

Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?¹

Nathália de Fátima Joaquim^I
Ana Alice Vilas Boas^{III}
Alexandre de Pádua Carrieri^{IV}

Resumo

Este trabalho foi construído a partir de um estudo desenvolvido com o intuito de avaliar a viabilidade do estágio docente como alternativa à prática do ensino. O alvo da pesquisa foram os pós-graduandos matriculados no estágio docente durante o ano de 2010 em uma universidade federal situada no Estado de Minas Geras. O trabalho foi desenvolvido com base no método de estudo de casos em um programa de pós-graduação em Administração e a coleta de dados foi feita por meio de um único questionamento sobre o sentido atribuído pelos pós-graduandos ao desenvolvimento do estágio. Para que fosse possível interpretar os dados coletados, utilizou-se da análise de conteúdo. Por meio da percepção dos pós-graduandos, ressaltaram-se as contribuições, o sentido e as motivações de se realizar o estágio docente. Dessa forma, foi possível identificar a necessidade de se adequar a disciplina em termos práticos para que haja um maior envolvimento de todos os sujeitos e para que os resultados produzidos coletivamente sejam melhores e mais efetivos. Por fim, constatou-se que o processo de formação de professores nos programas de pós-graduação *stricto sensu* demanda uma (re)integração entre teoria e prática, de modo que o envolvimento com o estágio docente pode ser uma forma interessante de se promover a prática do ensino por parte dos pós-graduandos. Além disso, para aqueles que estão mais envolvidos com a pesquisa e com a leitura técnica de textos acadêmicos, a maior motivação apontada foi a redução da distância experimentada entre teoria e prática.

Palavras-chave

I- Agradecemos à Capes o apoio financeiro concedido para a realização desta pesquisa. Estágio docente – Formação profissional – Teoria e prática.

II- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Contato: nathaliafjoaquim@ufmg.br

III- Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil.

Contato: ana.alice@dae.ufla.br

IV- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Contato: alexandre@face.ufmg.br

Teaching apprenticeship: professional formation, preparation for teaching, or temporary teaching?¹

Nathália de Fátima Joaquim^{II}
Ana Alice Vilas Boas^{III}
Alexandre de Pádua Carrieri^{IV}

Abstract

This work was built from a study developed with the intent of assessing the feasibility of teaching apprenticeship as an alternative to the practice of teaching. The targets of the study were graduate students enrolled in teaching apprenticeship during 2010 at a federal University in the state of Minas Gerais. The work was developed based on the method of case studies as applied to a graduate program in Management, and data gathering was made through a single enquiry about the meaning attributed by graduate students to the development of the apprenticeship period. Content analysis was used to allow interpretation of the data collected. Through the perceptions of graduate students, the contributions, meaning and motivations to conduct teaching apprenticeship periods were highlighted. In so doing, it was possible to identify the need to adapt the discipline in practical terms so as to stimulate greater engagement of all agents, and in order that results produced collectively be better and more effective. Lastly, it was possible to observe that the process of the formation of teachers in stricto sensu graduate programs requires a (re)integration between theory and practice so that engaging in teaching apprenticeship can be an interesting way to promote the practice of teaching by graduate students. Additionally, for those more involved with research and with the technical reading of academic texts a higher motivation mentioned was the reduction of the distance experienced between theory and practice.

Keywords

Teaching apprenticeship – Professional formation – Theory and practice.

I- We would like to thank Capes for the financial support of this research.

II- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brazil.

Contact: nathaliafjoaquim@ufmg.br

III- Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brazil.

Contact: ana.alice@dae.ufmg.br

IV- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brazil.

Contact: alexandre@face.ufmg.br

Problemática e objetivos

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, 2010), quase metade do número de matrículas em nível superior concentra-se nos cursos de Administração, Pedagogia, Direito e Engenharia. Dentre os dez cursos de graduação que tiveram crescimentos mais expressivos (acima de 50%), destacam-se Engenharia, Enfermagem e Administração, o que reforça a preocupação com a formação dos docentes que irão atuar nesses cursos – no caso deste trabalho, especificamente no curso de Administração.

Para entender essa dinâmica, serão tratados aqui temas referentes aos processos de aprendizagem, no espaço universitário, por meio do estágio docente (ou estágio docência) como uma prática pedagógica de ensino. Em termos gerais, nota-se que essa modalidade de estágio tem sido estimulada para os alunos que desejam viver a experiência docente no ensino superior e, além disso, é uma exigência para alunos de pós-graduação bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes).

Diante da realidade dos programas de pós-graduação, nos quais os alunos afirmam estar mais direcionados para a pesquisa do que para o ensino, a questão que norteia as discussões deste estudo é: qual é o sentido atribuído por esses alunos ao desenvolvimento e ao envolvimento com o estágio docente? Faz-se importante esclarecer que a pesquisa aconteceu no interior de um programa público de pós-graduação em Administração sediado em Minas Gerais. Nesse Estado, há onze universidades federais, das quais oito possuem cursos de mestrado e/ou doutorado.

A estratégia utilizada para identificar o sentido atribuído pelos pós-graduandos ao estágio docente foi o emprego de uma única questão direcionada a eles sobre a qual puderam expressar-se

livremente: “Qual é o sentido do estágio docente para você?”. Para que fosse possível interpretar os dados coletados, utilizou-se de análise de conteúdo e, por meio da percepção dos pós-graduandos, foram ressaltadas as contribuições, o sentido e as motivações de se realizar o estágio docente naquela instituição.

O trabalho está dividido em seis seções, incluindo a introdução. Na próxima seção, serão apresentadas algumas reflexões teóricas sobre as origens do estágio docente no Brasil. Na terceira seção é feito um breve panorama sobre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* e as atividades de ensino e pesquisa. A quarta seção traz os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. A quinta seção, por sua vez, é composta pelos resultados que nos ajudam a refletir sobre como o aluno torna-se professor. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais.

O estágio docente: origens e reflexões

A formação superior no Brasil tem suas origens com a instalação da corte portuguesa no país, em 1808. No período em que a família real portuguesa esteve no Brasil, foram estabelecidas as primeiras escolas de formação superior, com o intuito de atender aos interesses específicos da corte. Assim, foram criados os cursos (até hoje tidos como) imperiais: Medicina, Direito e Engenharia (TOBIAS, 1972). A partir daí, a universidade, em um âmbito geral, foi-se consolidando como um ambiente de discussões sobre a realidade social, não somente em termos teóricos (FÁVERO, 2006).

Em 1942, foi criado o estágio supervisionado nas instituições de ensino brasileiras como uma alternativa para complementar a formação teórica dos alunos. Ele surgiu de maneira rudimentar com a Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942). Em seu Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro, no artigo 47, a Lei trazia a seguinte recomendação: “Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial”.

Naquele momento, o estágio estava voltado apenas para o ensino industrial, em nível de ensino secundário, atual ensino médio. Mesmo porque, na época, eram poucos os cursos oferecidos no país em nível superior.

Na década de 1960 e no início da década de 1970, o governo federal investiu na expansão do número de cursos e vagas nas universidades públicas. A partir de 1968, em virtude da reforma universitária, os investimentos públicos foram direcionados para a pesquisa, favorecendo a implementação de cursos de pós-graduação em virtude do princípio norteador dessa reforma, que é a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Segundo Chamlian (2003), tal princípio transformou os professores universitários em pesquisadores, e a implementação dos cursos de pós-graduação foi uma alternativa criada para poder formar esses professores pesquisadores. Em outras palavras, aos cursos de pós-graduação caberia o desenvolvimento da pesquisa e a formação dos quadros docentes das universidades. Porém, é importante ressaltar que, do final da década de 1960 até o final dos anos 1990, não se exigia nenhum tipo de estágio na formação desse tipo de professor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Federal nº 9.394, instituída no ano de 1996 (BRASIL, 1996) –, embora trate de questões relativas à educação no Brasil, ainda não faz menção ao estágio na pós-graduação *stricto sensu*. Ainda assim, essa lei foi importante porque, entre outras coisas, desvinculou a educação básica e a educação profissional. Ou seja, por meio dela, a educação profissional deixou de estar atrelada ao ensino médio.

Em decorrência disso, o artigo 82 da atual LDB ampliou a abrangência do estágio supervisionado previsto na Lei Federal nº 6.497/77 (BRASIL, 1977), que regulamentava o estágio desenvolvido na educação superior e profissionalizante, incluindo também o estágio desenvolvido durante o ensino médio. Cabe ressaltar que, embora o estágio supervisionado tenha suas origens na educação profissional, as leis que o regulamentam o tratam como “atividade

de aprendizagem social, profissional e cultural” que deve ser proporcionada ao estudante pela “participação em situações reais de vida e de trabalho” (BRASIL, 1977). Em outros termos, seria função do estágio contemplar áreas muito mais abrangentes do que somente aspectos profissionais, o que não deveria ser diferente no processo de formação de professores.

Como mencionado anteriormente, até então, não se havia falado em estágio para alunos de pós-graduação *stricto sensu*. Em 1999, porém, a Capes instituiu a obrigatoriedade do estágio docente para todos os bolsistas de mestrado e doutorado sob sua tutela (BRASIL, 1999). Ao definir o estágio docente como uma obrigatoriedade para seus bolsistas de pós-graduação, os dirigentes da Capes acreditavam ser esta uma forma de minimizar o impacto causado no ensino superior, uma vez que alunos dos cursos de pós-graduação podem lecionar, mesmo não tendo formação de caráter pedagógico. 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 cada professor apresentam.

O estágio docente, da forma como tem sido desenvolvido em parte das instituições de ensino superior, está baseado apenas no *saber prático*, e não há como pautar a formação de professores somente na prática pela prática. O que vem acontecendo no processo de formação docente, conforme denunciam Caires (2006), Chamlian (2003) e Fischer (2006), é uma supervalorização da prática em detrimento dos saberes teóricos e também das práticas reflexivas do professor. Segundo sinaliza Maués (2003), tal processo de formação de competências amparado simplesmente pela prática parece vir em uma esteira fordista, como nas linhas de montagem industrial.

Esse modelo reforça a ideia de que se deve aprender a ensinar ensinando. De modo

que, quando se propõe alguma metodologia reflexiva sobre a prática, em geral, utilizam-se textos estrangeiros, ou seja, não há uma reflexão sobre a realidade social brasileira, mas sim sobre outras realidades primeiro-mundistas. Considerando-se que a educação superior no Brasil já se consolidou em bases elitistas, se a prática reflexiva também for estimulada por realidades que não a do país, muito possivelmente o Brasil continuará sendo um país colonizado.

Além disso, o formato do estágio docente brasileiro é cunhado em uma preocupação extremamente pragmática sobre o que se deve ensinar, como ensinar e para que ensinar determinados conteúdos, mas muito raramente se preocupa com o porquê de se ensinar tais conteúdos (e não outros) e o porquê de se desenvolver esse tipo de estágio em programas de pós-graduação. Um dos grandes problemas disso é apontado por Bezerra e Silva (2006, p. 5):

[...] o trabalho pedagógico vai sendo enquadrado em uma lógica sequencial e em uma temporalidade a que todas as profissões foram submetidas na história das sociedades modernas, industriais e capitalistas, ao tempo social médio da reprodução do capital.

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 à 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). Tendo por base a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), observa-se em seu artigo 66 que a docência universitária não é vista como um processo de formação, mas sim como uma preparação para o exercício do magistério. Porém, acredita-se que a simples preparação não seria suficiente para formar novos professores. O processo de formação vai além da preparação, uma vez que

está intimamente relacionado à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades e envolve um aprimoramento didático, o que, em um processo preparatório, nem sempre é oportunizado. Já quando se fala em preparo, subentende-se que a pessoa detém aquele conhecimento e, portanto, está preparada.

A preparação, sem uma preocupação com a formação pedagógica, tal como proposto na LDB (BRASIL, 1996), torna-se uma visão simplista, visto que o preparo para a docência está atrelado ao processo de formação desses professores. Independentemente da formação profissional do indivíduo, ele passa por um período de estágio para complementar sua formação; tal período não é considerado uma preparação, mas sim um processo formativo. Então, por que o professor deve ser apenas preparado? Por que não se investe no processo de formação? Estes são alguns dos questionamentos que impulsionaram o presente trabalho: é preciso passar por um estágio para se tornar professor por meio de um processo de formação, ou para ser professor basta preparo? E se bastar, como adquirir tal preparo?

Chamlian (2003), ao investigar o processo de reposição/formação de professores na Universidade de São Paulo (USP), afirmou que, nessa instituição, antes mesmo da deliberação da Capes, foi instituído um Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) que refletia a preocupação da reitoria com o processo de formação de seus professores. Na USP, foram criadas bolsas de monitoria destinadas aos pós-graduandos que desenvolviam atividades junto ao PAE como parte de sua formação. Segundo a autora, “mais recentemente, esse programa passou a incluir ainda uma etapa, preliminar e obrigatória, de preparação pedagógica para todos os candidatos à monitoria” (CHAMLIAN, 2003, p. 45). É importante notar que essa experiência da USP alia o processo de formação de professores ao processo de preparação pedagógica, sem que um se sobreponha ao outro.

Cabe observar, porém, que tal experiência é particular à USP, e Chamlian (2003) tam-

bém afirma que os diversos planos nacionais de pós-graduação vêm acentuando cada vez mais a pesquisa como seu foco de interesse. Todavia, esses cursos não deixaram de ser o meio mais efetivo de formação (ressalta-se aqui que não se trata simplesmente de preparação) do professor universitário. Após determinação do Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução nº 12/83, ficou instituído que os cursos de especialização deveriam destinar pelo menos um sexto da carga horária mínima para disciplinas de conteúdo pedagógico. A fim de suprir essa exigência, foram criadas as disciplinas de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior, com o intuito de contribuir para o processo de aprimoramento do professor universitário (GIL, 2005).

Nesse sentido, Maranhão e Paula (2009) afirmam que no campo da Administração não há uma formação, mas sim uma semiformação. As autoras argumentam que o próprio quadro social brasileiro promove essa semiformação que impede a aptidão à experiência, de modo que a maior parte das pessoas é, de certa forma, obrigada a depender de situações já estabelecidas, o que as coloca em uma situação de não emancipação. Tal processo caracteriza a reprodutibilidade, uma vez que nem aluno e nem professor fazem um esforço crítico-reflexivo sobre sua formação.

Segundo Fischer (2006), 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 requisitos formais 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, são poucos os que apresentam disciplinas e outras práticas voltadas à formação do professor. Seria esse um reflexo da proposta da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996)

de que, para o exercício da docência, não é necessária uma formação, mas simplesmente uma preparação? E quais seriam os desdobramentos dessa negligência?

O que parece ser uma recorrência no meio acadêmico é uma sobreposição da imagem do pesquisador em relação à do professor. Tal fenômeno já havia sido denunciado por Tragtenberg (1979), que o denominou *delinquência acadêmica*. Para o autor, os pesquisadores vêm monopolizando um saber em prol de um *produtivismo*, medida esta de sucesso acadêmico. 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 que as universidades estariam afastando-se, cada vez mais, de seu papel perante a sociedade.

Essa realidade tem-se concretizado em detrimento daquilo que propunha Darcy Ribeiro em relação à LDB (1996). Tomando por base a proposta inicial de Darcy Ribeiro, nota-se que a preocupação com a formação pedagógica era uma das premissas para os professores universitários. Saviani (1998, p. 144) explicita esse aspecto ao transcrever o artigo 74 daquela proposta inicial:

[...] 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 essa 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 consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional (FREIRE, 2001). Nesse sentido, Fischer (2006, p. 195) afirma que a formação de professores não é (e nem deve ser) uma atividade complementar que acontece a partir do aprendizado

do conteúdo, nem apenas a partir do estágio, o qual, segundo a autora, “alguns programas desenvolvem, simplesmente colocando alunos de pós-graduação no lugar dos seus orientadores em aulas de graduação”.

Defendemos a ideia de que 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. Em muitos 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. Desse modo, a semiformação é passada adiante.

Procedimentos metodológicos

Diante da temática proposta para este estudo, pode-se afirmar que ele apresenta aspectos qualitativos (RICHARDSON, WAINWRIGHT, 1999). Como estratégia de coleta de dados, optou-se pela entrevista não estruturada para que os sujeitos pudessem falar livremente sobre o que lhes parecia mais conveniente ressaltar. As entrevistas partiram de uma pergunta única: Qual é o sentido do estágio docente para você? A partir daí os alunos puderam elencar o sentido e as motivações de se desenvolver o referido estágio.

Participaram da pesquisa 35 alunos de uma instituição federal de ensino superior que estavam desenvolvendo o estágio docente no ano letivo de 2010. Com a realização das entrevistas, pretendeu-se depreender aspectos relacionados à percepção dos sujeitos quanto às motivações que os levaram a desenvolver o referido estágio. Para identificar os trechos das entrevistas extraídos das falas dos alunos, utilizou-se a letra A acompanhada do número atribuído à entrevista.

A pesquisa foi norteada pelos preceitos do método de estudo de caso. Diversos autores explicam a importância desse método para a compreensão dos fenômenos individuais,

sociais e políticos em uma dada realidade que se propõe investigar/interpretar (GIL, 2005; LEENDERS; ERSKINE, 1989; VERGARA, 2005; YIN, 2001). Diante disso, a técnica escolhida para a pesquisa foi a análise de conteúdo. Tal técnica, segundo Dellagnelo e Silva (2005), busca inferir os significados que vão além das mensagens concretas.

De posse dos relatos dos alunos, foi possível categorizar os dados neles contidos. Os itens presentes 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 de participação e principais ganhos decorrentes do estágio.

Assim, foram compostos quatro grupos com respostas correlatas. Tal divisão 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 pós-graduandos 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 os motivos que os levaram a desenvolver o estágio docente. Já a terceira – desenvolvimento de capacidades técnicas – visa elucidar aspectos concernentes à aquisição de habilidades, métodos e práticas de ensino. Por fim, a quarta categoria diz respeito aos aspectos pessoais não privilegiados nas demais. Para contextualizar melhor os resultados encontrados, serão apresentados a seguir alguns dados sobre a disciplina em questão e os sujeitos envolvidos.

Os pós-graduandos e a atividade docente: como o aluno se torna professor?

Em se tratando dos resultados encontrados, é importante ressaltar alguns aspectos que nortearam o estudo para que eles sirvam de suporte ao desenvolvimento das discussões que serão propostas. Por esse motivo, faz-se necessário contextualizar como a disciplina de estágio docente é desenvolvida nessa universidade: oferecida semestralmente, ela é obrigatória para todos os alunos bolsistas da Capes (BRASIL, 1999) e exigência da coordenação do programa alvo do estudo para todos os alunos bolsistas, independentemente da agência financiadora.

Durante o primeiro semestre de 2010, inscreveram-se na disciplina 21 alunos, dos quais 14 estavam matriculados no curso de mestrado e 7 no curso de doutorado. Dentre os alunos que desenvolveram o estágio docente no período, 16 eram obrigados a fazê-lo e apenas 5 o fizeram sem exigência formal do programa ou de agências de fomento. No segundo semestre de 2010, inscreveram-se na disciplina 14 alunos, sendo 3 doutorandos e 11 mestrandos. Nesse semestre, somente 1 dos estudantes matriculados na disciplina não era obrigado a cursá-la e, conseqüentemente, a desenvolver as atividades propostas pelo estágio.

No primeiro semestre de 2010, apenas 5 alunos assumiram disciplinas em sua totalidade; desses, 1 era mestrando. No semestre seguinte, como houve um predomínio de alunos de mestrado inscritos na disciplina, o número de mestrandos que assumiram disciplinas também foi maior em relação aos futuros doutores. Assim, 6 alunos atuaram como professores na graduação, dos quais 1 era doutorando e 5 eram mestrandos.

Quanto às atividades desenvolvidas pelos estudantes no estágio docente, 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. Afinal, enquanto muitos ministraram

poucas aulas, poucos assumiram disciplinas em sua integralidade. Além disso, o fato de professores em formação assumirem disciplinas na graduação pode incorrer no que constataram Riolfi e Alaminos (2007): há uma simples transferência de afazeres de orientadores para orientados. Nesses casos, ainda, como denunciou Fischer (2006), a docência é exercida em caráter precário.

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

Para fins didáticos, será apresentado a seguir um quadro que resume as categorias e as respostas dadas pelos pós-graduandos sobre o sentido e as motivações de se matricular e desenvolver o estágio docente.

Quadro 1 – Sentido atribuído ao estágio docente pelos alunos e suas considerações sobre a disciplina

Categorias	Variáveis encontradas
Contato com a atividade docente	<ul style="list-style-type: none">• Obrigatoriedade• Aproximação com a atividade docente.• Possibilidade de vivenciar e explorar os desafios da docência.• Contribuição para a formação do professor
Interação entre teoria e prática	<ul style="list-style-type: none">• Oportunidade da vivência pedagógica, teórica e prática.• Redução do hiato entre um bom teórico e um bom professor.• Oportunidade de aliar teoria e prática.
Desenvolvimento de capacidades técnicas	<ul style="list-style-type: none">• Oportunidade de aprender estratégias (posturas) em sala de aula.• Oportunidade de aprender a elaborar aulas.• A aquisição de conhecimento não caracteriza aptidão para o ensino.• Oportunidade de aprender técnicas e métodos de ensino.• Qualificação para a docência.• Possibilidade de avaliar e testar práticas de ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: Dados da pesquisa

Diversos estudos demonstraram que o sentido da docência não está restrito ao ato de ministrar aulas, mas vai muito além disso, pois apresenta novos desafios aos alunos de pós-graduação (CAIRES, 2006; FISCHER, 2006; FREIRE, 2001; PIMENTEL; MOTA; KIMURA, 2007; RIOLFI; ALAMINOS, 2007). O mesmo pode ser percebido no que relataram os próprios mestrandos e doutorandos sobre o sentido por eles atribuído ao estágio docente.

Alguns dos pós-graduandos afirmaram que o principal sentido de se desenvolver o referido estágio dizia respeito à aproximação com a prática em sala de aula, dados relacionados à primeira dimensão apresentada no quadro 1: contato com a atividade docente. Eles ressaltaram as contribuições que tal prática poderia trazer para a sua formação; entre elas, o contato direto com os alunos, o que possibilita a vivência da relação professor-aluno por outro ângulo de participação e consiste em uma forma de adquirir segurança perante os alunos em sala de aula. Além disso, também teceram críticas à conduta do programa em relação às pressões por pesquisa-publicação.

Essa é uma questão que está diretamente atrelada à insegurança que muitos dos alunos-professores sentem diante de uma turma de alunos. O fato é que, a partir dos relatos desses sujeitos, pode-se afirmar que os professores universitários, que deveriam ser formados pelos cursos *stricto sensu*, não estão passando por um processo de treinamento que os faça refletir sobre sua formação docente. Tal despreparo é sentido pelos graduandos, que muitas vezes são também prejudicados pelo desenvolvimento de estágios que acontecem de maneira atropelada. Nesse sentido, Maranhão e Paula (2009) afirmam que, para a experiência formativa acontecer, é necessário haver mediação e continuidade, e não imediatismo e fragmentação da realidade coisificada.

Os dados da pesquisa visualizados na primeira dimensão do quadro 1 foram temas também evidenciados nas considerações de Chamlian (2003), nas quais ela afirma que os programas de pós-graduação têm sido mais direcionados para a

pesquisa do que para o ensino. A esse respeito, os alunos afirmaram que o estágio seria uma oportunidade efetiva de deixar a *solidão* provocada pela leitura e pela pesquisa para, de fato, interagir com outros atores de modo a neles provocar o desejo pela aprendizagem. A *solidão* denunciada pelos pós-graduandos está intimamente relacionada à ideia de que a alta carga teórica exigida pelo programa faz com que os alunos desenvolvam trabalhos de maneira individualizada, sendo que a única interação com seus pares ocorre em eventos científicos. Além disso, a elaboração e a execução das pesquisas acontece de maneira individual e introspectiva, o que caracteriza a *solidão* mencionada pelos sujeitos envolvidos neste estudo.

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*. Isso pode ser observado nas respostas incrustadas de simbolismo que retratam certa distância sentida, por parte dos estudantes, entre teoria e prática. 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” (A3). Tal ideia está presente nos argumentos de Longarezi et al. (2007) e Saviani (1998), que afirmam ser no diálogo entre atividade prática e formação teórica que se fundamenta a formação de professores universitários. Ainda sobre a relação entre teoria e prática, muitos discentes afirmaram que a possibilidade da realização do estágio como uma vivência pedagógica também seria um dos maiores aspectos motivadores, representando uma oportunidade de reduzir a dicotomia que, segundo eles, está presente na realidade cotidiana do curso de pós-graduação.

Outro ponto que merece destaque pode ser depreendido da fala de um aluno que afirma: “a importância do estágio está na redução do hiato entre um bom teórico e um bom

professor” (A8). Possivelmente essa fala está relacionada ao fato de que existem muitos profissionais possuidores de altos títulos acadêmicos que não conseguem se destacar na docência.

Nesse sentido, alguns autores afirmam que, para ser um bom professor, é preciso conhecer a disciplina e o programa em que se leciona (PACHANE, 2005; TARDIF, 2002). Além disso, porém, faz-se necessário possuir conhecimentos relativos à educação e à pedagogia a fim de desenvolver um saber prático pautado na experiência diária construída com os alunos, minimizando as distâncias entre o professor que domina conteúdos e aquele que consegue transmitir o conhecimento.

Por outro lado, na terceira categoria, relacionada à profissionalização da atividade docente, os alunos relataram que o sentido da docência também envolve o aprendizado técnico, tanto por meio da observação, quanto por meio da prática. Ou seja, é preciso que as dimensões tecnicistas e crítico-reflexivas coexistam para que haja uma formação de novos docentes e não apenas uma semiformação (MARANHÃO; PAULA, 2009).

Muitos dos discentes apontaram o aprendizado e/ou a possibilidade de desenvolver habilidades técnicas como sendo uma de suas fontes de motivação e a razão pela qual optaram pelo estágio docente, especialmente no caso daqueles que não eram obrigados a cumprir o estágio por exigência do programa ou da Capes. Mais uma vez, nota-se que a docência não se trata de mera preparação, mas sim de um processo de formação no qual o sujeito precisa vivenciar a prática de modo crítico-reflexivo para se constituir professor. Essa foi uma preocupação recorrente entre os pós-graduandos, especialmente entre os que não possuíam prática em sala de aula.

Entre as percepções apontadas pelos estudantes, em termos técnico-práticos, as respostas mais recorrentes estavam relacionadas ao aprendizado de estratégias e posturas adotadas em sala de aula na relação professor-aluno,

o que também foi discutido por Caires (2006) ao tratar das práticas tecnicistas de *aprender a ensinar*. Os alunos relataram ser essa uma oportunidade de aprender técnicas, métodos de ensino, elaboração de aulas, além de avaliar e testar práticas de ensino, pesquisa e extensão. Porém, nenhum deles apontou para a questão de que deve haver uma maior demora nesse processo formativo.

Embora os pós-graduandos tenham enfatizado a importância de vivenciar a experiência prática, eles não manifestaram o desejo de realizar um estágio maior no qual pudessem ser contempladas outras dimensões formativas. Paula e Rodrigues (2006) atentam para o fato de que as experiências apresentadas na literatura e vivenciadas pelos autores reforçam a ideia de que a cultura imediatista da gestão tem feito com que os alunos exijam das escolas de negócios uma pedagogia tradicional, ou seja, a reprodutibilidade do saber hegemônico.

Com efeito, os alunos veem no estágio docente uma oportunidade de aprender técnicas que, até então, não faziam parte de seus conhecimentos tácitos. Eles têm a possibilidade de conhecer uma realidade por um ângulo diferente daquele já experimentado outrora. Entretanto, conforme afirma Alarcão (2009), diante das situações novas, incertas e imprevisas, os futuros professores precisam atuar de maneira inteligente e flexível para que se crie um ambiente ameno com os alunos.

Para tanto, faz-se necessária uma reflexão sobre a ação, tal como sugerem Longarezi et al. (2007) e Rios (2009). A ideia já havia sido comprovada por Freire (2001), que constatou que o estágio docente permite uma primeira aproximação com a prática profissional e auxilia na aquisição de um saber fazer e julgar as consequências didáticas e pedagógicas que surgem no cotidiano profissional.

Esses temas demonstram que tais pós-graduandos têm a pretensão de atuar como professores e sentem falta de disciplinas que os preparem para a realidade profissional. Pode-se perceber que eles não se sentem preparados para assumir a docência como uma profissão e que o

estágio deixou a desejar em muitos momentos, porque vários deles não tiveram a oportunidade de se preparar efetivamente para viver a realidade da sala de aula. Diante dos depoimentos, notou-se que uma porção considerável de pós-graduandos considerou o estágio como um simples acompanhamento do professor em sala ou como uma substituição. Não houve nenhum tipo de acompanhamento didático-pedagógico, a não ser um curso de 16 horas no qual dois funcionários do núcleo didático-pedagógico da universidade expuseram algumas situações, as quais os pós-graduandos consideraram fantasiosas e muito aquém do que se necessita em termos de formação.

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” (A9). Tal relato reflete o que Riolfi e Alaminos (2007) observaram em seus estudos. As autoras afirmam que a formação de professores não é uma atividade complementar que acontece a partir do aprendizado do conteúdo ou apenas a partir do estágio, mas é preciso haver interação entre as partes. O que se percebeu, contudo, é que essa interação, pelo menos no caso estudado, está longe de acontecer.

Segundo afirmam Paula e Rodrigues (2006), os alunos esperam que os professores tragam respostas prontas e reagem de maneira negativa a propostas construtivistas. Nesse sentido, mesmo que o pós-graduando queira adotar uma postura mais crítica diante dos alunos, no momento do enfrentamento e da resistência, esse professor em formação pode até mesmo desistir desse tipo de abordagem, adotando uma perspectiva mais tradicional de educação em virtude de sua falta de experiência e da ausência de um professor experiente que o acompanhe.

Por conseguinte, os alunos relataram que, embora a disciplina seja muito importante, ela apresenta algumas inadequações do ponto de vista prático-metodológico. 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. Esse foi um fator limitante da disciplina ressaltado pelos estudantes.

Alguns foram enfáticos ao afirmar que a disciplina muito pouco ou nada acrescentou em termos prático-pedagógicos para eles. Esse é um fato preocupante, haja vista que mesmo professores com notória experiência estão em constante processo de formação. Assim, torna-se pretensioso afirmar que o estágio docente nada acrescentou, uma vez que a reflexão sobre a prática, por si só, já traria ganhos consideráveis ao processo de formação profissional. Possivelmente, essa questão poderia ser superada se os programas de pós-graduação, sobretudo os que não possuem em sua formação aspectos relacionados à didática, adotassem uma perspectiva de pedagogia crítica. Isso porque a maior parte desses alunos (mesmo os doutorandos) pouco conhecia a pedagogia crítica e, provavelmente, nunca a adotaram como filosofia de ensino.

Dentre os respondentes, 29 eram obrigados a desenvolver o estágio docente, sendo que muitos deles garantiram ser esta a primeira motivação. Como a disciplina não tem um formato único – ou seja, enquanto alguns alunos assumem disciplinas integralmente¹, exercendo o que Fischer (2006) denominou *docência precária*, outros apenas acompanham o professor –, houve alunos que relataram não ter tido autonomia perante a turma e, por esse motivo, não ter vivenciado a docência de fato. Aqui, a falta de autonomia foi entendida como ausência de liberdade para atuar como professor diante da turma, uma vez que tais alunos relataram não ter participado da construção das discussões promovidas nas disciplinas, nas ementas e nas aulas.

Outros argumentaram que a disciplina de estágio docente seria mais importante para

1- Cabe ressaltar que essa foi uma situação observada no programa estudado, não constituindo uma generalização. A Universidade de São Paulo, por exemplo, dispõe, por meio da Portaria GR nº 3.588, em seu artigo 5º, que ao estagiário está “terminantemente vedado substituir o docente nas aulas teóricas”.

mestrandos do que para doutorandos. Segundo eles, doutorandos que já possuíssem vivência em sala de aula deveriam desenvolver outras práticas pedagógicas relacionadas à pesquisa e/ou à extensão. De acordo com o que afirma Tavares (2005), tal processo de formação de fato depende fundamentalmente da preparação e da aquisição de recursos, sejam eles materiais ou humanos, para que haja uma (re)classificação da relação ensino-aprendizagem.

Além disso, entre as possibilidades de adequação da disciplina, houve menção ao fato de o tempo de duração do curso de mestrado ser restrito, o que impede que os alunos passem por outras experiências ao longo do desenvolvimento da pesquisa, seja como orientadores, tutores ou, ainda, no âmbito da extensão. Assim, pode-se perceber que as motivações apontadas estavam muito mais relacionadas às subjetividades experimentadas em sala de aula por aqueles que ainda não possuíam experiência como docentes e, no caso dos doutorandos já envolvidos com a docência em outras instituições de ensino, à exigência de realização do estágio.

Um aspecto importante evidenciado foi que o sentido de se desenvolver o estágio estaria na realização pessoal. Embora não a tenham afirmado abertamente, muitos alunos deixaram implícita essa questão. Mosquera e Stobäus (2004) afirmam que a autorrealização está intimamente relacionada à concepção do indivíduo sobre *ser alguém*. Com efeito, foi possível identificar que muitos dos respondentes, em especial os mestrandos, incutiam tal preocupação em suas falas. Uma das mestrandas afirmou: “sempre quis ser professora, sabe? [...] acho que é dom, mais que isso, é vontade de contribuir para a formação do outro”.

A esse respeito, Ezer, Gilat e Sagée (2010) acrescentam que, quando o ensino é visto como uma autorrealização, ele proporciona a sensação de propósito e missão. A oportunidade de contribuir para o desenvolvimento do outro tem íntima relação com a questão ressaltada por Mosquera e Stobäus (2004). 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 mesmas ações o sentido correspondente ao seu significado.

Considerações finais

Por meio dos resultados apresentados e das interpretações discutidas, percebe-se que o estágio docente 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 da experiência expuseram opiniões para que tal alternativa fosse apontada como básica e de relevância para os demais alunos dos programas de pós-graduação em Administração.

Pelo fato de os 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, de modo que uma não se sobreponha à outra. Neste estudo, com base nas respostas dos discentes do programa estudado, também se identificou que o curso *stricto sensu* tem destinado maior atenção à pesquisa e deixado as práticas de formação docente em segundo plano, sendo que a extensão é praticamente silenciada. A partir da interpretação dos dados, notou-se que o contato com a atividade de ensino tem sido uma das grandes motivações para os pós-graduandos, visto que se trata de uma alternativa para o desenvolvimento de algumas habilidades técnicas e humanas perante uma turma de graduação.

Observou-se que o estágio seria uma importante ferramenta no sentido de reduzir a distância que se tem percebido entre teoria e prática. Nesse contexto, há que se atentar para o fato de que um bom teórico nem sempre é um bom professor; essas duas realidades precisam coexistir, e não ser entendidas como polaridades. Ainda, foi possível notar que os discentes veem no estágio uma possibilidade de desenvolver capacidades técnicas a fim de construir uma postura docente. Isso está relacionado ao

fato de esta ser uma primeira aproximação com a sala de aula para muitos, o que denota a importância que o estágio docente tem como prática pedagógica de ensino-aprendizagem.

Pode-se dizer, então, que mesmo com os fatores limitantes advindos da falta de padronização no desenvolvimento do estágio ou até mesmo em relação ao modo como ele tem sido conduzido pelo programa, o estágio docente tem 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 sujeitos e para que os resultados produzidos coletivamente sejam melhores e mais efetivos.

Cabe ressaltar que, por se tratar de um curso cujo objetivo é (ou pelo menos deveria ser) a formação de professores para atuar na graduação em Administração, a maior parte dos pós-graduandos são bacharéis e não possui nenhum tipo de formação em licenciatura. Por isso, a formação desses professores merece um maior cuidado, uma vez que o estágio, muitas vezes, é a única alternativa oferecida a eles para a construção de uma postura didática diante de

uma turma de alunos. Ademais, um fato que deve ser ressaltado é que a adoção de uma política neoliberal que aumenta drasticamente o número de entrantes nas universidades parece estar deixando de lado questões relativas à qualidade do ensino oferecido.

Para futuros trabalhos, portanto, sugere-se que se aprofundem questões relacionadas aos valores sociais e aos significados atribuídos por todos os envolvidos no processo de interação construído socialmente na dinâmica de ensino-aprendizagem, visto que tais sentidos e motivações podem demonstrar as percepções e aspirações de um indivíduo.

Por fim, é importante salientar que este estudo é pontual e não tem a pretensão de confirmar hipóteses. Muito pelo contrário, o intuito é fomentar debates sobre o tema, uma vez que o estágio docente, conforme visto, é uma prática pedagógica que merece atenção. Por esse motivo, uma sugestão seria ampliar a pesquisa para outros programas de pós-graduação a fim de que se possa investigar se os achados aqui apresentados são isolados ou têm relação com a prática vivenciada em outras instituições de ensino.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 119-128, jan./abr. 2009.

BEZERRA, Ciro; SILVA, Sandra R. Paz da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. In: SEMINÁRIO DA REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Redestrado, 2006.

BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 30 de janeiro de 1942. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1942. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

_____. Lei Federal nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6494impressao.htm>. Acesso em: 17. nov. 2011.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 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. Circular nº 28, de 1º de setembro de 1999. Estabelece requisitos para concessão de bolsas. **Diário Oficial da União**, 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, Susana. 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, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.

DELLAGNELO, Eloise H. Livramento; SILVA, Rosimeri Carvalho da. Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração. In: VIEIRA, Marcelo M. Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 97-118.

EZER, Hanna; GILAT, Izhak; SAGÉE, Rachel. 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.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FISCHER, Tânia. 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, 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.

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

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da educação superior 2008 (dados preliminares)**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2011.

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

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

LONGAREZI, Andréa Maturano et al. A unidade teoria e prática no contexto da formação de professores. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 7, n. 15, p. 15-29, jan./jul. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/248/239>>. Acesso em: 30 jul. 2009.

MARANHÃO, Carolina M. S. de Albuquerque.; PAULA, Ana Paula Paes de. Reflexões sobre a indústria cultural e o ensino em administração. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p. 159-176, jul. 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MOSQUERA, Juan J. Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, Dêlcia (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

PACHANE, Graziela Giusti. 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, Ana Paula Paes de; RODRIGUES, Marco Aurélio. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, edição especial, p. 10-22, 2006.

PIMENTEL, Vera; MOTA, Dálete D. C. de Faria; KIMURA, Miako. 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.

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

RIOLFI, Claudia Rosa; ALAMINOS, Cláudia. 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, Terezinha Azerêdo. **Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?** São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2009. (Cadernos de Pedagogia Universitária, 9).

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

SOUZA, Sandra Z. Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

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

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

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. São Paulo, Juriscredi, 1972.

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

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Portaria GR nº 3.588, de 10 de maio de 2005. Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 10 maio 2005. Disponível em: <<http://www.usp.br/leginf/port/ogr3588.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa na administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

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

Recebido em: 21.03.2012

Aprovado em: 11.12.2012

Nathália de Fátima Joaquim é doutoranda em Estudos Organizacionais e Sociedade pelo Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais (CEPEAD/UFMG), mestre em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e graduada em Administração pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Atua em estudos organizacionais focados na gestão ordinária na vida em sociedade.

Ana Alice Vilas Boas é pós-doutoranda na École des Hautes Études Commerciales (HEC, Canadá), PhD em Administração pela University of Reading (Inglaterra) e mestre em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atua como professora associada II, lotada no departamento no Departamento de Administração e Economia da UFLA, nas áreas de Administração de RH, Gestão de Organizações Sociais, Metodologia de Pesquisa em Administração e Estágio Docência.

Alexandre de Pádua Carrieri é doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professor da mesma universidade e coordenador do Núcleo de Estudos Organizacionais e Sociedade (NEOS). Atua na linha de pesquisa Estudos Organizacionais e Sociedade, com ênfase em: vida organizada; teorias do poder; história, memória e identidade; indústria, cultura e espetáculo; simbolismo; construção de estratégias.

