

A versão dos Professores Estagiários: entre o discurso praticado e a realidade percebida pelos graduandos

Autoria: Nathália de Fátima Joaquim, Lucilene de Cássia Santos Cândido

Resumo

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

1 Introdução

Este artigo é parte de uma discussão mais ampla, na qual se objetivou identificar e compreender o processo de formação de professores universitários, por meio do Estágio Docência, em duas instituições de ensino superior, uma pública e outra privada, situadas no estado de Minas Gerais. No âmbito macro desta pesquisa, foi possível identificar que a percepção dos graduandos sobre o desempenho do professor estagiário¹ está relacionada a diversos aspectos. Observou-se, então, que dentre estes aspectos, os que mais se destacam são a motivação que o professor apresentou para ensinar; se ele ilustrava a teoria com exemplos práticos; se ele teve facilidade para ensinar, se tinha boa didática; se o professor conseguia prender a atenção da turma; e, se pesquisava as respostas quando questionado para dar um retorno ao aluno.

Além disso, verificou-se também que muitos dos professores estagiários apontaram a obrigatoriedade de se executar o estágio como o maior motivador, especialmente, os doutorandos. Esta questão parece estar intimamente ligada ao fato destes pós-graduandos já possuírem alguma experiência com a docência. Porém, uma questão importante a ser verificada é se o desempenho final dos professores estagiários percebido pelos alunos da graduação coincide com o discurso assumido por estes estagiários quando questionados acerca de suas motivações e importância de praticar a docência.

Assim, este trabalho se propõe a comparar o discurso praticado pelos pós-graduandos sobre a importância do Estágio Docência para cada um deles e o que, de fato, era realizado durante as suas aulas na graduação. Isto foi feito no intuito de tentar confrontar o discurso e a prática dos professores estagiários. Neste sentido, este estudo visa comparar os resultados entre os grupos investigados (graduandos e pós-graduandos), identificando traços comuns e díspares nas duas instituições de ensino superior.

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

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

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

Assim, Libâneo (2002) constata que a necessidade de reflexão sobre a prática advém da necessidade que o professor tem de compreender seus próprios pensamentos e ações. A partir daí, o professor consegue refletir de modo crítico sua prática, de modo a propiciar um aprimoramento do seu saber fazer, internalizando, ainda, novas concepções e instrumentos de ação. Deste modo, Brito (2006) atenta para o fato de que a reflexão se torna uma condição para a apreensão da realidade social de ensinar, uma vez que a própria prática reflexiva, se

feita de maneira colaborativa e construtiva, se torna uma prática social multidimensionada.

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

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

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

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

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

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

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

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

Segundo Morin (1996), esse ator social deve ser substituído pela ideia de sujeito, capaz de sair da formação coletiva, e saber se impor, de modo a reconhecer a interdependência entre si e os demais sujeitos. Neste contexto, nota-se que os docentes universitários se constituem sujeitos deste processo de construção social, uma vez que a partir de experiências individuais e coletivas, eles produzem e reproduzem comportamentos e conceitos.

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

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

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

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

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

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

3. Transição de aluno a professor: Aquisição e desenvolvimento de competências

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

Cabe ressaltar que na década de 1980, prevaleceu-se um forte investimento na exploração de áreas mais ligadas ao “aprender a ensinar”, remetendo para as cognições, crenças e processos mentais subjacentes ao comportamento dos professores em sala de aula (CAIRES, 2006). No entanto, o processo de “tornar-se professor” envolve questões relativas à

como é percebida a transição de aluno para professor, as percepções que os alunos têm como decorrendo do seu primeiro contato com a docência e o impacto do estágio no seu desenvolvimento vocacional.

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

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

Assim, é importante ressaltar que aprender a ensinar é um processo que envolve fatores complexos, relacionados à afetividade e cognição (COLE; KNOWLES, 1993). Alguns estudos apontam que a aprendizagem deve estar melhor fundamentada na prática do que na teoria e que, além disso, o acompanhamento em sala de aula é de extrema importância para o crescimento profissional (CALDERHEAD, 1996; DARLING-HAMMOND, 1994). E, ainda, muitos estudos têm trazido importantes considerações para uma estruturação prática para o desenvolvimento profissional do professor (CALDERHEAD, 1996; CLANDININ; CONNELLY, 1996; NÓVOA, 1992).

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

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

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

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

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

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

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

Assim, de acordo com estudo realizado por Rozendo et al. (1999), as práticas pedagógicas dos professores universitários refletem a ambiguidade e as contradições de sua profissão e da própria universidade. Além disso, estas práticas pedagógicas revelam que a prática educacional no Brasil continua enraizada na concepção bancária da educação, expressão utilizada por Paulo Freire (2003) para designar a maneira que o ensino assume, na qual as informações são depositadas nas mentes dos alunos, que as recebe sem maiores questionamentos, de forma passiva.

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

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

Observa-se que o distanciamento entre ensino e pesquisa não é interessante e nem mesmo necessário. Prejudica a formação e identidade do corpo docente, além de comprometer a qualidade do ensino por eles oferecido. Como já havia indicado Tragtenberg (1979), o foco excessivo em pesquisa pode não refletir necessariamente preocupação com as finalidades sociais do conhecimento, mas sim um produtivismo, no qual os artigos servem apenas para medir o sucesso universitário, os congressos são mercados com finalidades comerciais e as revistas são depósitos de textos que não são acessados por praticantes ou grande parte da academia (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007).

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

ausência da pesquisa impossibilita a reflexão crítica sobre a sociedade”.

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

4. Procedimentos Metodológicos

A estratégia metodológica adotada nesta pesquisa consiste em confrontar alguns dos aspectos relacionados pelos professores estagiários sobre o sentido da docência para eles e a percepção dos alunos da graduação que tiveram aulas com esses estagiários sobre o desempenho que eles tiveram. Para tanto, este estudo será norteado pela triangulação de dados.

Os sentidos depreendidos da fala dos professores estagiários foram interpretados por meio de entrevista semi-estruturada, portanto de cunho qualitativo, pautado no paradigma interpretativo. Por outro lado, os dados advindos da percepção dos graduandos sobre o desempenho que os estagiários tiveram enquanto professores, são de base quantitativa, provenientes da aplicação de um questionário estruturado composto por 27 situações, a partir das quais os alunos se posicionavam em relação ao grau de concordância com as mesmas.

Os questionários foram construídos com base em uma pesquisa exploratória, realizada com os estudantes da graduação sobre alguns aspectos que eles mesmos destacaram sobre o desempenho de professores estagiários. Com base nos aspectos levantados por eles foi construído o instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados.

Assim, os dados aqui confrontados são referentes às motivações apontadas por 13 pós-graduandos (professores estagiários) e a motivação para o ensino percebida por 315 discentes da graduação. E, ainda, a importância atribuída pelos primeiros em relação ao estágio docência e as consequências disto no ensino aos graduandos.

A percepção dos discentes sobre a motivação que os professores estagiários demonstraram ou não para o ensino foi relacionada ao que o próprio estagiário afirmou ser a sua motivação para a execução do estágio docência. Este cruzamento de dados foi feito turma a turma, o que possibilitou uma análise mais detalhada do fenômeno.

Neste sentido, como já foi apontada, a estratégia de investigação utilizada foi a triangulação. Vergara (2005) afirma que nas ciências sociais esta técnica pode ser definida como uma estratégia de pesquisa baseada na utilização de diversos métodos para investigar o mesmo fenômeno. Assim, o emprego desse método figura uma tentativa de aumentar a confiança dos resultados deste estudo, tendo em vista a complexidade dos fenômenos que o constituem. Cabe ressaltar, segundo afirma a mesma autora, que a triangulação pode ser discutida e explorada com base em dois pontos de vista: como estratégia para o alcance da validade do estudo e como uma alternativa para a obtenção de novas perspectivas, novos conhecimentos.

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

sobre o seu desempenho.

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

A partir daí, os dados obtidos foram analisados comparativamente com as respostas dos professores estagiários, por meio de análise de conteúdo. De acordo com Dellagnelo e Silva (2005), a utilização deste método de análise na pesquisa em administração figura-se como uma tarefa interessante. Tal fato pode ser observado, especialmente, nas pesquisas cuja abordagem se caracteriza por ser predominantemente qualitativa.

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

Para Bardin (1979, p. 42), esta análise visa descrever o conteúdo das mensagens produzidas pelos sujeitos investigados, por meio de “indicadores (quantitativos ou não)” que possibilitem a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”. Assim, esta metodologia foi utilizada no intuito de identificar se o que os professores estagiários afirmavam sobre a docência como prática coincidia, de fato, com a prática em sala de aula percebida pelos graduandos.

5. As Práticas discursivas e a atuação dos estagiários

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

Para fundamentar as discussões desta pesquisa, foram privilegiadas duas categorias: “motivação para ensinar” e “ilustrar a teoria com exemplos práticos”. Estas categorias são provenientes das variáveis que foram apontadas pelos discentes como requisitos para o desempenho satisfatório dos professores estagiários. Assim, os dados referentes à primeira categoria (“motivação para ensinar”) encontram-se na Tabela 1.

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

Para Huertas (2001), cada pessoa possui uma motivação diferente para um mesmo assunto. Assim, os professores A e F afirmaram que a motivação para o Estágio Docência estava pautada na aquisição de experiência em sala de aula e na necessidade de adquirir uma proximidade com as atividades docentes. Além disso, afirmaram ter aptidão para o ensino e gosto pela docência. Para estes estagiários, a docência teria um caráter não só profissional, mas também pessoal. Segundo Malta (1999), as motivações para a docência dependem

intimamente dessa relação entre interesse pessoal e realidade da profissão.

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

Professor Estagiário	O professor estagiário apresentou motivação para ensinar									
	Concordo Plenamente		Concordo Parcialmente		Indiferente		Discordo Parcialmente		Discordo Totalmente	
	fa	fr (%)	Fa	fr (%)	fa	fr (%)	Fa	fr (%)	fa	fr (%)
A	16	80,0	4	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
B	13	92,9	1	7,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
C	22	75,9	4	13,8	2	6,9	0	0,0	1	3,4
D	24	77,4	5	16,1	0	0,0	1	3,2	1	3,2
E	12	33,3	16	44,4	4	11,1	4	11,1	0	0,0
F	15	93,8	1	6,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
G	1	3,3	6	20,0	3	10,0	7	23,3	13	43,3
H	26	81,3	4	12,5	1	3,1	1	3,1	0	0,0
I	24	85,7	3	10,7	0	0,0	1	3,6	0	0,0
J	18	66,7	7	25,9	0	0,0	0	0,0	2	7,4
K	2	28,6	4	57,1	0	0,0	0	0,0	1	14,3
L	11	52,4	5	23,8	2	9,5	2	9,5	1	4,8
M	11	50,0	6	27,3	1	4,5	3	13,6	1	4,5
Total	195	62,3	66	21,1	13	4,2	19	6,1	20	6,4

fa = Frequência absoluta, fr = frequência relativa

Já o professor B afirmou já possuir experiência como professor em outra IES pública, e por isso, explicou que em um primeiro momento, sua motivação foi a obrigatoriedade. Porém, com o desenvolvimento do estágio ele identificou uma possibilidade de capacitação e melhoria da atuação profissional. Segundo o estagiário, como a disciplina que ele ministrou na graduação não tinha compatibilidade com sua área de atuação, ele sentiu falta de um professor que acompanhasse a disciplina de maneira mais próxima para que pudesse extrair maiores benefícios com a execução do estágio.

Por outro lado, o professor estagiário G apresentou certa desmotivação, segundo a visão dos graduandos. Este professor, por sua vez, afirmou não ter nenhuma experiência como docente e sua motivação foi, exclusivamente, a obrigatoriedade.

É importante ressaltar que os discentes perceberam esta ausência de motivação para com a docência, o que resultou em uma baixa qualidade das aulas ministradas por este professor que, segundo os graduandos, não estava preparado para assumir a responsabilidade de ministrar aulas para uma turma de ensino superior. Tal fato já havia sido denunciado por Lazzarin, Nakama e Cordoni Júnior (2007), estes autores afirmam que a falta de motivação em ensinar, por parte do professor, influencia negativamente na aprendizagem dos alunos.

Observou-se ainda que os demais professores estagiários apresentaram níveis satisfatórios de motivação, o que refletiu em um bom desempenho também. A maior parte deles afirmou que a motivação estava relacionada à aquisição de experiência, contato com os desafios da docência, objetivos profissionais e interesse pela docência.

Cabe ressaltar que aqueles professores que foram avaliados pelos discentes como menos motivados, afirmaram que embora tivessem se matriculado no estágio para viver a experiência da docência, a disciplina que eles assumiram não tem aproximação com seu tema

de pesquisa.

Dentre os pós-graduandos que assumiram disciplinas de fato, 53,85% afirmaram que a escolha da disciplina foi por sugestão do orientador, que também é o responsável pela disciplina na graduação. Possivelmente, este é um fator limitante para a motivação destes estagiários. Neste sentido, Zenti (2000) explica que a motivação não é apenas algo natural, intrínseco ao indivíduo, mas depende também de fatores externos, o que explica as diferentes motivações e desmotivações das pessoas. Segundo afirma Pozo (2002), para que haja êxito no processo de ensino-aprendizagem é preciso sempre ter uma motivação.

Além da motivação, outro aspecto que merece atenção diz respeito à importância dada pelos professores estagiários para que teoria e prática fossem tratadas juntas e o que os graduandos perceberam no decorrer das aulas (Tabela 2). Neste sentido, Moita e Andrade (2005) afirmam que o estágio docência é uma rica oportunidade de exercitar a indissociabilidade entre as atividades acadêmicas na pós-graduação.

Por meio dos dados apresentados na Tabela 2 percebe-se que os professores, de modo geral, não conseguiram vincular teoria e prática de maneira plena. Pela ótica dos graduandos, o professor B foi o que teve melhor desempenho ao aliar os aspectos teóricos com os exemplos práticos. Apenas quatro professores obtiveram médias de total concordância acima de 50%, sendo que tal fato parece estar associado à ausência de prática, tanto como professores, quanto experiência profissional. Para Nóvoa (1992), este é um momento muito importante no processo de formação, pois a troca de experiências constitui um espaço de formação mútua, no qual o professor partilha alguns saberes e assimila outros.

Neste sentido, muitos dos estagiários afirmaram ter começado o mestrado logo após o término da graduação, o que possivelmente limitou a aquisição de conhecimento prático das atividades do administrador. Tardif (2000) afirma que os saberes advindos com a experiência são vitais para o desenvolvimento do saber docente.

Tabela 2 Teoria e prática durante as aulas do professor estagiário por turma

Professor Estagiário	O professor estagiário ilustrava as teorias com exemplos práticos que serão vivenciados em minha carreira profissional									
	Concordo Plenamente		Concordo Parcialmente		Indiferente		Discordo Parcialmente		Discordo Totalmente	
	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)
A	7	35,0	10	50,0	2	10,0	1	5,0	0	0,0
B	10	71,4	4	28,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
C	13	44,8	13	44,8	2	6,9	1	3,4	0	0,0
D	16	51,6	12	38,7	2	6,5	0	0,0	1	3,2
E	6	16,7	12	33,3	7	19,4	7	19,4	4	11,1
F	8	47,1	9	52,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
G	0	0,0	3	9,7	2	6,5	10	32,3	16	51,6
H	17	53,1	7	21,9	5	15,6	3	9,4	0	0,0
I	16	57,1	7	25,0	2	7,1	3	10,7	0	0,0
J	13	48,1	12	44,4	0	0,0	1	3,7	1	3,7
K	2	28,6	4	57,1	1	14,3	0	0,0	0	0,0
L	9	45,0	5	25,0	4	20,0	1	5,0	1	5,0
M	3	13,6	8	36,4	2	9,1	7	31,8	2	9,1
Total	120	38,2	106	33,8	29	9,2	34	10,8	25	8,0

fa = frequência absoluta, fr = frequência relativa

Outra questão que merece destaque é que muitos professores estagiários assumiram disciplinas em outros cursos, como ciências contábeis e sistemas de informação. Estes afirmaram ter enfrentado dificuldades para adequar os conceitos administrativos à realidade prática destes cursos. Possivelmente, este fator tenha influenciado na percepção dos graduandos sobre este aspecto.

Cabe ressaltar que o professor G, mais uma vez teve sua avaliação concentrada na extremidade oposta aos demais estagiários. Quando questionado sobre a importância de aliar teoria e prática durante as aulas, ele afirmou que os exemplos práticos facilitam o aprendizado dos alunos, por tornar a teoria mais acessível a eles. Porém, notou-se certo descompasso entre o discurso proferido pelo estagiário e a realidade vivenciada em sala de aula pelos graduandos.

Outro professor estagiário que parece ter tido dificuldades em promover associações práticas às teorias abordadas em sala foi o professor M. Para ele, a importância de aliar teoria e prática estaria relacionada à possibilidade de capacitar indivíduos para o mercado de trabalho. Pelo discurso do professor estagiário esta interação não parecia ser uma prioridade em suas aulas, o que foi confirmado pelos discentes.

Por fim, cabe ressaltar que a maior parte dos estagiários afirmou que esta tentativa de aproximação dos conceitos teóricos com os exemplos práticos é muito importante, uma vez que o aprendizado se torna mais completo. Este aspecto interessante pode ser extraído da fala de muitos deles, sendo que aqui será utilizada uma delas para efeito ilustrativo: “(...) é fundamental articular conhecimento teórico e prático a fim de tornar o aprendizado mais completo e enriquecedor. Além disso, algumas disciplinas necessitam muito da exploração dos aspectos práticos para tornar as aulas mais didáticas”² (A1).

Neste sentido, nota-se que os professores estagiários entendem a importância desta articulação para um melhor desenvolvimento do graduando. Porém, a falta de experiência constituiu um limitante para o êxito dos estagiários. Portanto, mais uma vez, a ausência de um professor supervisor experiente compromete o desenvolvimento da disciplina. Por fim, estes aspectos foram relacionados aos resultados referentes ao bom desempenho dos professores estagiários de modo a depreender se estes aspectos contribuíram para que tivessem um desempenho satisfatório (Tabela 3).

Tabela 3 Desempenho dos estagiários em relação aos fatores analisados

	Professor									
	Estagiário que teve um bom desempenho									
	Concordo Plenamente		Concordo Parcialmente		Indiferente		Discordo Parcialmente		Discordo Totalmente	
fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	
Motivação	147	88,6	15	9,0	1	0,6	1	0,6	2	1,2
Exemplos práticos	96	57,5	57	34,1	9	5,4	4	2,4	1	0,6

fa = Frequência absoluta, fr = frequência relativa

Tendo por base a Tabela 3, pode-se inferir que os professores estagiários que apresentaram um bom desempenho, sob o ponto de vista dos graduandos, foram os mesmos que tiveram motivação para ensinar e tentaram articular a teoria com a prática, por meio de exemplos cotidianos da profissão.

Nota-se que a motivação para o ensino está diretamente relacionada ao desempenho dos professores. Afinal, 88,6% dos respondentes que afirmaram que o estagiário teve um bom desempenho, disseram que ele também apresentou motivação para dar aulas. O que coincide com as afirmações de Pozo (2002, p. 146): “a motivação pode ser considerada como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem”.

Em relação aos exemplos práticos, a maior parte dos graduandos afirmou que o professor estagiário ilustrava as aulas com exemplos práticos. Porém, sob este aspecto, os estagiários disseram que embora conhecessem a importância de traduzir as teorias estudadas em exemplos do dia a dia dos futuros profissionais, a falta de prática, muitas vezes, era um limitante. E esta prática estava relacionada não só à prática de ministrar aulas, mas também a vivência de mercado.

Parte considerável dos professores estagiários afirmou que a falta de experiência no mercado profissional ocorreu em virtude da escolha pela vida acadêmica. Assim, não tiveram oportunidade de trabalhar na área administrativa de uma organização, o que limita seus exemplos práticos àqueles que aprenderam em sua graduação. Ou seja, reproduzem algo que foi exposto por outro professor em outro momento (CUNHA, 2006).

Neste sentido, cabe elucidar que na IES privada, os pós-graduandos têm a possibilidade de transitar entre quatro tipos de vivências. A vivência em pesquisa é obrigatória e eles têm a necessidade de escolher outras três: vivência docente³, vivência em projetos sociais e vivência empresarial. Por este ser um método diferente daquele proposto na IES pública, os pós-graduandos da IES pública também foram questionados sobre a possibilidade de optar por outras vivências.

O resultado disso foi que muitos deles (84,71%) afirmaram que embora estas vivências não pudessem substituir o estágio docência, seriam práticas interessantes por serem complementares à docência. Percebe-se, então, que a junção de outras possibilidades de vivenciar a prática, como em laboratórios de aprendizagem, constituiria uma alternativa interessante à formação de professores universitários por viabilizar a construção destes profissionais, de maneira mais completa.

6. Considerações Finais

Este estudo possibilitou verificar que o discurso, nem sempre é reproduzido em atitudes práticas. Por meio das interpretações e inferências aqui efetuadas, notou-se que os sentidos presentes nas práticas discursivas estão em permanente construção. Isto porque, a fala dos professores estagiários parece transitar em direção oposta em determinados momentos à prática percebida em sala de aula pelos graduandos. Observou-se que, dentre os estagiários, especificamente os mestrandos, quando questionados sobre a motivação de se matricular no estágio docência, alguns afirmaram que foi a obrigatoriedade. Porém, quando questionados se não houvesse a obrigação, se fariam o estágio, estes afirmaram que fariam por diversos motivos.

Esta ambiguidade foi mais recorrente entre os mestrandos, talvez por estes viverem pressões mais veladas, como a possibilidade de ingresso em um curso de doutorado. O fato, porém, é que com o desenvolvimento do estágio, a maior parte dos professores estagiários identificou alguma potencialidade adquirida ou algum benefício advindo com esta prática.

A questão que mais chamou atenção foi a dificuldade enfrentada pelos professores iniciantes em articular teoria e prática em sala de aula. Kramer (1999) afirma que muitos professores têm essa limitação, o que estabelece uma ruptura entre teoria e prática. Segundo a autora, a teoria passou a ser vista como discurso e a prática foi substituída pela visão tecnicista.

Outro fator que foi evidenciado é que os estagiários que tinham uma motivação além

da profissional ou da obrigação apresentaram um desempenho melhor que os demais. Assim, é importante ressaltar que os alunos percebem esta motivação, o que, neste caso, resultou em professores melhor preparados para enfrentar os desafios e a realidade em sala de aula, segundo os graduandos. O professor que fez o estágio motivado, exclusivamente, pela imposição do PPGA, parece não ter tido comprometimento com as aulas, o que possivelmente prejudicou o processo de formação dos graduandos. Especialmente porque estes estagiários assumem, muitas vezes, disciplinas da grade obrigatória dos cursos de graduação.

Por fim, cabe ressaltar que, para um melhor aproveitamento deste estágio, faz-se necessária uma preparação mais efetiva destes pós-graduandos. Além disso, a presença de um professor experiente, junto deles em sala de aula, é fundamental, uma vez que o estagiário precisa de um *feedback* para que possa melhorar os pontos falhos e reforçar os pontos fortes. Isto porque, pela fala dos professores estagiários, este parece ser o ponto em que eles sentiram a maior carência.

Além disso, tendo por base os resultados obtidos com esta pesquisa, percebe-se que por ser este um cenário de relação direta entre orientador e orientado, muitas das respostas pareciam incrustadas de um cuidado velado nos dizeres diplomáticos que gerava certa incoerência entre discurso e prática.

Assim, cabe ressaltar que a produção do discurso neste ambiente é fruto de relações humanas que ao controlar e ser controlado, selecionar, organizar e distribuir esses discursos são estabelecidos poderes e saberes fortemente carregados de simbolismo latente, o que pode ser observado nesta pesquisa. Neste contexto, pode-se afirmar que nem tudo o que é vivenciado nestes cenários pode ser relatado, muito pelo contrário, em alguns casos parece ser reprimido pelo discurso.

Notas

¹ Professor estagiário é a denominação utilizada para designar o aluno de pós-graduação que assumiu integralmente uma disciplina na graduação.

² Fragmento extraído da resposta de aluno matriculado na disciplina de “Estágio Docência” no ano de 2010.

³ Vivência docente é a denominação utilizada pela IES privada para designar estágio docência. Para fins didáticos tanto um quanto outro serão chamados “Estágio Docência”.

Referências

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 229p.

BEIJAARD, D.; VERLOOP, N.; VERMUNT, J. D. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. **Teaching and Teacher Education**, Kidlington, v. 16, n. 7, p. 749-764, Oct. 2000.

BENASSULY, J. S. A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, C.; LEAL, M. C. **Formação de professores uma crítica à razão e às políticas hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 185-195.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

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

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

jan. 2006.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. New York: McGraw-Hill, 1978.

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

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

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

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

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

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

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

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

- HARDY, C.; PALMER, I. Pedagogical practice and postmodernist ideas. **Journal of Management Education**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 377-396, Aug. 1999.
- HARPER, D. **Online etymology dictionary**. 2010. Disponível em: <<http://etymonline.com/?search=schala>>. Acesso em: 30 nov. 2010.
- HUERTAS, J. A. **Motivación: querer aprender**. Buenos Aires: Aique, 2001.
- JENKINS, R. **Social identity**. Londres: Routledge, 2003.
- KENNEDY, D. **Academic duty**. Cambridge: Harvard, 1997.
- KORTHAGEN, F. A. J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, Kidlington, v. 20, n. 1, p. 77-97, Jan. 2004.
- KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 7, n. 106, p. 129-157, mar. 1999.
- KREMER-HAYON, L.; TILEMA, H. H. Self-regulated learning in the context of teacher education. **Teaching and Teacher Education**, Kidlington, v. 15, n. 5, p. 507-522, July 1999.
- LABERGE, Y. Teaching controversies. **European Journal of Teacher Education**, London, v. 33, n. 4, p. 449-451, Nov. 2010.
- LAZZARIN, H. C.; NAKAMA, L.; CORDONI JÚNIOR, L. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 90-101, jan./abr. 2007.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEAL, D. T. B.; CASA NOVA, S. P. C. Métodos dramáticos aplicados a intervenções socioeducativas de autogestão e contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 3, n. 3, p. 1-17, set./dez. 2009.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 52-80.
- LONGAREZ, A. M. et al. **A unidade teoria e prática no contexto da formação de professores**. Uberaba, 2007. Disponível em: <http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/15/artigos/Artigo_15_010.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2009.
- LYON, G. R.; VAASSEN, M.; TOOMEY, F. Teachers' perceptions of their undergraduate and graduate preparation. **Teacher Education and Special Education**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 164-169, Oct. 1989.
- MACHADO, H. V. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, p. 51-73, 2003. Edição especial.
- MACKE, J. Organização do trabalho e inovações sistêmicas: um panorama histórico das mudanças na natureza do conhecimento. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 11, n. 4, p. 1-19, jul./ago. 2005.
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MALTA, M. I. S. G. **O primeiro ano de docência: motivação dos professores licenciados do 1º ciclo do Ensino Básico no 1º ano de docência: um estudo de caso**. Lisboa, 1999. Disponível em: <<http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/1234>>. Acesso em: 19 dez. 2010.
- MENGES, R. J.; WEIMER, M. **Teaching on solid ground: using**
- MISOCZKY, M. C.; AMANTINO-DE-ANDRADE, J. Uma crítica à crítica domesticada nos estudos

organizacionais. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 215-233, jan./mar. 2005.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 77-92, jul./dez. 2005.

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

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

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

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

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

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

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

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

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

scholarship to improve practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

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

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

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

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

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

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de

Janeiro: DP & A, 2000. p. 112-128.

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

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

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

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

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

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

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

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

ZENTI, L. **Aulas que seus alunos vão lembrar por muito tempo:** motivação é a chave para ensinar a importância do estudo na vida de cada um de nós. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.novaescola.abril.com.br/index.htm?ed134_ago00/html/cresca>. Acesso em: 20 jan. 2010.