

O Estágio Docente Supervisionado e suas Implicações no Processo de Formação de Futuros Professores

Autoria: Jefferson Rodrigues Pereira, Caissa Veloso e Sousa, Natália Xavier Bueno

Agradecimentos à FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

Resumo

A partir de meados da década de 1990 a sociedade brasileira passou a vivenciar mudanças em diversas camadas da sociedade, em especial no que tange a educação. Esse contexto coloca em evidência a importância da formação do professor do Magistério Superior, tanto na perspectiva de práticas pedagógicas, quanto de sua adequação as demandas do mercado, o que poderá refletir nas dimensões práticas (estagiária e experiencial). Mediante ao cenário previamente exposto, o presente estudo propõe analisar como o estágio docente supervisionado pode contribuir na formação acadêmica e profissional de professores, sob a percepção de alunos egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, em IES localizadas no estado de Minas Gerais. Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter descritivo, à luz de uma abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio da realização de dezenove entrevistas semiestruturadas com ex-bolsistas de programas de mestrado e doutorado. Dentre os resultados alcançados pelo estudo destaca-se que, apesar das críticas e inquietações que circundam esta temática, a prática de estágio docente foi avaliada como uma metodologia importante no processo de formação do futuro professor. Ressalta-se ainda uma notável diferença na percepção de valor do estágio docente entre alunos do curso de mestrado e alunos do curso de doutorado, sendo que para o primeiro grupo, devido a uma menor experiência na prática docente, as contribuições advindas desse processo são mais sobressalentes ao serem comparados com o segundo grupo.

Palavras-chave: Estágio Docente. Professor. *Stricto sensu*. Crise Educacional. Aluno.

1 Introdução

Nas últimas três décadas o Brasil passou por transformações políticas, abertura econômica e mudanças no contexto das relações internacionais, especialmente com o desenvolvimento tecnológico, das telecomunicações e a intensificação da globalização.

Nesse cenário de transformações, diversas camadas da sociedade vivenciaram mudanças no que tange as relações de trabalho, consumo e acesso a educação. Especialmente sobre essa última, a educação, que pode ser considerada promotora de alterações sociais (BARROS; FRANCO; MENDONÇA, 2007), evidenciou-se no final do século XX e início do século XXI um avanço nos números relativos ao acesso e a disponibilidade de instituições de ensino e cursos.

Tal fato pode ser caracterizado como um retrato da política expansionista da educação superior, que teve seu início nos governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e continuidade nos governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) (SANTOS; HELAL, 2013).

Esse contexto coloca em evidência a importância da formação do professor do Magistério Superior, tanto na perspectiva de práticas pedagógicas, quanto de sua adequação as demandas do mercado, o que poderá refletir nas dimensões práticas (estagiária e experiencial) (GUIMARÃES, 2014).

De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, Art. 207, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e

obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). À luz dessas diretrizes, Felício e Oliveira (2008) complementam que as necessidades oriundas do cotidiano escolar contemporâneo podem ser compreendidas como importantes desafios a atividade docente, uma vez que ela se vê obrigada a ultrapassar antigas e tradicionalistas fronteiras de ensino como, por exemplo, a replicação de metodologias, pressupostos e teorias outrora aprendidos.

Esse novo cenário conduziu as Instituições de Ensino Superior (IES) do país, principalmente aquelas que estão habilitadas a oferecer cursos de pós-graduação *stricto sensu*, à campos relacionados a pesquisa científica. Contudo, esse crescente movimento possibilitou que aos poucos fosse evidenciado um dos principais pontos críticos do sistema superior de ensino brasileiro, ou seja, a pouca atenção dispensada ao processo de preparo docente (JOAQUIM *et al.*, 2011).

Na tentativa de minimizar os impactos provenientes desse cenário, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, dentre outras funções, é responsável pela avaliação e reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado) em âmbito nacional, tornou obrigatória a participação de alunos bolsistas destes cursos, sob sua tutela, em um programa de estágio docente supervisionado, cujo objetivo é consolidar a prática do ensino na formação de futuros mestres e doutores.

Nesse sentido importa ressaltar que, segundo Chamlian (2003), os cursos de pós-graduação têm por objetivo desenvolver e formar docentes competentes que possam contribuir para que os níveis de qualidade dos serviços de ensino sejam maximizados, além de suprir as necessidades provenientes do processo expansionista do ensino superior. A autora ainda salienta que a pós-graduação é uma das mais importantes fontes de desenvolvimento de pesquisas científicas, bem como de formação docente. Reporta-se então às colocações de Freire (2001, p. 259), segundo o qual o ato de ensinar “ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo e não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe”.

Segundo Chauí (1994, p. 55), o advento do capitalismo alterou estruturalmente áreas de ciência e tecnologia, transformando-as em forças produtivas, fazendo com que caíssem na obsolescência os “antigos humanistas e pesquisadores puros”, além de exigir que as universidades se adequem a uma nova realidade social. Para a autora, a partir da década de 1990, as IES adentraram a um contexto paradoxal, o qual estas instituições devem atender a demanda comercial de diplomas, e a uma demanda de aumento de qualificação enquanto instituição desenvolvedora de pesquisas, em prol de atrair fundos de financiamentos privados para a universidade. Mediante essas colocações identifica-se um sistema de comercialização da educação, o qual o aluno é enfatizado e definido como um cliente, deixando, por consequência, a qualidade do serviço educacional em segundo plano.

Nesse contexto importa salientar que, segundo Chauí (1994), a tentativa de se combater abstratamente a massificação do ensino superior além de antidemocrático é inútil, principalmente, a partir do pressuposto que a sociedade contemporânea é uma sociedade de massa. Sendo assim, “a universidade deve combinar duas tarefas: a massificadora, através da escolarização dos cursos de graduação; e a seletiva, formadora de quadros propriamente científicos, através da pós-graduação” (CHAUÍ, 1994, p. 55). Em contrapartida, Freire (2001) sublinha a responsabilidade ética, profissional e política que o professor deve possuir, enquanto formador de pessoas, e o posiciona no dever de se capacitar, de formar e de se preparar antes que sua atividade docente seja iniciada, sendo que este processo deve ser contínuo e constante.

Corroborando este posicionamento, Chamlian (2003, p. 59) enfatiza que “mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar da valorização

da tarefa de ensino”. A autora ainda salienta que a solução não está no desenvolvimento de uma disciplina estritamente pedagógica durante o processo de formação de futuros professores e sim o acompanhamento do trabalho destes, introduzindo-os gradativamente a profissão docente. Em complemento, Freire (2001) destaca que a formação profissional do professor se fundamenta na análise crítica de sua prática, ou seja, se este processo é devidamente percebido e vivido, ele mesmo elucida os próximos passos a serem dados.

Nesse contexto, o estágio docente pode ser percebido como um importante método de formação de futuros docentes, dado que este possibilita a identificação e o desenvolvimento de competências, bem como de didáticas relevantes à prática docente. Além de permitir que o ensino seja atrelado a prática docente e a pesquisa (JOAQUIM *et al.*, 2011), assim como prevê o princípio da indissociabilidade previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988.

Mediante ao cenário previamente exposto, emerge o seguinte questionamento norteador do presente estudo: como se configura a percepção dos alunos egressos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, que cursaram o estágio docente, acerca do mesmo na sua formação acadêmica e profissional?

Como objetivo geral, propõe-se analisar como o estágio docente pode contribuir na formação acadêmica e profissional de professores, sob a percepção de alunos egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, em IES localizadas no estado de Minas Gerais.

Especificamente, os objetivos do estudo foram: (I) identificar as possíveis contribuições do estágio docente para o processo de formação acadêmico-profissional; (II) identificar os principais desafios que esses alunos enfrentaram durante o processo de estágio docente; (III) identificar, segundo a percepção desses alunos, qual foi o papel efetivo do professor orientador; e, por fim, (IV) identificar possíveis diferenças entre a percepção dos entrevistados que realizaram o estágio docente durante o mestrado e o doutorado, no que se refere aos ganhos e pontos de criticidade deste processo.

2 Referencial Teórico

Nesta seção é apresentada a abordagem teórica que dará sustentação para a discussão ora propostas. Nesse sentido aborda-se os seguintes tópicos: O saber docente; A crise da docência no Brasil e; por fim, ‘Dormi aluno e acordei professor’: a formação docente em um cenário de mcdonaldização da educação.

2.1 O saber docente

A pós-modernidade, defendida por Bauman (2001) como a fase madura da modernidade, é caracterizada pelo fluxo de tecnologias, conhecimento e informação, que resulta em mudanças em diversos campos da vivência humana. O autor denomina o período como sociedade líquido-moderna, estando sua sustentação na fluidez, flexibilidade, mobilidade, fragmentação e heterogeneidade de ações e comportamentos. Nesse aspecto destaca-se que as mudanças decorrentes dessa interação social acontecem antes mesmo da consolidação das formas de agir (BAUMAN, 2007).

Pontuando especificamente o sistema de ensino nesse cenário, que emerge em meados da década de 1980, é possível encontrar diferenças significativas tanto na formação do docente quanto da interação entre docente e discente. Tradicionalmente, o sistema de ensino deve contribuir de maneira sólida e organizada na formação dos professores por meio de treino, raciocínio e memorização. No entanto, diante do cenário de avanço do conhecimento e disseminação de informações, o profissional da área de Educação encontra-se perante a necessidade de aprimoramento contínuo (MOURA, 2009). Sendo assim, para atender às

necessidades dessa sociedade líquido-moderna o professor deve ter o perfil de autonomia, além de ser reflexivo, criativo e cooperativo (BAUMAN, 2007). Portanto, o professor tem o papel de mola propulsora no sistema educacional desta sociedade líquido-moderna.

Freire (1996) ressalta que a formação do professor pauta-se na prática educativo-reflexiva por meio da responsabilidade ética, profissional e política enquanto formador de pessoas. A formação docente deve desafiar o educador ao ponto de fazê-lo aprimorar suas técnicas de saberes necessárias na atuação profissional. Para o autor, o docente em formação deve ter comportamento similar ao de discente, ou seja, buscar o aprendizado contínuo por meio de novas práticas e pesquisa para, assim, ser mais bem qualificado no exercício de sua função.

Para Perrenoud (2001), o professor tem papel articulador no processo ensino-aprendizagem a fim de se alcançar melhor assimilação do conhecimento. Sendo assim, o profissional da educação deve ir além das técnicas mecânicas de memorização e cópia, importando-se com a valorização da pesquisa, com os trabalhos em grupo, com as condições de cada aluno e com a aprendizagem individual e grupal. Pimenta e Lima (2011) salientam a importância do papel profissional de um professor ao afirmarem que sua responsabilidade está pautada no desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, facilitando o acesso ao conhecimento.

Bloom (2004) e Bauman (2007) enfatizam que a construção do saber compreende o contato com o outro, sendo os vínculos interpessoais importantes para a cooperação mútua enriquecedora no desenvolvimento do potencial do profissional, bem como o uso adequado de suas habilidades. Para Bloom (2004), a sabedoria é restrita a uma subjetividade particular, ou seja, não existe sabedoria universal e sim sabedorias ou visões sábias acerca do mundo.

Sob a perspectiva de Tardif (2002), o saber é social, uma vez que é partilhado por todo um grupo de agentes, ou seja, um professor não define sozinho o seu saber profissional. Para garantir a legitimidade do saber deve-se levar em consideração a “universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instâncias de atestação e de aprovação das competências, Ministério da Educação, etc.” (TARDIF, 2002, p. 9).

Tardif (2002) ainda aponta que o saber docente é plural, pois provém da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial. Ou seja, os saberes transmitidos pelas instituições formadoras de professores; os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição e incorporados em sua prática docente; além dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a instituição utiliza como saberes sociais e; por fim, os saberes advindos da experiência por ela validada, o que engloba a experiência individual e coletiva de ‘saber-fazer’ e ‘saber-ser’ (TARDIF, 2002).

Considerando a importância da qualidade da educação e, concomitantemente, da qualificação da formação docente, desde as duas últimas décadas do século XX diversos pesquisadores tem direcionado os estudos para o campo de pesquisa que envolve os saberes docentes (PIMENTA; ANASTASIOU; 2002; HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006). Entre esses estão estudos norte-americanos sobre trabalho docente, qualificação profissional e políticas de desenvolvimento profissional, desenvolvidas por Shulman (1986), Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2002) e, no Brasil, por Pimenta (1999).

Esta realidade contemporânea tem alterado a forma de transmitir conhecimento, pois os tradicionais métodos de formação de professores não se adaptam ao atual sistema educacional. O professor não pode ser visto mais como detentor do saber, uma vez que o ambiente é complexo e impulsionado por constantes mudanças. Cabe ao profissional utilizar-se da ousadia para inovar em sala de aula e construir, junto ao aluno, o conhecimento.

Segundo Pachane e Pereira (2004), os professores, ou futuros professores, envolvidos nesse processo de mudança educacional devem ater-se as alterações que o novo sistema requer no perfil do professor universitário atual, ou seja,

a indissociabilidade ensino-pesquisa, a perspectiva de produção de conhecimento e a autonomia de pensamento, o incentivo à criticidade e à criatividade, a flexibilização de espaços, tempos e modos de aprendizagem, a emergência da interdisciplinaridade, a necessidade de integração teoria e prática, a necessidade de separação de dicotomias (teoria/prática, forma/conteúdo entre outras), a necessidade de domínio de novas habilidades decorrentes de avanços tecnológicos (como uso de realidade virtual), o resgate da ética, a incorporação da afetividade, a ênfase ao posicionamento político do professor e a centralização do processo educativo na aprendizagem do aluno (PACHANE; PEREIRA, 2004, p. 9).

Considerando-se o cenário contemporâneo apresentado infere-se que a formação docente por meio do modelo pedagógico atual bem como a pesquisa e o saber produzidos nas IES encontram-se em crise, posicionando-se aquém das novas perspectivas concebidas no ensino universitário (GENTILI, 1996; ALCADIPANI; BRESLER, 2000; JOAQUIM *et al.*, 2011).

2.2 A crise da docência no Brasil

De acordo com Santos e Helal (2013), a partir de meados da década de 1990 é possível identificar crescente processo de valorização da educação superior no Brasil em função da importância que o tema passou a assumir na pauta política do período.

Como resposta a esse cenário que se [re]constrói verifica-se um movimento expansionista de vagas em cursos de graduação de universidades brasileiras, sejam elas públicas ou privadas (LÜDKE, 2009). Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2015), no período de 2003 a 2013, as matrículas na educação superior brasileira cresceram o equivalente a 86%, passando de 3,9 milhões em 2003 para 7,3 milhões em 2013. Ainda de acordo com os mesmos dados, no mesmo período a oferta dos cursos de graduação no país passou de 16.505 opções para 32.049, representando um índice de crescimento de 94%. A esses números acrescenta-se as matrículas em cursos de graduação a distância, que representou um crescimento na ordem de 2.200% no período, passando de menos de 50 mil registros de matrícula em 2003 para mais de 1,1 milhão em 2013 (MEC, 2015).

Joaquim *et al.* (2011) salientam que esta configuração busca responder a uma série de pressões, dentre as quais os autores destacam a expansão do ensino de nível médio, tecnológico e superior, que por sua vez estão pautados nas políticas públicas do Estado.

Segundo Gentili (1996) esse cenário de crescimento no número de vagas e acesso a educação compreende um complexo processo político de construção hegemônica, cuja retórica é sedutora, contudo dificilmente se dissocia de uma massificação, o que o autor designa como a forma neoliberal de pensar e projetar políticas educacionais.

Sob essa perspectiva sublinha-se que, segundo Gentili e Apple (1997), atualmente, os sistemas educacionais atravessam uma intensa crise de eficiência, eficácia e produtividade, bem como de quantidade, universalização e extensão. Para os autores, essas crises se iniciaram na segunda metade do século, a partir de um processo expansionista da escola, sem que este garantisse níveis plausíveis de eficiência e eficácia dos serviços ofertados.

Nesse sentido a crise nas instituições de ensino pode ser considerada como o produto de um processo expansionista “anárquico” e desordenado, que é possível ser identificado nas últimas três décadas. “Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares” (GENTILI, 1996, p. 5).

Reporta-se, portanto, as colocações de Calderón (2004), segundo o qual as instituições de ensino, antes de tudo, podem ser compreendidas como universidades mercantis.

Corroborando este posicionamento Siqueira (2005, p. 4) ressalta que o objetivo mercantil salientado por Calderón (2004) reduz a diversidade presente nessas instituições a uma eficiente “agência de emprego”.

Em função desse contexto emerge um dos pontos de maior criticidade desse processo, que constitui a formação pedagógica do docente (PIMENTA; ANASTASIOU; 2002; PACHANE; PEREIRA, 2004; PIMENTEL; MOTA; KIMURA, 2007; JOAQUIM *et al.*, 2011). Em consonância a este posicionamento Gentili e Alencar (2001) ressaltam que um dos principais problemas educacionais atuais relaciona-se não à falta de instituições e de professores, mas sim a falta de instituições e professores com níveis melhores de qualificação, os quais não apenas o conteúdo por si só basta, mas também o percurso metodológico e didático sob o qual o conteúdo é transmitido. Essa representa uma variável importante e trata-se de um desafio prioritariamente gerencial.

Nesse contexto emerge um cenário de precariedade relacionado a estruturação da formação (JOAQUIM *et al.*, 2011). Ressalta-se que este problema coexiste com uma série de outros problemas que se iniciam nas políticas educacionais vigentes, perpassa as falhas estruturais da figura docente (formação e condições de trabalho) e desemboca na qualidade do serviço prestado ao discente (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006) que, por sua vez, atualmente, assume, na maioria das instituições de ensino um papel de cliente ao invés de aluno (GENTILI; APPLE, 1997; LÜDKE, 2009).

Segundo Alcadipani e Bresler (2000), o contexto brasileiro está imerso a um processo que os autores denominam como ‘mcdonaldização’ do ensino. Para Alcadipani e Bresler (2000) é notório que as principais preocupações de grande parte das instituições de ensino do país residem no número de cursos ofertados, de matrículas realizadas e aprovações concretizadas. No mesmo aspecto, Silva e Gentili (1999) salientam que a ‘mcdonaldização’ do ensino não deve ser compreendida como um fato arbitrário e isolado, mas sim como um processo relacional, que pode ser explicado a partir da análise de um complexo processo de reestruturação econômica, política, jurídica e educacional que se iniciou com a crise do modelo fordista, que compreendeu um período de maiores gastos governamentais em função da manutenção da produção e consumo em massa.

Segundo Paula e Rodrigues (2006, p. 11), em função desse cenário emergem uma série de preocupações relacionadas à educação, dado que

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 plateias 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.

Em complemento, Silva e Gentili (1999) sublinham o surgimento da chamada “pedagogia *fast food*”, ou seja, o processo pedagógico que se forma a partir do desenvolvimento de sistemas de treinamento de elevado poder disciplinador (manipulante e alienante) e prioritariamente voltados para seu planejamento e aplicação. Como resultado desse sistema surgem manuais (receitas de bolo) que apresentam o caminho do sucesso empresarial, dando ênfase à centralidade do conhecimento como valor primordial na sociedade do futuro (SMITH; WEXLER, 1995).

Nesse contexto, a própria estrutura e funcionalidade da instituição são colocadas em questionamento. A ‘mcdonaldização’ do ensino superior busca expressar uma concepção de mudança dirigida às bases de uma ‘escola toyotizada’, ou seja, uma escola marcada pelo alto desempenho e qualidade (SMITH; WEXLER, 1995). Gentili (1996) sublinha que esta forma

de se pensar o aparato escolar ainda se estrutura, de maneira velada, sob as bases e os princípios reguladores da escola taylorista. Trata-se, portanto, de uma reestruturação no sistema educacional “onde se articulam novas e velhas dinâmicas organizacionais, onde se definem novas e velhas lógicas produtivistas através das quais a reforma escolar se reduz a uma série de critérios empresariais de caráter alienante e excludente” (GENTILI, 1996, p. 12).

2.3 ‘Dormi aluno e acordei professor’: a formação docente em um cenário de mcdonaldização da educação

Inicialmente importa sublinhar alguns parâmetros, no que refere-se à formação docente, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996).

Art. 65°. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66°. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Identifica-se, portanto, que em função de uma lacuna na legislação, a formação docente de nível superior no Brasil apresenta-se de forma coadjuvante, sem que a prática da docência fosse algo regulamentado e, por consequência, se torne algo dispensável. Nesse sentido a formação pedagógica docente de nível superior fica a cargo dos regimentos das IES responsáveis por oferecer cursos de pós-graduação *stricto sensu*, fato que reflete, ao mesmo tempo em que regulamenta, a crença da não necessidade e não importância da formação didática para professores dos níveis superiores.

Emerge desse cenário de [des]reestruturação do ensino superior um ponto crítico do sistema educacional brasileiro importante a ser discutido, a formação dos futuros docentes. De acordo com Cunha, Brito e Cicillini (2006, p. 14) é facilmente identificável em alunos dos cursos de mestrado e doutorado do país “a consciência de que as ausências são presenças no universo formativo dos docentes”, dado que a ideia de “dormi aluno (a) e acordei professor (a)” cada vez mais se faz presente nos relatos de futuros docentes em todo o país.

Silva e Gentili (1999) discutem que a formação docente sofre as consequências do processo de modernização conservadora das políticas educacionais. Para os autores o processo formacional docente se configura por meio de pacotes fechados de treinamento que se desenvolvem sob uma ótica funcionalista (a qual o fator humano é deixado em segundo plano), mecanicista, centralizador e sem a efetiva participação de professores. Tal processo envolve e com um elevado índice de transferibilidade, dado seu poder de replicação em diferentes cenários e contexto, independentemente de suas peculiaridades. Em outras palavras, trata-se de cultura ‘mcdonaldizada’, na qual “formar um professor não costuma ser considerada uma tarefa mais complexa do que a de treinar um preparador de hambúrguer” (GENTILI, 1996, p. 13).

Segundo Chamlian (2003, p. 42), de maneira geral, os problemas que estão relacionados à questão do ensino nas universidades têm raízes no que a autora define como “*éthos acadêmico*”, para referir-se a identificação fundamental da pesquisa com o trabalho universitário. Sob essa visão, a formação do futuro docente universitário é pautada, basicamente, na especialização de determinada área do conhecimento.

Sob esse prisma, Vasconcelos (1998, p. 86) ressalta que há “pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. Nesse sentido tornam-se pertinentes alguns questionamentos: será que a qualidade docente universitária pode ser medida a partir do

índice de especialização de seus professores? Qual a correlação existente entre a qualidade docente universitária e a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu*? O bom professor universitário é reconhecido pelo seu índice de especialização ou pelo sua capacidade didática? Ainda, os alunos estariam aptos a avaliar a ‘boa’ didática do professor?

Tais questionamentos se fazem importantes ao passo que, segundo Pachane (2004), no Brasil, a atividade docente de nível superior é balizada somente em função do nível de aprofundamento de um professor em determinado conteúdo, seja ele teórico/epistemológico (herança acadêmica) ou prático (oriunda do exercício profissional). Não pretende-se dizer aqui que essas competências não sejam importantes, pelo contrário, elas são componentes relevantes no processo de formação do docente superior. O que se pretende é que seja repensada a pouca, ou nenhuma, exigência didático-pedagógica desse processo.

Notavelmente os programas de pós-graduação *stricto sensu* tendem a priorizar o desenvolvimento de pesquisas, publicações de artigos e a “criação” de conhecimento (JOAQUIM *et al.*, 2011), mas contudo, emerge deste cenário, mesmo que de forma indireta e não intencional, a crença de que um bom pesquisador (publicador de artigos) é, por consequência, um bom professor.

Nesse contexto, segundo Pimentel, Mota e Kimura (2007), na atualidade, mestres e doutores são formados para o desenvolvimento de pesquisas e publicações de artigos, mas menos preparados para as exigências didático-pedagógicas das salas de aula, deixando em segundo (ou último) plano a formação do aluno.

3 Metodologia

Como percurso metodológico optou-se por desenvolver uma pesquisa de caráter descritivo, à luz de uma abordagem qualitativa.

A pesquisa descritiva, segundo Collis e Russey (2005), tem por finalidade descrever o comportamento dos fenômenos, identificar e obter informações pertinentes sobre o mesmo. Triviños (2012) enfatiza a relação existente entre os sujeitos e o problema de pesquisa para melhor compreensão do estudo em questão. Portanto, pretendeu-se descrever, sob a percepção de alunos, ex-bolsistas, egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, como o estágio docente supervisionado pode contribuir na formação acadêmica e profissional de professores.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Collis e Russey (2005), busca compreender, empiricamente, os fatos e suas interpretações de maneira subjetiva, não utilizando de generalizações em relação ao fenômeno e sim seu entendimento em profundidade. Triviños (2012) ressalta que o contexto da pesquisa qualitativa é importante, uma vez que o ambiente no qual os indivíduos desenvolvem suas ações é essencial para uma compreensão mais clara no que se refere às atividades exercidas por eles. Nesse sentido optou-se por adotar essa abordagem em função da subjetividade da proposta do artigo, dado que pretendeu-se analisar as implicações do estágio docente na formação de futuros professores a partir de relatos experienciais.

Os dados foram coletados por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com alunos egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, de IES públicas e privadas localizadas no estado de Minas Gerais, que realizaram o estágio docente supervisionado. A seleção dos sujeitos de pesquisa foi realizada pelo critério de acessibilidade, sendo que todos entrevistados já deveriam ter concluído o estágio docente e a defesa da dissertação ou tese deve ter acontecido há dez anos ou menos. Não foi determinado *a priori* um número mínimo de entrevistados, sendo adotado o critério de saturação dos dados que ocorreu com 19 entrevistas.

Foram realizadas dez entrevistas com sujeitos que realizaram o estágio docente supervisionado durante o mestrado (identificados na análise de dados pela letra M acrescida do número da entrevista) e nove durante o programa de doutorado (identificados pela letra D acrescida do número da entrevista).

Uma vez coletados, os dados foram transcritos, organizados, categorizados e analisados à luz da técnica de análise de conteúdo temática que, segundo Bardin (2011, p. 37) é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” utilizado para tratar dados obtidos por meio da fala e da escrita. Para este estudo, a categorização da análise se estruturou a partir das dimensões que emergiram no processo.

4 Apresentação e Análise de Dados

Nesta seção os dados são apresentados e analisados à luz da técnica de análise de conteúdo temática.

4.1 A formação do docente em tempos de crise educacional

A formação docente para professores que pretendem atuar em níveis de educação superior no Brasil é um assunto que tem gerado polêmicas e críticas. Notavelmente, essas críticas, em sua maioria, têm como ponto central o processo precário de formação docente sob o qual os professores são preparados para enfrentar uma sala de aula.

Formação docente? Sinceramente, no Brasil não vejo isso, para o nível superior então é uma piada. O jovem professor é jogado na sala sem preparação didática nenhuma (M4).

Nesse contexto, importa salientar que para os dezenove entrevistados deste estudo, a formação docente para o nível superior no Brasil é marcada pela precariedade pedagógica. Tais percepções corroboram, portanto, as colocações de Gentili e Apple (1997), segundo os quais o sistema educacional há algum tempo atravessa uma crise, principalmente no que se refere a qualidade do serviço prestado.

Sob essa vertente, dar-se a entender que a formação do professor de níveis superiores traz consigo uma série de problemas, que emergem a partir de constante processo de crise e desestruturação das políticas públicas relacionadas à educação, assim como salientado por Joaquim *et al.* (2011). Como resultado desse contexto, o que se identifica é a desvinculação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* com o ato de ensinar propriamente dito, ou seja, a formação e o desenvolvimento de competências pedagógicas necessárias ao docente (ponto que deveria balizar estes programas uma vez que se formam professores) são vistos como desnecessários.

Dentro do contexto do mestrado você não aprende a ser professor, você aprende realmente a apresentar trabalhos. Agora a dinâmica dentro de sala de aula é totalmente diferente, você mexe com pessoas, cada aluno tem sua particularidade (M1).

Eu particularmente acho que é muito falho, porque quando a gente faz uma formação para ser professor no ensino superior, o que é exigido hoje pela legislação, nas instituições de ensino é um grau, um grau de mestrado, doutorado, se muito. E nesses cursos a gente tem um acesso mínimo às questões pedagógicas, questões didáticas. Às vezes você tem uma optativa de didática no ensino superior, pedagogia no ensino superior e pronto. Mas não é aquela coisa né, mera formalidade (D6).

Baseando-se na literatura pertinente acerca da formação docente, pouco se tem de explícito sobre as metodologias e a didática aplicáveis ao ensino superior. O que se tem, propriamente dito, são as diretrizes apresentadas LDB (BRASIL, 1996), a qual indica que o Estado transfere a obrigação da formação docente para as IES.

Nesse sentido, identifica-se que, salvo exceções, essas instituições não oferecem formação pedagógica para os futuros professores do nível superior, sendo que algumas oferecem em suas grades curriculares uma disciplina relacionada à metodologia e didática do ensino superior. Contudo, importa salientar que, na maioria das vezes, trata-se de uma disciplina optativa, que sob a percepção da maioria dos entrevistados deste estudo, possui como função completar o número mínimo de créditos exigidos do curso e transmitir uma ideia de que a instituição se preocupa com a formação de seus alunos, no que refere-se à prática e didática docente.

No meu caso essa disciplina foi ofertada e eu fiz, só que não me acrescentou muita coisa não. Achei muito teórico, o que eu vi lá foi a replicação de uma série de modelos, “o jeito certo de dar aula”, achei muito americanizado (D3).

No meu mestrado eu tive oportunidade de fazer didática do ensino superior, mas não fiz por que tenho pavor dessa disciplina. Não fiz, principalmente, por que os alunos falavam que o professor pedia para os alunos ficar fazendo umas brincadeiras, faz isso e faz aquilo e nada de concreto. Não tenho muita paciência com isso não (D7).

À luz dessas colocações torna-se possível identificar que, assim como salientado por alguns autores (SMITH; WEXLER, 1995; GENTILI, 1996; SILVA; GENTILI, 1999; PAULA; RODRIGUES, 1996), a formação do docente de nível superior é pautada na replicação de técnicas mecanicistas, refletindo, por conseguinte, os resultados de um processo de [des]modernização conservadora das políticas educacionais. Nesse contexto, segundo os entrevistados, os futuros professores são “adestrados” por meio de um processo de ‘mcdonaldização’ da educação a transferir aos alunos a forma correta e, principalmente, eficiente de se pensar e ver o mundo.

Mediante a este cenário e as colocações de Freire (2001), segundo o qual o estágio docente é uma forma de se desenvolver competências necessárias ao futuro docente para o enfrentamento de suas tarefas e obrigações enquanto professor. Torna-se pertinente que a prática do estágio docente seja questionada enquanto metodologia formativa de professores em tempos de crises que assolam o sistema educacional.

4.2 O estágio como metodologia docente formativa em tempos de crise

Inicialmente importa salientar que, para todos os sujeitos de pesquisa deste estudo, o estágio docente é uma prática reconhecidamente importante no processo formacional do aluno de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

O estágio docente, no meu caso, foi importantíssimo. Tive um ganho pessoal e profissional absurdo com ele (M5)

O estágio é essencial para como que é vivenciar a realidade (M9).

Segundo Freire (2001), o estágio docente supervisionado pode ser compreendido como uma forma eficaz de se aproximar os futuros professores à prática docente, fazendo com que o aluno postulante à docência adquira experiência e desenvolva competências importantes para seu exercício profissional. Sendo assim, o estágio docente, em essência, busca o desenvolvimento pedagógico e didático de quem o realiza. Contudo, torna-se notável que sua

essência aos poucos está se perdendo frente à crise do sistema educacional, fazendo com que transpareça algumas mazelas e desajustes desse processo.

O estágio docente é importante, mas eu acho que tem um mau uso em relação a isso. Muita gente que não tem nenhuma formação, nenhuma experiência é jogada em sala de aula, como se joga assim... um cristão aos leões. Vai! Sem suporte, sem orientação, sem discussão. Então ele aprende ali na prática, no fazer, o que ele tem que fazer. [...] Então, a intenção é boa, mas eu acho que é muito mal utilizado (D5).

Um ponto importante a ser salientado aqui é que o aluno estagiário vai para a sala de aula sem ao menos saber qual é sua função ali. Identificou-se a partir dos relatos dos entrevistados, principalmente aqueles que realizaram o estágio durante o programa de mestrado que, em sua maioria, eles eram enviados à sala de aula sem uma preparação prévia, ou seja, trata-se do verdadeiro “dormi aluno (a) e acordei professor (a)” (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006, p. 14). Sendo que nesse contexto, o aluno, muitas vezes, não tem nem o tempo de se preparar psicologicamente para assumir sua nova condição.

O meu maior desafio, talvez foi essa noção de docência precária, essa questão de não ter uma formação prévia para aquilo, de ir lá meio que no peito e na raça. Não saber o que eu estava fazendo, se aquilo está certo. Tem a questão da ansiedade também, a gente fica com a sensação de que a gente tá falando a mesma coisa. De que eu estou falando, falando e não falando nada. A precariedade de não ter uma formação de fato (D8).

A partir dos relatos de alguns dos entrevistados, dar-se a entender que o ser professor que, segundo Pimenta e Lima (2011), reside no desenvolvimento intersubjetivo e pessoal do aluno, torna-se algo de menor grau de importância assumindo um papel coadjuvante neste complexo sistema.

Não há nenhuma perspectiva de discussão de que é o professor, de falar: “olha, você vai atuar no curso de administração, o curso de Administração é isso, isso e isso...” O que é ser professor? Antes de tudo, você está formando pessoas, e não há nenhuma discussão em relação a isso. As instituições se furtam a fazer essa orientação e as políticas públicas simplesmente fecham os olhos (D5).

Identificou-se ainda a partir das entrevistas realizadas, uma sensação de abandono do estagiário docente durante o processo de estágio. Dos dezenove entrevistados deste estudo, apenas três afirmaram terem tido acompanhamento didático-pedagógico durante sua experiência de estágio docente. Nesse sentido, a falta de apoio ao docente emergiu na pesquisa como o principal ponto crítico no atual modelo em estágio supervisionado docente é realizado.

Minha orientadora estava sempre ocupada, no final das contas me virei só mesmo (M2).

Na teoria, o estágio deveria ter um acompanhamento. Mas a teoria é linda perto da prática (M3).

Nesse sentido reporta-se novamente às colocações de Cunha, Brito e Cicillini (2006, p. 14), segundo os quais “a consciência de que as ausências são presenças no universo formativo dos docentes”. A falta de acompanhamento das atividades que são desenvolvidas durante o estágio docente, de acordo com a maioria dos entrevistados, é uma falha comum nestes

processos e, para alguns dos entrevistados, esta fragilidade fez com que pensassem criticamente o papel do professor enquanto formador de pessoas.

Então, eu acho que embora eu não tenha tido um acompanhamento mais próximo do meu orientador, eu acho que isso me deu condições de pensar o que é ser professor. Porque muitas vezes a gente acha que ser professor é dom, é algo natural, que a pessoa já tem vocação, um filho de Deus, um iluminado... E o que eu vejo hoje é que ser professor é um papel social que é construído, eu me construo como professora (D8).

Segundo Joaquim *et al.* (2011), nesse contexto, o simples ato de ‘jogar’ um aluno estagiário docente em sala de aula, sem que ele tenha uma preparação, não só teórica, mas psicológica e didática para execução da docência, por si só não concretiza o estágio docente. Notavelmente essa prática é uma forma de se replicar uma docência em caráter precário de um sistema educacional falido.

Mediante a esse cenário, o presente estudo buscou identificar percepções que os entrevistados possuem, a partir da análise crítica de sua experiência como estagiários docentes, acerca deste processo, bem como da formação docente no país.

4.3 Percepções acerca do estágio docente de nível superior no Brasil

Em um ambiente marcado pela já ressaltada precariedade que envolve o sistema educacional brasileiro, o estágio docente tenta se firmar como um método de auxílio à formação docente. Contudo, identifica-se, por meio dos relatos dos sujeitos desta pesquisa, uma série de percepções que contribuem para compreender o cenário sob o qual esta realidade se constrói.

Perante a responsabilidade que o professor possui na prática educativo-reflexiva e na construção do conhecimento junto ao aluno (FREIRE, 1996), a experiência de docência, principalmente no mestrado, caracterizou-se como desafiadora no que concerne a pouca experiência em sala de aula, a mudança de postura de discente para docente e, ainda, no processo de construir enquanto professor.

O desafio é a sua postura. Você sair da postura de aluno e se vê professor, esse é seu maior desafio (M1).

O desafio é conquistar a confiança da turma. Por você ser mulher, no meu caso, por eu ser mulher, por eu ser jovem [...]. Eu acho o grande desafio é conquistar a confiança e a credibilidade da turma (M9).

Nesse sentido, identifica-se que alguns desafios que permeiam o estágio docente relacionam-se ao processo de autodesconstrução, enquanto aluno, e se autoconstruir enquanto professor. Importa aqui ressaltar que este processo, deve ser acompanhado pela figura do orientador, especialmente nos cursos de mestrado, a fim de se construir o que Tardif (2002) denomina como saber plural.

A presente análise possibilitou identificar ainda algumas questões de gênero e idade como pontos de desafio na prática de estágio docente supervisionado, dado o arquétipo socialmente construído e legitimado da figura do professor.

[...] Eu escutei alguns comentários “ah, criança pode dar aula?” (M9).

Um de meus maiores desafios acho que foi romper a insegurança e ter que enfrentar 50 alunos do curso de Sistemas da Informação, onde a maior parte era homem.

Então era muito difícil. E até porque o simples fato de ser mulher naquela academia ou em qualquer situação social, já é uma situação difícil porque a gente precisa mostrar para o outro que agente é melhor do que o homem. Como se o padrão de referência fosse o homem. E quem falou que eu preciso ser igual ao homem? Eu não acho que o homem é melhor do que eu (D8).

A partir dessas experiências identifica-se no processo de construção do ser docente um complexo e intrínseco movimento empoderante que, sob uma ótica reflexiva, constrói um perfil pautado na autonomia (BAUMAN, 2007).

Um ponto importante de ser ressaltado é que, para os entrevistados que realizaram o estágio docente durante o doutorado, apesar de ser importante para a formação profissional do docente, este deveria servir como objeto de treinamento e, portanto, teria maior importância para os mestrado que, geralmente, não têm experiência acadêmica docente. Nesse aspecto, a obrigatoriedade de alunos experientes cursarem o estágio docente foi considerada ineficiente.

No mestrado o estagio docente é muito mais importante. [...] No doutorado, se o sujeito já tem uma prática docente, honestamente, eu acho que isso poderia ser até opcional (D6).

Para o aluno que já é professor o desafio é ter motivação para você ir dar aula. Você ir dar aula chateado porque você não quer dar aula. Pelo menos parte dos colegas que faziam doutorado comigo todos reclamavam que não era justo, nós que já eramos professores, ter que passar por um estágio de avaliação de professor (D7).

Identifica-se, portanto, uma necessidade de se repensar as atuais diretrizes do estágio docente durante o doutorado. Nesse sentido sublinha-se, a partir do relato de D4, uma proposta de redefinição.

O aluno de doutorado tem que fazer estágio docente no mestrado não na graduação, essa é minha visão. Porque você já tem experiência, já fez no mestrado, estágio na graduação, então com estágio docente ele vai repetir. Ai sim seria uma novidade fazer o estágio no mestrado (D4).

Na próxima seção tecem-se as considerações finais do presente estudo.

5 Considerações Finais

Falar da formação docente no Brasil implica em adentrar em um sistema educacional marcado por intensa crise. Considerando os vários setores que integram esse sistema, o presente estudo optou por centrar suas análises no processo de estágio docente supervisionado para alunos de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Dentre os resultados alcançados, inicialmente, torna-se latente uma insatisfação, por parte de todos os sujeitos de pesquisa, no que refere-se ao sistema educacional do país. Mais especificamente, no que tange a formação docente, uma série de inquietações se fizeram presentes no estudo. Um ponto observado é a desvinculação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* com o desenvolvimento do futuro docente, no que tange às competências didático-pedagógicas importantes para o exercício da docência.

Destaca-se ainda ambiente por meio do qual o futuro docente aprende a se construir enquanto professor a partir de suas próprias experiências. Nesse contexto, indivíduos que até ontem só foram alunos, hoje assumem a posição de professor. Ressalta-se que o que mais passa a importar é o grau acadêmico obtido. Parte-se então de uma visão funcionalista e

mecanicista que promove o maior o nível de especialização, que implicaria em ser melhor professor.

Contudo, importa ressaltar que, apesar das críticas e inquietações que circundam esta temática, a prática de estágio docente [des]supervisionado foi avaliada por todos os entrevistados como uma metodologia importante no processo de formação do professor, principalmente durante o mestrado, uma vez que possibilita a este indivíduo, salvo exceções, seu primeiro contato com o ambiente da sala de aula propriamente dito.

Por fim, importa destacar uma notável diferença na percepção de valor do estágio docente entre alunos do curso de mestrado e alunos do curso de doutorado, sendo que para o primeiro grupo, devido a uma menor experiência na prática docente, as contribuições advindas desse processo são mais sobressalentes ao serem comparados com o segundo grupo.

Como limitações para o presente estudo ressalta-se o fato de a pesquisa ter se centrado na avaliação da prática docente em uma área do conhecimento. Portanto, sugere-se que, para pesquisas futuras, outras áreas do conhecimento sejam avaliadas, bem como que a amostra seja ampliada para outros estados da federação.

Referências

ALCADIPANI, Rafael; BRESLER, Ricardo. Macdonaldização do ensino. **Carta Capital**, São Paulo, v. 6, n. 122, p. 20-24, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Ricardo Paes; FRANCO, Samuel; MENDONÇA, Rosane. A recente queda da desigualdade de renda e o acelerado progresso educacional brasileiro da última década. **Textos para Discussão**, Rio de Janeiro, n. 1304, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1439/1/TD_1304.pdf> Acesso em 05 jul. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BLOOM, Harold. **Onde encontrar a sabedoria?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23. Dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2015.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Repensando o papel da universidade. **Revista de Administração de Empresas**, v.44, n.2, p.104-108, 2004.

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

CHAUÍ, Marilena. USP 94: a terceira fundação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 49-68, set./dez. 1994.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CUNHA, Ana Maria Oliveira; BRITO, Taita Talamira Rodrigues; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

FELÍCIO, Helena Maria Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários para a prática docente. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, maio/ago. 2001.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Ijuí, 1998.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola SA**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo; APPLE, Michael W. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Editora Vozes, 2001.

GUIMARÃES, Jairo Carvalho. Competências do Professor Universitário: A Prática Como Itinerário Para a Aprendizagem Ativa do Aluno e Para a Formação Continuada do Docente. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Niterói, v. 8, n. 2, p. 167-185, 2014.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina Carvalho C.; ARAÚJO, Rosane Cardoso. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 49-58, set. 2006.

JOAQUIM, Nathália Fátima *et al.* Estágio docência: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, nov./dez. 2011.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA–MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16762&Itemid=>. Acesso em: 5 jul. 2015.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. A formação do professor em “Tempos Líquidos-Modernos”. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 4, p. 1-13, 2004.

PACHANE, Graziela Giusti. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2004.

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

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, Vera; MOTA, Dálete Delalibera Corrêa Faria; KIMURA, Miako. Reflexões sobre a preparação de estudantes de graduação de enfermagem para o ensino de graduação. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 161-164, mar. 2007.

SANTOS, Kenia Cristina Gonçalves; HELAL, Diogo Henrique. O Estágio Docente e o Desenvolvimento de Competências: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. In: ENCONTRO DO ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ, 4., 2013, Brasília. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, American Educational Research Association (AERA), v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. CNTE, 1999.

SMITH, Richard A.; WEXLER, Philip. **After postmodernism: Education, politics, and identity**. Psychology Press, 1995.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 21. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 77-94.