

Área temática: Ensino de Administração

Sentido e motivações para o exercício da docência: Um estudo sob a perspectiva de pós-graduandos em Administração

AUTORES

NATHÁLIA DE FÁTIMA JOAQUIM

Universidade Federal de Lavras
nathaliafjoaquim@hotmail.com

ANA ALICE VILAS BOAS

Universidade Federal de Lavras
ana.alice@dae.ufla.br

MOISÉS HABIB BECHELANE MAIA

Universidade Federal de Lavras
moiseshabib@yahoo.com.br

FERNANDA TAVARES SILVA

Universidade Federal de Lavras
fefetasilva@hotmail.com

Resumo

Considera-se que os estudantes de pós-graduação *stricto sensu* são, em alguns casos, mais direcionados para a pesquisa do que para o ensino. 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 trabalho. Utilizou-se de 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, são ressaltadas as contribuições e conclusões sobre o estágio docência. 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.

Palavras-chave: Estágio Docência, sentido, teoria e prática.

Abstract

It is considered that students of post graduation *stricto sensu* are, sometimes, more focused on researching than on teaching. Therefore, it is questioned: What would the real sense 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 work. We used document analysis and an inquiry internship teaching students about what the meaning assigned by them to the development stage of teaching.

Through awareness of one's interested, the graduate students, are highlighted the contributions and conclusions on the stage teaching. Thus, it was found that the process of teacher training programs in post-graduate studies requires a (re)integration of theory and practice and involvement with the teaching internship can be an interesting way of promoting the practice of teaching by proportion of graduate students.

Words-key: Apprenticeship Teaching, senses, theory and practice.

1 Introdução

Nos últimos anos, tem-se verificado um movimento de expansão de vagas nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras. Tendo por base este 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 (2008), as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) apresentaram novamente o maior crescimento percentual no número de cursos em relação a 2007, aproximadamente 7%. Porém, não se sabe em que proporção os professores que irão suprir esta demanda estão sendo capacitados para formar estes novos profissionais.

Para entender esta dinâmica, o presente trabalho trata de questões referentes aos processos de aprendizagem, no espaço da universidade, através do “Estágio Docência”, como uma prática pedagógica de ensino. 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 bolsistas, pela própria Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). Neste contexto, deve-se elucidar 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 a expansão dos cursos de ensino superior no país, que, embora seja um movimento de proporções limitadas, ainda assim se torna suficiente para levantar a discussão acerca da preocupação com a reposição e formação do corpo docente. Por este motivo, cabe questionar se os alunos que ingressam nos cursos de pós-graduação estão mais voltados para as práticas de ensino ou se concentram na vivência de pesquisa.

Afinal, de 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. 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. Diante da realidade dos programas de pós-graduação, nos quais os alunos são muito mais direcionados para a pesquisa do que para o ensino, qual seria o real sentido de se desenvolver o estágio docência?

Assim, objetiva-se com este estudo, analisar quais as aspirações e motivações estão inerentes ao processo de formação de professores universitários, tendo por base as práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento do estágio docência.

2 Revisão Bibliográfica

2.1 Os Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Um breve panorama das 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 (CAPES, 1999; Chamlian, 2003). Tendo por base a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) nº 9.394/96, percebe-se que em seu artigo 66, que trata da exigência de titulação mínima para o exercício da docência universitária, a docência universitária não é vista como um processo de formação, mas sim como uma preparação para o exercício do magistério.

É importante ressaltar que a pós-graduação *stricto sensu* é a principal fonte de formação do professorado do ensino superior e, também, de estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica. Sendo que a finalidade do curso de mestrado acadêmico em administração na IES aqui estudada visa o treinamento para o desenvolvimento da habilidade no ensino, na pesquisa e na extensão.

Porém, ainda sob o foco das considerações de Chamlian (2003), por meio de medidas concretas, os diversos planos nacionais de pós-graduação acentuaram cada vez mais a pesquisa como foco de tais 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, 2002).

Assim, diante da possibilidade de atuação na atividade docente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 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 tenham 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 et. al. (2007), na atualidade, percebe-se 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. Alguns autores afirmam que para ser um bom professor, é preciso conhecer a matéria que leciona, a disciplina e o programa (Tardif, 2002; Pachane, 2005). Porém, seria importante e necessário possuir conhecimentos relativos à educação e à pedagogia, no intuito de desenvolver um saber

prático, pautado na experiência diária construída com os alunos. 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 eles, esta é uma importante estratégia no processo de ensino-aprendizagem, pois vêm apresentando resultados positivos. 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.

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*, nota-se uma preponderância do incentivo à pesquisa em detrimento à prática do ensino.

Fisher (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 conseqüência 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), o que ele chamou de “delinqüência acadêmica”. De acordo com as constatações de Tragtenberg (1979), os pesquisadores vêm monopolizando um saber em prol de um “produtivismo”, medida, esta, de sucesso acadêmico destes. Além disso, o autor 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 (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.

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, 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, no qual, segundo as autoras, “alguns programas desenvolvem, simplesmente colocando alunos de pós-graduação no lugar

dos seus orientadores em aulas de graduação.” Sob o enfoque destas pesquisadoras, 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. Elas acreditam 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 mudanças 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.

2.2 Ser professor: Naturalização da Docência ou Profissionalização?

Diante da 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. 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.

Para a autora, estas orientações surgem 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.

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 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.”

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 contexto, 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 Metodologia aplicada ao estudo

Diante da temática proposta para esse estudo, pode-se inferir que ele apresenta aspectos qualitativos, tendo como método a análise de conteúdo. De acordo com Dellagnelo e Silva (2005), a utilização deste método de análise na pesquisa em administração é uma tarefa interessante. Tal fato pode ser observado, especialmente, nas pesquisas cuja abordagem se caracteriza por ser predominantemente qualitativa. Segundo Minayo (2003, 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). A análise dos dados coletados foi feita em profundidade. Denota-se que existem muitas vantagens ao se adotar este tipo de método. Dentre elas, Bauer e Gaskell (2002) destacam a possibilidade de 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), o 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, busca-se analisar as causas e antecedentes de uma mensagem, 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 sob 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 e agir. 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, 2009).

O estudo foi realizado com base na aplicação de uma questão a todos os discentes matriculados na disciplina de estágio docência do primeiro semestre de 2010. Esta população foi representada por 21 professores-estagiários. 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 positivos e negativos da supervisão assegurada pelos orientadores, real sentido da realização do estágio, obrigatoriedade na realização do mesmo e 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 norteiam 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. Adequação da disciplina em termos práticos.

A primeira dimensão, **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. A segunda categoria, **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. 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 quarta categoria, **Adequação da disciplina em termos práticos**, traz aspectos relativos às inconsistências da disciplina de estágio docência, sob a ótica daqueles que a desenvolveram.

É importante ressaltar, assim como afirma Fonseca (2002), 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 (2009) afirma que a coleta de documentos, sejam eles atas, relatórios, estatutos, jornais, dentre outros, podem 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.

4 Resultados e Discussões

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 os alunos de um Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) inscritos nesta disciplina, no primeiro semestre 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 (1999) e exigência da coordenação do PPGA para todos os alunos bolsistas, independente da agência financiadora. Destaca-se que, anualmente, ingressam 30 alunos de mestrado e 10 alunos de doutorado no referido Programa de Pós-Graduação em Administração. Destes, pelo menos 10 mestrandos e 5 doutorandos são bolsistas, portanto, obrigados a desenvolver o Estágio Docência. Ressalta-se que o número de bolsistas pode variar de acordo com a disponibilidade de bolsas oferecidas pelas agências financiadoras. No primeiro semestre de 2010, se inscreveram na disciplina 21 alunos, dos quais, 14 alunos estavam regularmente matriculados no curso de mestrado e 7 no curso de doutorado. Dentre os alunos que desenvolveram o Estágio Docência neste período, 16 eram obrigados a fazê-lo e, apenas 5 o fizeram sem exigência formal do PPGA ou de agências de fomento.

A maior parte destes estudantes, em torno de 82%, ingressaram nos cursos de mestrado e doutorado no ano de 2009, e apenas três deles iniciaram seus cursos em 2010. Um fato curioso é que, sob a perspectiva de gênero, houve certo predomínio de estudantes do sexo feminino sobre aqueles do sexo masculino. Mais de 60% dos alunos matriculados na disciplina no 1º semestre de 2010 são 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 um equilíbrio entre os sexos na parcela adultos jovem da população brasileira que tenha frequentado ao menos um ano de mestrado/doutorado. 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.

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 íntegra. 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 transferência de afazeres de orientadores para orientados.

O quadro abaixo foi produzido para uma análise mais didática dos pontos-chave ressaltados pelos professores estagiários quanto às suas motivações e possíveis inadequações da disciplina “estágio docência” em si.

Quadro 1 – O Sentido atribuído ao Estágio Docência pelos alunos e suas considerações sobre a adequação da disciplina:

Contato com a atividade docente	Interação entre teoria e prática	Desenvolvimento de capacidades técnicas	Adequação da disciplina em termos práticos
<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação com a atividade docente. • Contato direto com a docência. • Contribuição para a formação do professor. • Oportunidade de deixar a individualização promovida pela leitura e pesquisa para, de fato, exercitar a capacidade de interação e, principalmente, de estímulo à aprendizagem. • Experiência e segurança em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade da vivência pedagógica teórica e prática. • A importância do estágio está na redução do hiato entre um bom teórico e um bom professor. • Oportunidade de aliar teoria e prática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender estratégias (posturas) em sala de aula. • Aprender a elaborar aulas. • Aquisição de conhecimento não caracteriza aptidão para o ensino. • Oportunidade de aprender técnicas, métodos de ensino. • Qualificação para a docência. • Possibilidade de avaliar e testar práticas de ensino, pesquisa e extensão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exigência dos órgãos de fomento. • Desejo por autonomia frente à turma. • Disciplina mais importante para mestrandos do que para doutorandos. • Experiências em pesquisa e extensão poderia ser uma opção para doutorandos que já atuam na docência. • Tempo de duração restrito impossibilita o desenvolvimento de pesquisa e extensão.

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

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. (FISCHER, 2006; RIOLFI e ALAMINOS, 2007; PIMENTEL et. al., 2007; CAIRES, 2006; FREIRE, 2001; VEIGA, 2006; AGUIAR et. al., 2006). O que também pode ser percebido no que relataram os próprios professores estagiários sobre o sentido atribuído por eles ao estágio docência.

Muitos deles 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, de modo a vivenciar a relação professor-aluno por outro ângulo de participação, explorar a experiência como uma forma de adquirir segurança frente aos alunos em sala de aula e, também, teceram críticas à conduta do programa de pós-graduação, em termos de pressão por pesquisa-publicação, o que também pode ser evidenciado 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 estágio docente está diretamente relacionado com a redução da já mencionada “solidão” produzida pela intensa carga teórica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato 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(aluno-1). O que também comprovaram Longarez et. al. (2007) e Saviani (1996) ao afirmarem ser no 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 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(aluno-2).

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 do universo estudado, apenas 5 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. O que vai de 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. E, ainda, uma constatação 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 (aluno-3). O relato deste aluno reflete o que Riolfi e Alaminos (2007) observaram em seus estudos, 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. Estes dados estão dispostos na categoria relacionada à **Adequação da disciplina em termos práticos**. 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 muito pouco ou nada acrescentou, em termos prático-pedagógicos, a disciplina para eles. Dentre os respondentes, 16 eram obrigados

¹ Fragmentos extraídos das respostas dos alunos matriculados na disciplina de “Estágio Docência” 2010/1.

a desenvolver o estágio docência e garantiram ser esta a primeira motivação, a exigência. Como a disciplina não tem um formato único, ou seja, enquanto alguns alunos assumem integralmente disciplinas exercendo o que Riolfi e Alaminos (2007) chamaram de “docência precária”, outros apenas acompanham o professor. Por este motivo, houveram 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 às 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.

5 Considerações Finais

Por meio dos resultados e análises deste trabalho, entende-se que as considerações finais nada têm de conclusivas, mas sim podem ser vistas como considerações preliminares sobre o tema relacionado ao estágio docência. Com este estudo pode-se perceber que o estágio docência é 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 do Programa 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 um sobrepujando a outra e vice-versa.

Assim como aponta Chamliam (2003) e também pôde ser identificado nas respostas dos discentes do PPGA, os cursos *stricto sensu* têm destinado maior atenção à pesquisa e deixado as práticas de formação docente em segundo plano. Nota-se, pela análise 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. De modo a 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.

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, já que 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.

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. No entanto, cabe lembrar mais uma vez 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.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, M. A. S; BRZEZINSKI, I; FREITAS, H. C. L.; SILVA, M. S. P; PINO, I. R. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no Campo da Formação do Profissional da Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 30 de junho de 2010.

ALENCAR, E. Metodologia de Pesquisa. **Universidade Federal de Lavras** (Material didático), 2009.

BAENINGER, R. **A população de doutores e mestres no Brasil**. Relatório técnico final do projeto demografia da base técnico-científica II. Brasília: CGEE, 2010.

BARBOSA, Ivone G. **Psicologia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência**. Goiânia: FE/UFG, 1991 (Dissertação de Mestrado).

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Ed. Vozes, 2002.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. In: *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

CAIRES, S. Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. **Análise Psicológica**. v. 1, (XXIV): 87-98, 2006.

CHAMLIAN, H. C. Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, nº 118. Março, 2003.

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.

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

FONSECA, J. J. S. da. Metodologia da Pesquisa Científica. **Universidade Federal do Ceará**. (Material didático), 2002.

FREIRE, A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores,

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>

Acesso em: 07 abr. 2010.

LONGAREZ, A. M.; NUNES, A. T. T.; SALGE, E. H. C. N.; PINHEIRO, N. C. A. A unidade teoria e prática no contexto da formação de professores. **Revista Profissão Docente (Online)**, v. 07, p. 01/15-08, 2007. Disponível em: <http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/15/artigos/Artigo_15_010.pdf> Acesso em: 30 jul. 2009.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital Pró-Administração. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/pro-administracao>> Acessado em 20 abr. 2009.

PACHANE, G. G. e PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a Construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), n. 33/4, p. 1- 13, julho de 2004.

PACHANE, G. G. **Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários**: elementos para discussão. Publicatio UEPG, Ponta Grossa, v.14, n1, p.13-24, 2005.

PIMENTEL, V.; MOTA, D. D. C. F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP**, 2007, 41(1):161-4. PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 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.

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

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

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

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

TAVARES, J. Aprender e ensinar como uma construção pessoal e social do conhecimento.

Divulgação on-line – docência e aprendizagem no ensino superior. Publicado em: Abril de 2005. Disponível em: <http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm> Acesso em: 30 jul. 2009.

_____. Docência, aprendizagem e sucesso acadêmico. **d@es - docência e aprendizagem no ensino superior**. Divulgação on-line: jun, 2005. Disponível em: <http://www.dce.ua.pt/leies/daes/daes_artigos.htm> Acesso em: 30 de junho de 2010.

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

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Inep, v. 5, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate).

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

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