métodos, durante a coleta de

dados, é reduzida, mas eles se complementam no momento da conclusão do estudo.

Os dados referentes à percepção dos graduandos foram tratados por meio de análise estatística. Para que pudessem ser avaliadas cada uma das turmas separadamente, optou-se pela tabulação cruzada entre turmas e cada uma das variáveis em análise. Segundo Malhotra (2006), a tabulação cruzada é uma técnica estatística que descreve duas ou mais variáveis simultaneamente e origina tabelas que refletem a distribuição conjunta de duas ou mais variáveis com um número limitado de categorias ou valores distintos.

A partir daí, os dados obtidos foram analisados comparativamente com as respostas dos professores estagiários, por meio de análise de conteúdo (metodologia já descrita nos capítulos 2 e 3). Isto foi feito no intuito de identificar se o discurso dos professores estagiários coincidiam, de fato, com a prática em sala de aula percebida pelos graduandos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que fosse possível comparar os discursos dos professores estagiários com a prática de suas atividades percebida pelos graduandos, foi preciso confrontar as respostas de cada um dos grupos participantes deste processo de formação. Assim, embora a coleta de dados tenha acontecido em momentos distintos, a realidade vivenciada por eles foi retratada sob a ótica de cada um dos envolvidos, de forma a tecer comparações entre a fala de uns e outros.

Para fundamentar as discussões deste capítulo, foram privilegiadas duas categorias. Estas categorias são provenientes das variáveis que foram apontadas pelos discentes como requisitos para o desempenho satisfatório dos professores estagiários. São elas: “motivação para ensinar” e “ilustrar a teoria com exemplos práticos”.

Assim, os dados referentes à primeira categoria (“motivação para ensinar”) encontram-se na Tabela 1. A partir desta tabela, pode-se depreender que os professores estagiários A, B e F foram os que se mostraram mais motivados diante de suas turmas. Estes foram os únicos professores que tiveram sua avaliação concentrada entre concordo plenamente e parcialmente. Tal fato reforça a ideia de que a motivação foi um dos aspectos relacionados ao bom desempenho do estagiário. Estas informações, ao serem confrontadas com as respostas dadas pelos professores estagiários, possibilitaram estabelecer importantes relações.

Para Huertas (2001), cada pessoa possui uma motivação diferente para um mesmo assunto. Assim, os professores A e F afirmaram que a motivação para o estágio docência estava pautada na aquisição de experiência em sala de aula e na necessidade de adquirir uma proximidade com as atividades docentes. Além disso, afirmaram ter aptidão para o ensino e gosto pela docência. Para

estes estagiários, a docência teria um caráter não só profissional, mas também pessoal. Segundo Malta (1999), as motivações para a docência dependem intimamente dessa relação entre interesse pessoal e realidade da profissão.

Tabela 1 Motivação percebida pelos discentes em relação ao professor estagiário que ministrou aulas, por turma

Professor Estagiário	O professor estagiário apresentou motivação para ensinar									
	Concordo Plenamente		Concordo Parcialmente		Indiferente		Discordo Parcialmente		Discordo Totalmente	
	fa	fr (%)	Fa	fr (%)	fa	fr (%)	Fa	fr (%)	fa	fr (%)
A	16	80,0	4	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
B	13	92,9	1	7,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
C	22	75,9	4	13,8	2	6,9	0	0,0	1	3,4
D	24	77,4	5	16,1	0	0,0	1	3,2	1	3,2
E	12	33,3	16	44,4	4	11,1	4	11,1	0	0,0
F	15	93,8	1	6,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
G	1	3,3	6	20,0	3	10,0	7	23,3	13	43,3
H	26	81,3	4	12,5	1	3,1	1	3,1	0	0,0
I	24	85,7	3	10,7	0	0,0	1	3,6	0	0,0
J	18	66,7	7	25,9	0	0,0	0	0,0	2	7,4
K	2	28,6	4	57,1	0	0,0	0	0,0	1	14,3
L	11	52,4	5	23,8	2	9,5	2	9,5	1	4,8
M	11	50,0	6	27,3	1	4,5	3	13,6	1	4,5
Total	195	62,3	66	21,1	13	4,2	19	6,1	20	6,4

fa = Frequência absoluta, fr = frequência relativa

Já o professor B afirmou já possuir experiência como professor em outra IES pública, e por isso, explicou que em um primeiro momento, sua motivação foi a obrigatoriedade. Porém, com o desenvolvimento do estágio ele identificou

uma possibilidade de capacitação e melhoria da atuação profissional. Segundo o estagiário, como a disciplina que ele ministrou na graduação não tinha compatibilidade com sua área de atuação, ele sentiu falta de um professor que acompanhasse a disciplina de maneira mais próxima para que pudesse extrair maiores benefícios com a execução do estágio.

Por outro lado, o professor estagiário G apresentou certa desmotivação, segundo a visão dos graduandos. Este professor, por sua vez, afirmou não ter nenhuma experiência como docente e sua motivação foi, exclusivamente, a obrigatoriedade.

É importante ressaltar que os discentes perceberam esta ausência de motivação para com a docência, o que resultou em uma baixa qualidade das aulas ministradas por este professor que, segundo os graduandos, não estava preparado para assumir a responsabilidade de ministrar aulas para uma turma de ensino superior. Tal fato já havia sido denunciado por Lazzarin, Nakama e Cordoni Júnior (2007), estes autores afirmam que a falta de motivação em ensinar, por parte do professor, influencia negativamente na aprendizagem dos alunos.

Observou-se ainda que os demais professores estagiários apresentaram níveis satisfatórios de motivação, o que refletiu em um bom desempenho também. A maior parte deles afirmou que a motivação estava relacionada à aquisição de experiência, contato com os desafios da docência, objetivos profissionais e interesse pela docência.

Cabe ressaltar que aqueles professores que foram avaliados pelos discentes como menos motivados, afirmaram que embora tivessem se matriculado no estágio para viver a experiência da docência, a disciplina que eles assumiram não tem aproximação com seu tema de pesquisa.

Dentre os pós-graduandos que assumiram disciplinas de fato, 53,85% afirmaram que a escolha da disciplina foi por sugestão do orientador, que

também é o responsável pela disciplina na graduação. Possivelmente, este é um fator limitante para a motivação destes estagiários. Neste sentido, Zenti (2000) explica que a motivação não é apenas algo natural, intrínseco ao indivíduo, mas depende também de fatores externos, o que explica as diferentes motivações e desmotivações das pessoas. Segundo afirma Pozo (2002), para que haja êxito no processo de ensino-aprendizagem é preciso sempre ter uma motivação.

Além da motivação, outro aspecto que merece atenção diz respeito à importância dada pelos professores estagiários para que teoria e prática fossem tratadas juntas e o que os graduandos perceberam no decorrer das aulas (Tabela 2). Neste sentido, Moita e Andrade (2005) afirmam que o estágio docência é uma rica oportunidade de exercitar a indissociabilidade entre as atividades acadêmicas na pós-graduação.

Por meio dos dados apresentados na Tabela 2 percebe-se que os professores, de modo geral, não conseguiram vincular teoria e prática de maneira plena. Pela ótica dos graduandos, o professor B foi o que teve melhor desempenho ao aliar os aspectos teóricos com os exemplos práticos. Apenas quatro professores obtiveram médias de total concordância acima de 50%, sendo que tal fato parece estar associado à ausência de prática, tanto como professores, quanto experiência profissional. Para Nóvoa (1992), este é um momento muito importante no processo de formação, pois a troca de experiências constitui um espaço de formação mútua, no qual o professor partilha alguns saberes e assimila outros.

Neste sentido, muitos dos estagiários afirmaram ter começado o mestrado logo após o término da graduação, o que possivelmente limitou a aquisição de conhecimento prático das atividades do administrador. Tardif (2000) afirma que os saberes advindos com a experiência são vitais para o desenvolvimento do saber docente.

Tabela 2 Teoria e prática durante as aulas do professor estagiário por turma

Professor Estagiário	O professor estagiário ilustrava as teorias com exemplos práticos que serão vivenciados em minha carreira profissional									
	Concordo Plenamente		Concordo Parcialmente		Indiferente		Discordo Parcialmente		Discordo Totalmente	
	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)
A	7	35,0	10	50,0	2	10,0	1	5,0	0	0,0
B	10	71,4	4	28,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
C	13	44,8	13	44,8	2	6,9	1	3,4	0	0,0
D	16	51,6	12	38,7	2	6,5	0	0,0	1	3,2
E	6	16,7	12	33,3	7	19,4	7	19,4	4	11,1
F	8	47,1	9	52,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
G	0	0,0	3	9,7	2	6,5	10	32,3	16	51,6
H	17	53,1	7	21,9	5	15,6	3	9,4	0	0,0
I	16	57,1	7	25,0	2	7,1	3	10,7	0	0,0
J	13	48,1	12	44,4	0	0,0	1	3,7	1	3,7
K	2	28,6	4	57,1	1	14,3	0	0,0	0	0,0
L	9	45,0	5	25,0	4	20,0	1	5,0	1	5,0
M	3	13,6	8	36,4	2	9,1	7	31,8	2	9,1
Total	120	38,2	106	33,8	29	9,2	34	10,8	25	8,0

fa = Frequência absoluta, fr = frequência relativa

Outra questão que merece destaque é que muitos professores estagiários assumiram disciplinas em outros cursos, como ciências contábeis e sistemas de informação. Estes afirmaram ter enfrentado dificuldades para adequar os conceitos administrativos à realidade prática destes cursos. Possivelmente, este fator tenha influenciado na percepção dos graduandos sobre este aspecto.

Cabe ressaltar que o professor G, mais uma vez teve sua avaliação concentrada na extremidade oposta aos demais estagiários. Quando questionado

sobre a importância de aliar teoria e prática durante as aulas, ele afirmou que os exemplos práticos facilitam o aprendizado dos alunos, por tornar a teoria mais acessível a eles. Porém, notou-se certo descompasso entre o discurso proferido pelo estagiário e a realidade vivenciada em sala de aula pelos graduandos.

Outro professor estagiário que parece ter tido dificuldades em promover associações práticas às teorias abordadas em sala foi o professor M. Para ele, a importância de aliar teoria e prática estaria relacionada à possibilidade de capacitar indivíduos para o mercado de trabalho. Pelo discurso do professor estagiário esta interação não parecia ser uma prioridade em suas aulas, o que foi confirmado pelos discentes.

Por fim, cabe ressaltar que a maior parte dos estagiários afirmou que esta tentativa de aproximação dos conceitos teóricos com os exemplos práticos é muito importante, uma vez que o aprendizado se torna mais completo. Este aspecto interessante pode ser extraído da fala de muitos deles, sendo que aqui será utilizada uma delas para efeito ilustrativo: *“(...) é fundamental articular conhecimento teórico e prático a fim de tornar o aprendizado mais completo e enriquecedor. Além disso, algumas disciplinas necessitam muito da exploração dos aspectos práticos para tornar as aulas mais didáticas”⁴(A1).*

Neste sentido, nota-se que os professores estagiários entendem a importância desta articulação para um melhor desenvolvimento do graduando. Porém, a falta de experiência constituiu um limitante para o êxito dos estagiários. Portanto, mais uma vez, a ausência de um professor supervisor experiente compromete o desenvolvimento da disciplina. Por fim, estes aspectos foram relacionados aos resultados referentes ao bom desempenho dos professores estagiários de modo a depreender se estes aspectos contribuíram para que tivessem um desempenho satisfatório (Tabela 3).

⁴ Fragmento extraído da resposta de alunos matriculado na disciplina de “Estágio Docência” no ano de 2010.

Tabela 3 Desempenho dos estagiários em relação aos fatores analisados

	Professor Estagiário que teve um bom desempenho									
	Concordo Plenamente		Concordo Parcialmente		Indiferente		Discordo Parcialmente		Discordo Totalmente	
	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)
Motivação	147	88,6	15	9,0	1	0,6	1	0,6	2	1,2
Exemplos práticos	96	57,5	57	34,1	9	5,4	4	2,4	1	0,6

fa = Frequência absoluta, fr = frequência relativa

Tendo por base a Tabela 3, pode-se inferir que os professores estagiários que apresentaram um bom desempenho, sob o ponto de vista dos graduandos, foram os mesmos que tiveram motivação para ensinar e tentaram articular a teoria com a prática, por meio de exemplos cotidianos da profissão.

Nota-se que a motivação para o ensino está diretamente relacionada ao desempenho dos professores. Afinal, 88,6% dos respondentes que afirmaram que o estagiário teve um bom desempenho, disseram que ele também apresentou motivação para dar aulas. O que coincide com as afirmações de Pozo (2002, p. 146): “a motivação pode ser considerada como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem”.

Em relação aos exemplos práticos, a maior parte dos graduandos afirmou que o professor estagiário ilustrava as aulas com exemplos práticos. Porém, sob este aspecto, os estagiários disseram que embora conhecessem a importância de traduzir as teorias estudadas em exemplos do dia a dia dos futuros profissionais, a falta de prática, muitas vezes, era um limitante. E esta prática estava relacionada não só à prática de ministrar aulas, mas também a vivência de mercado.

Parte considerável dos professores estagiários afirmou que a falta de experiência no mercado profissional ocorreu em virtude da escolha pela vida acadêmica. Assim, não tiveram oportunidade de trabalhar na área administrativa de uma organização, o que limita seus exemplos práticos àqueles que aprenderam em sua graduação. Ou seja, reproduzem algo que foi exposto por outro professor em outro momento (CUNHA, 2006).

Neste sentido, cabe elucidar que na IES privada, os pós-graduandos têm a possibilidade de transitar entre quatro tipos de vivências. A vivência em pesquisa é obrigatória e eles têm a necessidade de escolher outras três: vivência docente ⁵, vivência em projetos sociais e vivência empresarial. Por este ser um método diferente daquele proposto na IES pública, os pós-graduandos da IES pública também foram questionados sobre a possibilidade de optar por outras vivências.

O resultado disso foi que muitos deles (84,71%) afirmaram que embora estas vivências não pudessem substituir o estágio docência, seriam práticas interessantes por serem complementares à docência. Percebe-se, então, que a junção de outras possibilidades de vivenciar a prática, como em laboratórios de aprendizagem, constituiria uma alternativa interessante à formação de professores universitários por viabilizar a construção destes profissionais, de maneira mais completa.

⁵ Nesta pesquisa, a vivência docente foi nomeada de estágio docência, para padronizar o termo nas duas IES.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo possibilitou verificar que o discurso, nem sempre é reproduzido em atitudes práticas. Por meio das análises aqui efetuadas, observou-se que os sentidos presentes no discurso estão em permanente construção. Isto porque, a fala dos professores estagiários parece transitar em direção oposta em determinados momentos à prática percebida em sala de aula pelos graduandos. Notou-se que, dentre os estagiários, especificamente os mestrandos, quando questionados sobre a motivação de se matricular no estágio docência, alguns afirmaram que foi a obrigatoriedade. Porém, quando questionados se não houvesse a obrigação, se fariam o estágio, estes afirmaram que fariam por diversos motivos.

Esta ambiguidade foi mais recorrente entre os mestrandos, talvez por estes viverem pressões mais veladas, como a possibilidade de ingresso em um curso de doutorado. O fato, porém, é que com o desenvolvimento do estágio, a maior parte dos professores estagiários identificou alguma potencialidade adquirida ou algum benefício advindo com esta prática.

A questão que mais chamou atenção foi a dificuldade enfrentada pelos professores iniciantes em articular teoria e prática em sala de aula. Kramer (1999) afirma que muitos professores têm essa limitação, o que estabelece uma ruptura entre teoria e prática. Segundo a autora, a teoria passou a ser vista como discurso e a prática foi substituída pela visão tecnicista.

Outro fator que foi evidenciado é que os estagiários que tinham uma motivação além da profissional ou da obrigação apresentaram um desempenho melhor que os demais. Assim, é importante ressaltar que os alunos percebem esta motivação, o que, neste caso, resultou em professores melhor preparados para enfrentar os desafios e a realidade em sala de aula. O professor que fez o estágio motivado, exclusivamente, pela imposição do PPGA, parece não ter tido

comprometimento com as aulas, o que possivelmente prejudicou o processo de formação dos graduandos. Especialmente porque estes estagiários assumem, muitas vezes, disciplinas da grade obrigatória dos cursos de graduação.

Por fim, cabe ressaltar que, para um melhor aproveitamento deste estágio, faz-se necessária uma preparação mais efetiva destes pós-graduandos. Além disso, a presença de um professor experiente, junto deles em sala de aula, é fundamental, uma vez que o estagiário precisa de um *feedback* para que possa melhorar os pontos falhos e reforçar os pontos fortes. Isto porque, nota-se pela fala dos professores estagiários, que este parece ser o ponto em que eles sentiram a maior carência.

Além disso, tendo por base os resultados obtidos com esta pesquisa, percebe-se que por ser este um cenário de relação direta entre orientador e orientado, muitas das respostas pareciam incrustadas de um cuidado velado nos dizeres diplomáticos que gerava certa incoerência entre discurso e prática.

Assim, cabe ressaltar que a produção do discurso neste ambiente é fruto de relações humanas que ao controlar e ser controlado, selecionar, organizar e distribuir esses discursos são estabelecidos poderes e saberes fortemente carregados de simbolismo latente, o que pode ser observado nesta pesquisa. Neste contexto, pode-se afirmar que nem tudo o que é vivenciado nestes cenários pode ser relatado, muito pelo contrário, em alguns casos parece ser reprimido pelo discurso.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 250-271, maio/ago. 2006.
- DENZIN, N. K. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. New York: McGraw-Hill, 1978.
- HUERTAS, J. A. **Motivación**: querer aprender. Buenos Aires: Aique, 2001.
- KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 7, n. 106, p. 129-157, mar. 1999.
- LAZZARIN, H. C.; NAKAMA, L.; CORDONI JÚNIOR, L. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 90-101, jan./abr. 2007.
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MALTA, M. I. S. G. **O primeiro ano de docência**: motivação dos professores licenciados do 1º ciclo do Ensino Básico no 1º ano de docência: um estudo de caso. Lisboa, 1999. Disponível em: <<http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/1234>>. Acesso em: 19 dez. 2010.
- MORSE, J. M. Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. **Nursing Research**, Chapel Hill, v. 40, n. 1, p. 120-123, Mar./Apr. 1991.
- MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 77-92, jul./dez. 2005.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 112-128.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa na administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

ZENTI, L. **Aulas que seus alunos vão lembrar por muito tempo**: motivação é a chave para ensinar a importância do estudo na vida de cada um de nós. São Paulo, 2000. Disponível em:
<http://www.novaescola.abril.com.br/index.htm?ed134_ago00/html/cresca>.
Acesso em: 20 jan. 2010.

APÊNDICE A – Questionário sobre Ensino e Pesquisa em Administração

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E
ECONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO

Questionário sobre Ensino e Pesquisa em Administração

A identificação abaixo é meramente para orientação da pesquisadora. Nenhuma identidade, em hipótese alguma, será revelada a quem quer que seja.

Nome: _____

1. Como se deu o desenvolvimento do Estágio Docência? Foi por meio da observação e apoio ao professor titular da disciplina ou pela prática de ministrar aulas? Se houve as duas vivências, em quais proporções elas aconteceram?
2. Para você, o que significa aproximação com a prática docente?
3. O que é “ser professor”?
4. Qual a importância de, durante as aulas ministradas na graduação, aliar aspectos teóricos com a prática do curso de graduação?
5. A disciplina da graduação se aproxima dos temas de sua pesquisa ou da sua área de estudo? Se não, porque você atuou nesta disciplina?
6. O que te motivou a desenvolver o estágio docência?
7. Você é obrigado a fazer estágio docência? ____ SIM ____ NÃO
(Se sua resposta for NÃO, passe para a questão seguinte).
Se não fosse um estágio obrigatório você o faria? Por quê?

8. A vivência, nos cursos de mestrado e doutorado, tem sido mais direcionada para a formação de pesquisadores do que para formação de professores? Justifique sua resposta.
9. Sob o seu ponto de vista, a pesquisa é uma forma de adquirir competências para ministrar aulas? Em caso afirmativo, como este desenvolvimento se dá?
10. Se você tivesse a oportunidade de desenvolver ou acompanhar o desenvolvimento de algum projeto social ou de extensão ou alguma forma de assessoria a empresas que atuam na sua área de interesse, você acredita que esta prática poderia substituir ou ser equivalente ao Estágio Docência?

Muito obrigada pela sua participação!

Nathália de Fátima Joaquim – Mestranda PPGA/UFLA

APÊNDICE B – Questionário sobre a atuação do professor estagiário em sua turma



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E
ECONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO

Questionário sobre a atuação do professor estagiário em sua turma

A identificação abaixo é meramente para orientação da pesquisadora. Nenhuma identidade, em hipótese alguma, será revelada a quem quer que seja.

Nome: _____

Curso: _____ Período: _____

Dê notas de 1 a 5 às sentenças abaixo, de modo que as notas sigam a seguinte escala:

- 1 concorda plenamente,
- 2 concorda parcialmente,
- 3 indiferente,
- 4 discorda parcialmente e,
- 5 discorda totalmente.

Obs: 1. Serão denominados “professores estagiários” os alunos de mestrado/doutorado que assumiram ou acompanharam as disciplinas em sua turma.

	1	2	3	4	5
1. O aluno de mestrado/doutorado que desenvolveu seu estágio docência em minha turma teve um bom desempenho.					

2. O professor estagiário apresentou motivação para ensinar.					
3. O professor estagiário não conseguiu “dominar a turma” ⁱ .					
4. O professor estagiário não era muito claro em suas explicações.					
5. O professor estagiário sabia muito sobre o assunto das aulas, mas “não sabia transmiti-lo” ⁱ .					
6. O professor estagiário abria espaços para debates e discussões sobre a matéria sempre que possível.					
7. A aula ministrada pelo professor estagiário era mais dinâmica que a do professor titular.					
8. A aula ministrada pelo professor estagiário era uma “imitação” ⁱ da aula do professor titular.					
9. Os recursos utilizados em aula pelo professor estagiário eram atualizados e contribuíam para um fácil entendimento.					
10. O professor estagiário não utilizou material didático.					
11. O professor estagiário ilustrava as teorias com exemplos práticos que serão vivenciados em minha carreira profissional.					
12. O professor estagiário com o qual tive aula não estava “preparado” ⁱⁱ para assumir esta responsabilidade.					
13. O professor estagiário demonstrou uma melhora, da primeira para a última aula, na forma como conduziu a disciplina.					
14. O professor estagiário não teve dificuldades para ensinar, ele tinha uma boa didática.					
15. O professor estagiário se demonstrou muitas vezes inseguro na frente da turma.					
16. O professor estagiário sempre foi um bom comunicador, ele prendia a nossa atenção.					
17. Era visível que o professor estagiário não tinha o menor domínio do assunto que tratava e, por vezes, dava respostas incorretas às dúvidas.					
18. As aulas nem sempre tinham uma ordem: começo,					

meio e fim. Geralmente era a turma que ditava o ritmo das aulas, o professor não trazia um roteiro pronto e isso prejudicava o andamento das aulas.					
19. O professor estagiário sempre tratou a turma com o devido respeito, isso era reforçado pelas aulas que contribuíram para minha formação.					
20. O professor estagiário era sempre autoritário e arrogante em sala.					
21. Em minha turma, o professor estagiário “mais se parecia um aluno da sala do que professor” ⁱ .					
22. O professor estagiário, “quando questionado, sempre pesquisava as respostas” ⁱ .					

Muito obrigada pela sua participação!

Nathália de Fátima Joaquim – Mestranda PPGA/UFLA

ⁱ Termos extraídos das falas dos graduandos durante pesquisa exploratória.

ⁱⁱ “Preparado” foi utilizado no sentido de “processo de formação concluído”.