

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

Recebido em: 05/03/2013 Aprovado em: 22/04/2013
Avaliado pelo sistema *double blind review*
Editora Científica: Manolita Correia Lima

NATHÁLIA DE FÁTIMA JOAQUIM
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ANA ALICE VILAS BOAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Este é um resumo da dissertação de mestrado de autoria de Nathália de Fátima Joaquim, sob a orientação da professora Ana Alice Vilas Boas. O referido trabalho foi desenvolvido entre os anos de 2009 e 2010. A pesquisa iniciou-se em 2009, os dados que serviram de base para as discussões foram coletados no ano de 2010 e a dissertação foi defendida em 21 de janeiro de 2011, na Universidade Federal de Lavras. A dissertação está dividida em cinco capítulos, mas neste resumo, optou-se por formatá-lo em um texto único, para que a leitura se tornasse mais fluida. A motivação inicial para o desenvolvimento deste trabalho estava muito relacionada ao aumento expressivo no número de vagas no ensino superior no Brasil. Isto vem acontecendo nos últimos anos, dada uma nova política de expansão no número de vagas no ensino superior, por parte do governo federal. Segundo dados do Censo da Educação Superior – 2008, as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas foram responsáveis pela oferta do maior número de cursos nesse ano, um total de 17.947 cursos de graduação. Não obstante, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009) as instituições federais de ensino superior apresentaram o maior crescimento percentual no número de cursos em relação a 2007, aproximadamente 7%.

Este novo cenário figura-se numa tentativa de resposta a vários tipos de pressões, dentre as quais se destaca o próprio crescimento do ensino de nível médio, tecnológico e superior, pautadas nestas políticas propostas pelo governo. Porém, não se sabe em que proporção os professores que irão suprir esta demanda estão sendo capacitados para formar estes novos

profissionais. Então, diante da realidade dos programas de pós-graduação, nos quais os alunos são muito mais direcionados para a pesquisa do que para o ensino, a problemática que norteia este estudo se alicerça em como o estágio docência poderia constituir uma alternativa metodológica para a formação de professores universitários? Para tentar responder a esta questão, foram feitos dois estudos de casos em duas instituições de ensino superior, uma pública e outra privada, ambas situadas no estado de Minas Gérias, com o intuito de entender esta dinâmica sob a ótica dos professores estagiários, alunos de mestrado e doutorado de dois Programas de Pós-Graduação em Administração que serão intitulados PPGA α (público) e PPGA β (privado) e, também, sob o ponto de vista dos alunos de graduação que tiveram aulas com estes professores em formação.

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

As lentes teóricas que conduziram este trabalho convergem para o objetivo de constituição dos cursos de pós-graduação: formar professores competentes para atender a expansão do ensino superior, além de contribuir para a formação de recursos humanos com elevado nível de qualidade para a prática do ensino (CHAMLIAN, 2003). Segundo afirma Marafon (2001, p. 37) na constituição inicial dos cursos de pós-graduação, cabia à pós-graduação, além do desenvolvimento da pesquisa, formar os quadros para o magistério superior e criar as mais altas formas de cultura universitária. Porém, ainda sob o foco das considerações de Chamlian (2003), nota-se, por meio de medidas concretas, que os diversos planos nacionais de pós-graduação têm acentuado cada vez mais a pesquisa como foco destes programas. Todavia, estes cursos não deixaram de ser o meio mais efetivo de formação do professor universitário.

Após determinação do Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução 12/83, ficou instituído que os cursos de especialização deveriam destinar pelo menos um sexto da carga horária mínima para disciplinas de conteúdo pedagógico. Para suprir esta exigência, surgiram as disciplinas de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior com o intuito de contribuir com o processo de aprimoramento do professor universitário (GIL, 2005). Assim, diante da possibilidade de atuação na atividade docente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES), por meio da circular n° 28/99 (BRASIL, 1999) tornou obrigatória a participação em estágio supervisionado como parte das atividades de bolsistas, alunos de mestrado e doutorado, sob sua tutela. Tal medida foi tomada para tentar minimizar o impacto causado no ensino superior, pelo fato de alunos dos cursos de pós-graduação lecionarem, mesmo que não tivessem formação de caráter pedagógico.

Isto refletiu a preocupação da instituição com a qualidade da formação de mestres e doutores na prática do ensino e não somente em pesquisa. No entanto, Chamlian (2003, p. 59) afirma que “[...] mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar da valorização da tarefa de ensino.” Para a autora, uma disciplina voltada para a formação pedagógica estrita, dificilmente daria conta de preencher a variedade de necessidades que cada curso e que cada professor apresentam. Nota-se, então, que é preciso haver uma confluência entre a formação pedagógica e o valor atribuído pelo docente à prática do ensino, uma não deve existir sem a outra. Como defendem Pimentel, Mota e Kimura (2007), mestres e doutores são mais capacitados para o desenvolvimento de pesquisas, mas estão menos preparados para exigências próprias da educação em nível superior. Alguns autores afirmam que para ser um bom professor, é preciso conhecer a matéria que leciona, a disciplina e o programa (PACHANE, 2005; TARDIF, 2002). Porém, além disso, faz-se necessário possuir conhecimentos relativos à educação e à pedagogia, no intuito de desenvolver um saber prático, pautado na experiência diária construída com os alunos (CHAMLIAN, 2003).

Nesta mesma tendência, os autores supracitados propõem que, por meio de programas de aperfeiçoamento de ensino, haja a integração de

pós-graduandos e graduandos no intuito de se promover o intercâmbio de experiências e permitir que o discente de pós-graduação seja inserido no atual contexto da formação profissional de sua área. Pachane (2005) também afirma ser esta uma importante estratégia no processo de ensino-aprendizagem. Mas, em muitos casos, o que se nota é que o processo de formação de professores vem perdendo espaço para os volumes de publicações exigidos pelos órgãos de fomento. Tal fenômeno já havia sido denunciado por Tragtenberg (1979). Para o autor, os pesquisadores têm se mostrado muito mais preocupados com prestígio e posições de destaque no meio acadêmico, do que com as finalidades sociais do conhecimento. De acordo com as constatações de Tragtenberg (1979), os pesquisadores vêm monopolizando um saber em prol de um “produtivismo”.

Fischer (2006) afirma que a formação de pesquisadores teve prioridade até o início da primeira década do novo milênio. Para ela, o fato de haver um trabalho final dissertativo no mestrado e uma tese de doutorado, como requisito formal dos cursos de pós-graduação, teve como consequência o reforço nos currículos de disciplinas e de outras atividades voltadas à formação do pesquisador. Com isso, a autora atenta para o fato de que todos os programas têm disciplinas voltadas à formação do pesquisador, mas, por outro lado, muito poucos apresentam disciplinas e outras práticas voltadas à formação do professor. Para Fischer, Nicolini e Silva (2005) a pós-graduação precisa da pesquisa, pois sem ela a pós-graduação não tem porque existir. Porém, nem sempre a pesquisa que se faz justifica a pós-graduação, o que recai sobre o que Tragtenberg (1979) denuncia e denomina “delinquência acadêmica”. E, segundo Alcadipani (2005, p. 163) esta tem sido a medida de sucesso acadêmico destes pesquisadores. Para ele “na academia Mc Donald’s o que vale são os quilos de publicação”. Além disso, Tragtenberg (1979) ainda ressalta que os congressos são verdadeiros “mercados humanos”, de modo que fica claro que o tecnicismo vem superando o humanismo e as universidades estariam se afastando, cada vez mais, de seu papel frente à sociedade.

Tal realidade vem se concretizando em detrimento àquilo que propunha Darcy Ribeiro em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB) (BRASIL, 1996). A mencionada lei não sede espaço à formação pedagógica do professor, o que prejudica a efetividade do ensino. Tendo por base a proposta inicial de Darcy Ribeiro nota-se que esta preocupação com a formação pedagógica era uma das premissas para os professores universitários (SAVIANI 1998). Neste sentido, Caires (2006) aponta que o fato de “tornar-se professor” surge de práticas tecnicistas do “aprender a ensinar”, ou seja, uma técnica prescritiva e também, de práticas mais reflexivas e humanistas, nas quais a reflexão sob e sobre a ação, bem como a autonomia dos formandos e seu desenvolvimento pessoal, são tidas como centrais neste processo.

Como muitos estudos apontam (CUNHA, 2006; 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. Tal qual afirmam Longarez *et al.* (2007) a teorização pedagógica pode mudar com a prática e a prática poderá se transformar com a reflexão, ou seja, é na prática refletida e construída socialmente que o conhecimento é produzido. Para tanto, se torna fundamental refletir criticamente sobre o que ensinar, como ensinar e para quê ensinar.

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. Diante disso, Oliveira e Sauerbronn (2007) afirmam que 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 com a “tecnologia de *fast food*” denunciada por Paula e Rodrigues (2006, p. 11).

Neste sentido, observa-se que o distanciamento entre ensino e pesquisa não é interessante e nem mesmo pode acontecer. Prejudica a formação e identidade do corpo docente, além de comprometer a qualidade do ensino por eles oferecido. Para Veiga *et al.* (2008), ensino e pesquisa têm sido vistos como atividades concorrentes, quando deveriam ser complementares e indissociáveis.

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 preocupam com a pesquisa. Neste sentido, em um diálogo teórico, Siqueira (2005) afirma que o conceito utilizado por Calderón (2004) 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”. É importante ressaltar, como defende Freire (1996), que antes de ser professor, este tem que ser um educador e para isso tem que agir de forma digna aos seus conceitos e interesses, pois não pode esquecer que é formador de opinião; o exemplo tem que partir deste. É sob esta luz que o estágio pedagógico é apontado como uma ferramenta de ensino. Afinal, ele permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional (FREIRE, 2001).

Do ponto de vista metodológico, optou-se por conduzir o estudo em etapas, o que prejudicou em partes o aprofundamento das discussões, uma

vez que esta estratégia fragmentou os resultados da pesquisa. Mas, por outro lado, oportunizou a comparação entre os grupos de pós-graduandos e graduandos. Assim, o estudo foi conduzido da seguinte forma: primeiro os pós-graduandos responderam ao questionamento: “Qual o sentido da docência para você?”. Com base nas respostas que eles deram, foi construído um questionário semiestruturado com os temas mais recorrentes e eles foram questionados novamente depois que já estavam conduzindo ou acompanhando um professor em disciplinas da graduação sobre o que aqueles grandes temas que eles haviam ressaltado, significava para eles. E, em seguida, foi feito um levantamento informal, exploratório, com alguns alunos da graduação para que fosse possível identificar categorias para que eles pudessem avaliar o trabalho do professor estagiário em sua turma. Com base nesse levantamento foi construído um questionário estruturado com 23 assertivas e o graduando precisava apontar qual o seu nível de concordância/discordância para cada uma delas. Cabe ressaltar que nenhuma das categorias foi construída *a priori*. É importante notar que este trabalho contém dois grupos de pós-graduandos, os que assumiram as disciplinas e os que acompanharam o professor responsável pela disciplina na graduação durante suas aulas, como observadores. O primeiro grupo é o que denomino professores estagiários.

No PPGA α , durante o primeiro semestre de 2010, se inscreveram na disciplina 21 alunos, dos quais, 14 alunos estavam regularmente matriculados no curso de mestrado e sete (7) no curso de doutorado. Dentre os alunos que desenvolveram o Estágio Docência neste período, 16 eram obrigados a fazê-lo e, apenas cinco (5) o fizeram sem exigência formal do PPGA ou de agências de fomento. Dos 21 inscritos, cinco (5) alunos assumiram disciplinas em sua totalidade, destes, apenas um (1) mestrando. No segundo semestre de 2010, se inscreveram na disciplina 14 alunos, sendo três (3) doutorandos e 11 mestrandos. Neste semestre, apenas um (1) dos estudantes matriculados na disciplina não era obrigado a cursar a disciplina e, conseqüentemente, desenvolver as atividades propostas pelo estágio. Dos 14 inscritos, seis (6) alunos atuaram como professores na graduação, dos quais, um (1) doutorando e cinco (5) mestrandos. No PPGA β , tanto no primeiro quanto

no segundo semestre de 2010, houve apenas dois (2) alunos matriculados no “Estágio Docência”, o que totalizou quatro (4) alunos ao longo do ano letivo. É importante ressaltar que dentre os matriculados três (3) eram obrigados a fazer o referido estágio por serem bolsistas e, apenas um (1) o fez sem a exigência do PPGA ou de algum órgão de fomento. Os quatro (4) inscritos eram mestrandos porque o programa não forma doutores.

Quanto às atividades desenvolvidas pelos estudantes no estágio docência, a falta de padronização na forma de execução do estágio no PPGA α foi uma das críticas feitas pelos alunos à disciplina. Enquanto muitos ministraram poucas aulas, outros assumiram disciplinas em sua integralidade. E isto pode incorrer no que constataram Riolfi e Alaminos (2007), que em alguns casos, ocorre a simples transferência de afazeres de orientadores para orientados.

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

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

Categorias	Variáveis encontradas
Contato com a atividade docente	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação com a atividade docente • Vivenciar e explorar os desafios da docência • Contribuição para a formação do professor • Oportunidade de deixar a individualização promovida pela leitura e pesquisa para, de fato, exercitar a capacidade de interação e, principalmente, de estímulo à aprendizagem • Experiência e segurança em sala de aula
Interação entre teoria e prática	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade da vivência pedagógica teórica e prática • A importância do estágio está na redução do hiato entre um bom teórico e um bom professor • Oportunidade de aliar teoria e prática
Desenvolvimento de capacidades técnicas	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender estratégias (posturas) em sala de aula • Aprender a elaborar aulas • Aquisição de conhecimento não caracteriza aptidão para o ensino • Oportunidade de aprender técnicas, métodos de ensino • Qualificação para a docência • Possibilidade de avaliar e testar práticas de ensino, pesquisa e extensão • Obrigatoriedade

Categorias	Variáveis encontradas
Contato com a atividade docente	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação com a atividade docente • Vivenciar e explorar os desafios da docência • Contribuição para a formação do professor • Oportunidade de deixar a individualização promovida pela leitura e pesquisa para, de fato, exercitar a capacidade de interação e, principalmente, de estímulo à aprendizagem • Experiência e segurança em sala de aula
Interação entre teoria e prática	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade da vivência pedagógica teórica e prática • A importância do estágio está na redução do hiato entre um bom teórico e um bom professor • Oportunidade de aliar teoria e prática
Desenvolvimento de capacidades técnicas	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender estratégias (posturas) em sala de aula • Aprender a elaborar aulas • Aquisição de conhecimento não caracteriza aptidão para o ensino • Oportunidade de aprender técnicas, métodos de ensino • Qualificação para a docência • Possibilidade de avaliar e testar práticas de ensino, pesquisa e extensão • Obrigatoriedade

Diversos estudos demonstraram que o sentido da docência não está restrito ao ato de ministrar aulas, ele vai muito além, pois traz novos desafios aos alunos de pós-graduação (CAIRES, 2006; FISCHER, 2006; FREIRE, 2001; PIMENTEL; MOTA; KIMURA, 2007; RIOLFI; ALMAMINOS, 2007), o que também pode ser percebido no que relataram os próprios mestrandos e doutorandos sobre o sentido atribuído por eles ao estágio docência. Muitos dos pós-graduandos afirmaram que o principal sentido de se desenvolver o referido estágio, estava relacionado à aproximação com a prática em sala de aula, e, também, teceram críticas à conduta do PPGA sobre as pressões por pesquisa-publicação, o que também foi observado por Chamlian (2003). Em sua pesquisa, a autora concluiu que os programas de pós-graduação têm sido mais direcionados para a pesquisa, em detrimento ao ensino. O fato de haver uma maior atenção para a pesquisa faz com que o ensino seja praticado de maneira complementar, ou apenas como um protocolo a ser cumprido diante da obrigatoriedade do estágio imposta pela CAPES.

Em relação à categoria “Interação entre teoria e prática”, percebe-se que o sentido atribuído pelos alunos matriculados no estágio docente está diretamente relacionado com a redução da distância que eles sentem entre teoria e prática nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Isto pode ser

observado pelas respostas incrustadas de simbolismo como na fala de um aluno que afirmou ser o estágio uma forma de se ter “contato direto com a docência, uma vez que o mestrado concentra atividades de pesquisa que se dão de modo introspectivo e menos relacional”¹ (A3). O que também comprovaram Longarez *et al.* (2007) e Saviani (1998), ao afirmarem ser no diálogo entre atividade prática e formação teórica que se fundamenta a formação de professores universitários.

Ainda sob o aspecto de relacionar teoria e prática, muitos discentes afirmaram que a possibilidade da realização do estágio como uma vivência pedagógica também seria um dos maiores aspectos motivadores, bem como a oportunidade de aliar teoria e prática, de modo a reduzir esta dicotomia, segundo muitos deles, muito presente na realidade cotidiana do curso de pós-graduação. Além disso, outro aluno afirma que “*a importância do estágio está na redução do hiato entre um bom teórico e um bom professor*” (A8). Neste sentido, alguns autores afirmam que para ser um bom professor, é preciso conhecer a disciplina que leciona e o programa (PACHANE, 2005; TARDIF, 2002). Porém, além disso, faz-se necessário possuir conhecimentos relativos à educação e à pedagogia, para desenvolver um saber prático, pautado na experiência diária construída com os alunos (CHAMLIAN, 2003), no intuito de minimizar as distâncias entre o professor que domina conteúdos e aquele que consegue transmitir o conhecimento aos alunos.

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

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

aptidão para o ensino. Saber ensinar vai muito além disso...”¹ (A9). Este relato reflete o que Riolfi e Almaminos (2007) observaram em seus estudos. Elas afirmam que a formação de professores não é uma atividade complementar, que acontece com base no aprendizado do conteúdo, nem somente pelo estágio, é preciso haver interação entre as partes.

Por conseguinte, os alunos relataram que, embora a disciplina seja muito importante, do ponto de vista prático-metodológico, ela apresenta algumas inadequações. Pelo que foi observado nesta pesquisa, essas inadequações passam por diversos pontos, como a falta de padronização na forma como o estágio é desenvolvido no PPGA da instituição pública, a obrigatoriedade de se fazer o estágio, mesmo sem uma preparação prévia que poderia acrescentar novas experiências aos futuros professores, são alguns pontos que merecem ser repensados. Outro problema é que como o universo estudado conta com a participação de doutorandos, muitos já possuíam experiência em sala de aula, para conseguir manter a audiência deles, também seria importante haver discussões/reflexões acerca de práticas adotadas em sala de aula que devem ser abandonadas, novas experiências que poderiam ser utilizadas, ou seja, oferecer também no processo de formação possibilidades de reflexão e reciclagem de práticas docentes. Dentre os respondentes, 29 eram obrigados a desenvolver o estágio docência e destes, muitos garantiram ser esta a primeira motivação, a exigência. Pelo que foi observado neste trabalho, a exigência pela exigência não alcança resultados tão expressivos. Possivelmente, a prática reflexiva, especialmente no processo de formação docente, pudesse trazer melhores resultados. Além disso, como a disciplina não tem um formato único, ou seja, enquanto alguns alunos assumem integralmente disciplinas exercendo o que Fischer (2006) chamou de “docência precária”, outros apenas acompanham o professor. Por este motivo, houve aqueles alunos que não tiveram autonomia frente à turma e que por este motivo afirmaram que não viveram a docência de fato.

Outros defenderam que a disciplina de “Estágio Docência” seria mais importante para mestrandos do que para doutorandos, de modo que aqueles doutorandos que já possuíssem prática em sala de aula deveriam desenvolver outras práticas pedagógicas relacionadas à pesquisa e/ou extensão. De

acordo com o que afirma Tavares (2005), de fato esse processo de formação depende fundamentalmente da preparação e aquisição de recursos, sejam eles materiais ou humanos, para que haja uma (re)classificação da relação ensino-aprendizagem. É importante, ainda, acrescentar a esta discussão/reflexão que o processo de ensinar também envolve o processo de aprendizagem, essas são ações didáticas complementares e não polares (ALTHAUS, 2004). E, por fim, foi relacionada entre as (im)possibilidades de adequação da disciplina o fato do tempo de duração do curso de mestrado ser restrito, o que impede que os alunos passem por experiências no desenvolvimento de pesquisa, enquanto orientadores ou tutores, e extensão. No Quadro 2, são apresentadas as respostas dos alunos do PPGA β agrupadas em categorias.

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

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

Em relação às categorias, neste segundo quadro, não aparece “Interação entre teoria e prática”. Isto porque, nenhum dos alunos do PPGA β apontou como um sentido para o desenvolvimento das práticas relacionadas ao estágio docência a possibilidade de aliar teoria e prática. Embora muitos tenham afirmado que esta seria uma oportunidade de contribuição para o processo formativo de professores, eles não enxergaram no estágio este viés teórico-prático, como foi apontado na instituição pública.

Dentre as respostas dos alunos do PPGA β também foi possível perceber que o sentido da docência não se restringe ao ato de ministrar aulas. Na IES

privada também se observou que os sentidos apontados pelos professores estagiários estavam relacionados a outras dimensões que ultrapassam a aproximação com a atividade docente, como a capacitação técnico-didática e as motivações de caráter pessoal. Dentre as motivações apontadas em relação à primeira dimensão, observou-se que os sentidos estavam muito mais relacionados com as subjetividades experimentadas em sala de aula do que com a prática das aulas em si. Os alunos ressaltaram que o significado para eles de se matricular nesta disciplina tinha ligação íntima com a aquisição de experiência e segurança em sala de aula, oportunidade de vivenciar os desafios da docência e, a possibilidade de que isso pudesse, de alguma forma, agregar conhecimento ao processo de formação profissional.

Este grupo de estudantes apontou como principal motivação para se matricular no estágio docência a exigência por parte de órgãos de fomento e pelo próprio PPGA. Além disso, uma variável latente entre os primeiros respondentes, foi ressaltada neste momento de maneira direta: a realização pessoal. Mosquera e Stobäus (2004) afirmam que a autorrealização está intimamente relacionada à noção do indivíduo de ser alguém e ter a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento do outro como ressaltam Ezer, Gilat e Sagée (2010) e Mello e Dutra (2004).

Além disso, os alunos do PPGA β também apontaram algumas questões técnicas como motivadoras desta escolha pela “vivência docente”². Em relação aos aspectos de profissionalização da atividade professoral, os alunos foram bem enfáticos ao apontar que o sentimento norteador desta escolha também se relacionava a questões referentes aos aspectos mais técnicos inerentes a profissão. Para estes pós-graduandos, a oportunidade de aprendizagem de técnicas didáticas, aquisição de competências para a atuação no ensino e a possibilidade de desenvolver habilidades para lidar com situações adversas, também compõem o universo motivacional para a escolha da docência, neste processo formativo. Masetto (2003) ressalta a importância do aprendizado destas técnicas e acrescenta que é preciso inovar, de modo a dinamizar as aulas e não simplesmente reproduzir o que

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

os professores que passaram pela vida desses novos profissionais fizeram ou fazem. Segundo este autor é preciso inovar para que se possa responder sobre o novo papel dos professores universitários nestes tempos.

Estas considerações vão ao encontro daquilo que foi exposto pelos alunos da IES Federal, o que demonstra que, de certa forma, os alunos veem no estágio docência uma oportunidade de aprender técnicas que, até então, não faziam parte de seus conhecimentos tácitos. Têm a possibilidade de conhecer uma realidade por um ângulo diferente daquele já experimentado em outrora. Afinal, eles têm a chance de se envolver na relação professor-aluno, mas, agora, do outro lado do jogo, do lado daquele que estipula as regras a serem obedecidas. Porém, segundo afirma Alarcão (2009), estes futuros professores precisam, diante destas situações novas, incertas e imprevisas, atuar de maneira inteligente e flexível para que se crie um ambiente ameno com os alunos. Para tanto, faz-se necessária a reflexão sobre a ação, como sugerem Cunha (2006), Longarez *et al.* (2007) e Rios (2009).

Como já ressaltado, na IES privada, os alunos matriculados na vivência docente se tornam integralmente responsáveis por uma disciplina na graduação. São apresentados em sala como professores e, portanto, não são considerados professores estagiários. Como já ressaltado, esta é uma prática que não traz contribuições para o pós-graduando, uma vez que ele apenas reproduz aquilo que ele acredita ser o mais prudente em uma sala de aula, muitas vezes baseado nas experiências que teve com seus professores ao longo de sua vida enquanto aluno, mas sem ter um respaldo do que, de fato, seria a melhor postura diante das situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula, enquanto professor. Ou seja, esta situação pode trazer prejuízos tanto para o pós-graduando, quanto para a formação do graduando. Esta seria a situação que Fischer (2006) denuncia ser o exercício da docência em caráter precário. Para a autora a formação de professores nos cursos de mestrado e doutorado não pode ser uma atividade complementar, que se dá inicialmente por meio de assimilação de conteúdo e, nem somente pelo estágio, no qual o aluno simplesmente substitui o orientador, sem um acompanhamento e/ou preparo. Ainda sob esta

perspectiva, Cunha (2007) atenta para o fato de que toda esta discussão e as práticas adotadas nos programas de pós-graduação contribuem para que haja uma desresponsabilização governamental e institucional sobre a formação de professores universitários. Uma vez que essa postura de que o aluno precisa adquirir recursos/habilidades para a docência desvia toda a responsabilidade do preparo e formação docente ao nível individual. Em outras palavras, a qualificação para o exercício da docência (em meio à concorrência e permanência do professor no mercado) deve ser uma iniciativa do professor. Esta postura é facilitada por essa cultura acadêmica que não considera essencial a formação profissional para atuação docente na educação superior. Bolzan e Powaczuk (2009, p. 100) concordam com esta discussão e acrescentam que o “desenvolvimento profissional docente não pode ser pensado numa perspectiva individual, ele necessita ser assumido coletivamente e institucionalmente”.

Nota-se, então que por meio dos resultados e análises apresentados, que o estágio docência constitui uma possibilidade de aliar pesquisa e ensino, tornando-se uma estratégia bastante interessante no processo de formação de novos docentes. Os alunos que participaram desta experiência expuseram opiniões para que esta alternativa fosse apontada como básica e de relevância para os demais alunos dos Programas de Pós-Graduação em Administração. Pode-se observar ainda, pela interpretação dos dados, que o contato com a atividade de ensino têm sido uma das grandes motivações que os alunos têm para o desenvolvimento do estágio, uma vez que esta é uma alternativa para o desenvolvimento de algumas habilidades técnicas e também humanas, frente a uma turma de graduação.

No capítulo seguinte, partindo do pressuposto de que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* foram instituídos com o objetivo de formar professores universitários, buscou-se entender/interpretar se esta é a atual realidade percebida dos pós-graduandos, nos dois PPGAS estudados e como têm sido a preparação para a docência. Assim, foi aplicado um questionário aberto para que os pós-graduandos pudessem relatar o que eles percebem como sendo a realidade projetada pelo programa ao qual estão vinculados. Então, foi possível observar alguns aspectos importantes sobre a percepção

do pós-graduando em relação ao estágio docência. Participaram desta fase da pesquisa 37 alunos, dos quais 33 estavam vinculados à IES pública, sendo oito (8) doutorandos e 25 mestrandos e quatro (4) são alunos da IES privada, todos mestrandos.

Nesta pesquisa, os dados foram coletados por meio de questionários semiestruturados, observação não-participante e pesquisa documental. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 1979), por se tratar de uma pesquisa de cunho interpretativo e com aspectos, notadamente, qualitativos. E, para auxiliar as interpretações, foi utilizada a Análise de Correspondência Múltipla, para que fosse possível mapear as respostas dos pós-graduandos. Segundo Carvalho (2004) esta técnica de investigação possibilita a identificação de múltiplos fatores pertinentes para captar a estrutura dos fenômenos em estudo, o que contribui para a interpretação destes. Como este é o maior capítulo da dissertação e não há espaço suficiente para tratá-lo detalhadamente (por ser este apenas um resumo), serão apresentados aqui os dados que, acredito, serem os centrais.

Foi possível observar que para alguns pós-graduandos a aproximação com a prática docente significa interação em sala de aula e “ser professor” é ser responsável pelo processo de aprendizagem, é ir além da teoria e, aprender com os alunos, num processo de reflexão sobre a prática. Para Bolzan e Powaczuk (2009, p. 97), o processo de reflexão está de fato relacionado à “compreensão e análise dos eventos formativos, evidenciando as vivências/transações que possuem uma intensidade particular, desvelando valores, concepções e extraíndo informações capazes de favorecer o processo de aprendizagem do professor.” Nota-se, então, que este processo envolve não só o ensinar, mas fundamentalmente o aprender.

Porém, outros afirmaram que para eles aproximação com a docência é oportunidade de adquirir experiência, aprender e aperfeiçoar técnicas, conhecer a realidade e os desafios da docência e preparo para a docência, por meio da prática de ministrar aulas. Para estes alunos, “ser professor” está muito relacionado à vocação e a naturalização da docência. Neste contexto, Cunha (2006) afirma que esta naturalização está intimamente relacionada à reprodução de técnicas que o aluno aprende com um professor durante o

processo de aprendizagem. Diante disso, o que se nota é que o processo de tornar-se professor envolve dimensões que ultrapassam a simples questão tecnicista e prática. Neste sentido, Veiga (2006) destaca que ao professor universitário não cabe somente a docência. Novas funções se agregam a esta tornando o exercício profissional bastante complexo. Assim, se o estágio docente é a via preponderante de formação de professores universitários, ele não pode se limitar às aulas na graduação ou às práticas tecnicistas do saber ensinar.

E, embora estes alunos tenham apontado diversos aspectos sobre a aproximação com a prática docente e tenham evidenciado ganhos com esta aproximação, quando questionados sobre a motivação de terem se matriculado no estágio docência, uma porção considerável apontou outros atributos como motivadores. Foi possível observar que a motivação da maior parte dos doutorandos estava fortemente relacionada à obrigatoriedade, ou seja, se matricularam no estágio docência exclusivamente porque era uma disciplina obrigatória. Em relação aos mestrandos, muitos afirmaram que a principal motivação foi a obrigatoriedade, porém, a maior parte ressaltou outro aspecto como motivador, como aquisição de experiência, gosto pela docência, desenvolvimento de habilidades docentes, entre outros. Assim, pode-se ressaltar que a motivação para o estágio docência está intimamente ligada à ausência ou não de experiência como professor. Isto também foi observado no grupo de mestrandos do PPGA β .

Por outro lado, os doutorandos afirmaram que para eles esta prática foi mais no sentido de vincular teoria e prática e compartilhar experiências e conhecimentos. De forma geral, estas respostas denotam diferenças na percepção dos grupos em relação ao curso ao qual estão vinculados. Ou seja, mestrandos veem no estágio uma possibilidade de aprendizado e os doutorandos acreditam já estar prontos para a docência. Aqueles alunos que afirmaram que sua motivação para desenvolver o estágio foi a obrigatoriedade, também relataram que se não houvesse a obrigatoriedade, não teriam feito o estágio. Porém, como já foi ressaltado, muitos alunos que afirmaram ter feito o estágio pela obrigatoriedade, depois de tê-lo feito perceberam a sua importância e extraíram algumas habilidades do

desenvolvimento destas atividades. Tal fato demonstra a incoerência no discurso de muitos pós-graduandos, uma vez que afirmaram fazer o estágio exclusivamente pela obrigatoriedade e que se não houvesse essa exigência não teriam feito, mas ao mesmo tempo, depois de fazê-lo, ressaltam alguns pontos como importantes para o seu desenvolvimento enquanto professor. Se não houvesse essa dimensão velada no discurso dos estagiários, seria mais fácil identificar se eles de fato consideram esta prática importante. Porém, cabe ressaltar que diante da forma como o estágio estava sendo tratado, especialmente, nas instituições em que este estudo foi conduzido, também é refletido nas declarações dos estagiários ao afirmarem que não o fariam, não fosse a obrigatoriedade.

Em relação ao direcionamento do curso, se este estaria mais voltado para a pesquisa ou para a docência, os discentes do PPGA β foram unânimes ao afirmar que a pesquisa é muito mais privilegiada. Segundo estes pós-graduandos, esta percepção está aliada à forte cobrança por publicações, pelas exigências dos órgãos de fomento e, também, pela ausência de disciplinas que auxiliem na formação de professores. Estas respostas coincidem com aquelas encontradas no PPGA α . O problema pode ser ainda maior, pois como afirma Fischer (2006) este estágio muitas vezes é desenvolvido sem um acompanhamento e o pós-graduando apenas reproduz, com base em sua experiência como aluno, algumas técnicas de seus antigos professores (CUNHA, 2006). Diante disto, o que acontece é o que afirma Chauí (1999), quando relata que o que parece estar em jogo não é a discussão sobre a democratização do saber, a ideia de formação das pessoas, o exercício da crítica, a criação cultural, o bem-estar coletivo, ou à dimensão ética do conhecimento. As palavras-chave deste discurso são carregadas de instrumentalidade: governança, produtividade, empregabilidade, entre outros.

Cabe ressaltar que esta preocupação tem sua origem no objetivo dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que foram constituídos para formação de professores competentes para atender a expansão do ensino superior, além de contribuir para a formação de recursos humanos com elevado nível de qualidade para a prática do ensino (CHAMLIAN, 2003). E, o que

estes pós-graduandos revelaram foi uma discrepância entre o objetivo primordial dos cursos *stricto sensu* e o que eles percebem nos PPGAs aos quais estão vinculados. Assim, com base na análise dos dados apresentados aqui, pode-se depreender que a realidade dos Programas de Pós-Graduação estudados apresenta limitações quanto à formação de professores, pois mais de 75% dos pós-graduandos afirmaram que o enfoque dado pelo curso é maior à pesquisa do que aquele destinado ao ensino. Segundo relatos, as disciplinas dos programas exigem dos alunos desenvolvimento de habilidades técnicas. Desta forma, como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são tidos como a principal via de formação de professores universitários, torna-se proeminente a prática do ensino em conformidade e harmonia com a pesquisa, e não um sobrepujando a outra e vice-versa.

Depois de tecer análises sob o processo de formação de professores sob a ótica dos pós-graduandos, no quarto capítulo, objetivou-se descrever e analisar este processo, sob a ótica dos alunos de graduação, que tiveram aulas com professores estagiários³, bem como depreender as contribuições e prejuízos causados em sua formação pelo fato de alunos de pós-graduação assumir disciplinas na graduação. Para tanto, foram aplicados questionários estruturados aos graduandos durante os dois semestres letivos de 2010 nas duas Instituições de Ensino Superior estudadas. As variáveis foram construídas com base em um levantamento exploratório feito com os próprios graduandos sobre a impressão que eles tinham sobre a atuação dos professores estagiários com os quais eles tinham aulas. Depois de construído o questionário, eles foram aplicados a todos os alunos que estavam tendo aula com os estagiários. Os dados coletados foram organizados e analisados com o auxílio do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, por meio de métodos de estatística multivariada (HAIR *et al.*, 2009; MALHOTRA, 2006).

A população deste estudo compreendia 435 alunos, sendo 311 alunos da IES pública e 124 da particular. Destes, participaram da pesquisa 315, sendo 210 da IES federal e 105 da IES privada. O questionário era composto por 23 assertivas,

³ Nesta fase da pesquisa, foram considerados, dentre o grupo de pós-graduandos matriculados na disciplina de “Estágio Docente”, somente aqueles que ministraram as disciplinas efetivamente.

que traziam uma escala de concordância de cinco pontos. A escala utilizada (MALHOTRA, 2006) ia de “concordo plenamente” a “discordo totalmente”, ou seja, para cada assertiva o aluno deveria marcar o quanto concordava ou discordava daquela afirmação. Estes respondentes eram provenientes de diversos cursos, uma vez que os alunos do mestrado e doutorado em administração ministraram aulas da grade curricular obrigatória do curso de administração e também disciplinas optativas de outros cursos como: Agronomia, Ciências Contábeis, Educação Física, Engenharia Agrícola, Engenharia de Alimentos, Engenharia Florestal, Gestão Comercial, Medicina Veterinária e Sistemas de Informação.

Como afirmam Veiga *et al.* (2008), a aula é o espaço em que professor e aluno constroem uma relação dialógica, baseada no conhecimento e se avaliam. É um espaço de (re)configuração de saberes. Com base nisso, também a visão dos graduandos foi privilegiada neste trabalho. E, baseada nela, foi possível identificar que o estágio docência constitui uma boa ferramenta de ensino para os pós-graduandos. Isso porque, 69,23% dos professores estagiários demonstraram uma melhora na forma como conduziu a disciplina. Esta questão foi percebida por quase 80% dos respondentes, o que reforça a ideia de que a prática de ensino (FREIRE, 1996) é, realmente, uma alternativa de aprendizagem. Esta é uma possibilidade de aliar pesquisa e ensino, tornando-se uma estratégia bastante interessante no processo de formação de novos docentes, porém faz-se necessário um acompanhamento das atividades por um professor orientador. Por fim, constatou-se que, para os discentes, não basta que o professor tenha amplo conhecimento dos conceitos teóricos, é preciso saber transmiti-los aos alunos por meio de uma linguagem clara. Por meio da articulação destas habilidades, sob a ótica dos alunos, o estagiário estará mais preparado para a docência. Afinal, “o exercício da docência nunca é estático e permanente, é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte” (CUNHA, 2004, p. 530). Em outras palavras, o professor precisa ir além do conteúdo programático das disciplinas, ele precisa se reinventar e, por meio da reflexão e interação com os alunos construir novos saberes.

No capítulo final foi feita uma análise comparativa entre o discurso do professor estagiário e a realidade percebida pelo graduando. O objetivo foi

comparar os resultados entre os grupos investigados (graduandos e pós-graduandos), identificando traços comuns e díspares nas duas instituições de ensino superior. Para tanto, optou-se, pela triangulação entre respostas dos professores estagiários que assumiram disciplinas na graduação e as respostas dos discentes sobre o seu desempenho (DENZIN, 1978; VERGARA, 2005).

Para que fosse possível fazer o cruzamento destes dados, foi utilizada parte das informações já discutidas em capítulos anteriores. É importante ressaltar que nos outros capítulos, quando estes dados foram apresentados, eles foram discutidos de maneira isolada, impossibilitando que novas constatações fossem extraídas. Assim, 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. Na Tabela 1 são apresentadas as percepções dos alunos acerca da motivação do professor estagiário.

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

Nota: fa = Frequência absoluta, fr = frequência relativa.

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. 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. Em relação à experiência, para Veiga *et al.* (2008), a formação e a experiência dos professores (sejam eles estagiários ou não) influenciam no planejamento, na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. Diante disso, é preciso avaliar se a presença de um professor experiente na sala de aula, junto com o estagiário, não seria importante e necessário. 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/imposição 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. 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. Tendo por base os dados apresentados na Tabela 2 percebe-se que os professores, de modo geral, não conseguiram vincular teoria e prática de maneira plena.

Por meio dos dados apresentados na Tabela 2, 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 de mercado. 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

Nota: fa = Frequência absoluta, fr = frequência relativa.

Outra questão que merece destaque é que muitos professores estagiários assumiram disciplinas em outros cursos de graduação, como sistemas de informação e medicina veterinária. 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.

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, mas aqui será utilizada apenas 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”²¹ (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 compromete o desenvolvimento da disciplina. Em seguida, estes aspectos foram relacionados aos resultados referentes ao bom desempenho dos professores estagiários de modo a depreender se estes aspectos contribuíram para que eles tivessem um desempenho satisfatório aos olhos dos alunos.

Ao confrontar estas variáveis, 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). Para ele “a motivação pode ser considerada como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem”.

Em relação aos exemplos, 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 tiveram a possibilidade de transitar entre quatro tipos de vivências. A vivência em pesquisa é obrigatória e eles têm possibilidade de escolher mais uma entre outras três: vivência docente ⁴, 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, o que também foi proposto por Behrens (2011), constituiria uma alternativa interessante à formação de professores universitários por viabilizar a construção destes profissionais, de maneira mais completa.

Assim, foi possível identificar que os professores que estavam mais motivados apresentaram melhor desempenho. Isso demonstra que a motivação para a docência é fundamental para que haja envolvimento do professor estagiário com a vivência em sala de aula. Embora a motivação seja algo extremamente pessoal, acredita-se que um acompanhamento mais próximo por parte de um professor supervisor e condições de preparo mais

⁴ Nesta pesquisa, a vivência docente foi nomeada de estágio docência, para padronizar o termo nas duas IES.

efetivas podem contribuir para que haja esse maior envolvimento. Além disso, a junção de outras possibilidades de vivenciar a prática, como em laboratórios de aprendizagem, sob a ótica dos pós-graduandos, constituiria uma alternativa interessante à formação de professores universitários por viabilizar a construção destes profissionais, de maneira mais completa.

Com base nos dados apresentados e nas discussões estabelecidas, cabem algumas considerações finais sobre a pesquisa aqui apresentada. Foi possível identificar que, assim como aponta Chamliam (2003), os cursos *stricto sensu* têm destinado maior atenção à pesquisa e têm deixado as práticas de formação docente em segundo plano. Neste sentido, foi possível observar que o estágio docente é uma importante ferramenta para diminuir os espaços construídos, ao longo do tempo, entre teoria e prática nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Há que se atentar para o fato de que um bom teórico, nem sempre é um bom professor, estas duas realidades precisam coexistir e não ser entendidas como polaridades.

Outro significado apontado pelos discentes diz respeito à possibilidade de se desenvolver capacidades técnicas durante o estágio a fim de se constituir uma postura docente. Isto porque esta é uma primeira aproximação com a sala de aula para muitos, o que denota a importância que o estágio docência tem, enquanto prática pedagógica de ensino-aprendizagem. Pode-se inferir então que, mesmo com os fatores limitantes, advindos com a falta de padronização no desenvolvimento do estágio, ou até mesmo em relação a como ele tem sido conduzido pelos programas, o estágio docência têm muitos significados intrínsecos às escolhas dos pós-graduandos-alvo deste estudo. É preciso adequar a disciplina em termos práticos para que haja um maior envolvimento de todos os atores e o resultado produzido coletivamente, como afirmam Longarez *et al.* (2007), sejam melhores e mais efetivos. O que se nota é que nos PPGAS estudados, o processo de formação de professores é feito de maneira precária, o que pode trazer sérias consequências.

Com este trabalho, foi possível perceber também que nem sempre o discurso é reproduzido em atitudes práticas. Por meio das análises aqui efetuadas, observou-se que os sentidos presentes no discurso estão em

permanente construção. Isto porque, a fala dos professores estagiários parece transitar em direção oposta em determinados momentos à prática percebida em sala de aula pelos graduandos. Notou-se que, dentre os estagiários, especificamente os mestrandos, quando questionados sobre a motivação de se matricular no estágio docência, alguns afirmaram que foi a obrigatoriedade. Porém, quando questionados se não houvesse a obrigação, se fariam o estágio, estes afirmaram que fariam por diversos motivos. Esta ambiguidade foi mais recorrente entre os mestrandos, talvez por estes viverem pressões mais veladas, como a possibilidade de ingresso em um curso de doutorado. O fato, porém, é que com o desenvolvimento do estágio, a maior parte dos professores estagiários identificou alguma potencialidade adquirida ou algum benefício advindo com esta prática. Portanto, um formato de estágio que privilegie o processo de formação dos professores pode trazer grandes contribuições para o ambiente acadêmico em seus mais diversos seguimentos.

Outro ponto que 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. E, embora os pós-graduandos tenham mencionado a distância entre teoria e prática nos cursos de pós-graduação, eles não perceberam suas limitações em relação à aproximação das discussões teóricas com exemplos práticos da vida profissional de mercado dos graduandos.

Além disso, 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 graduandos percebem esta motivação, o que, neste caso, resultou em professores melhor preparados para enfrentar os desafios e a realidade em sala de aula. O professor que fez o estágio motivado, exclusivamente, pela imposição do PPGA ou órgãos de fomento, 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. Diante disso, acredita-se que é importante proibir e fiscalizar estas práticas que vem sendo desenvolvidas no âmbito do estágio docente em alguns programas de pós-graduação. Uma delas é o fato de professores estagiários assumirem integralmente qualquer que seja a disciplina na graduação sem um preparo e supervisão. E, mais grave do que isto é o fato destes estagiários assumirem disciplinas obrigatórias.

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

Por fim, nota-se que a capacitação docente de mestres e doutores tem relação diretamente proporcional ao nível de qualificação da formação de profissionais da sua área. Portanto, para futuros trabalhos, sugere-se que se aprofunde em questões relacionadas aos valores e significados atribuídos por todos os atores envolvidos no processo de interação construído socialmente na dinâmica de ensino-aprendizagem. Além disso, é importante atentar para o fato de que este estudo é pontual e não tem a pretensão de confirmar hipóteses, mas sim lançar uma luz sobre o processo de formação docente em nível superior. Assim, este trabalho traz uma importante contribuição ao identificar que o estágio docência é uma prática pedagógica que merece

atenção e por este motivo, uma sugestão seria ampliar esta pesquisa para outros programas de pós-graduação para que possa ser investigado se os achados desta pesquisa são isolados ou se têm relação com a realidade em outras instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação e supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 119-128, 2009.
- ALCADIPANI, R. A hiperatividade do professor bombril. *Revista Organizações e Sociedade*, v. 12, n. 35, p. 161-163, 2005.
- ALTHAUS, M. T. M. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.7, n.1, p.101-106, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70, 1979.
- BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? *Educação*, v. 36, n. 3, p. 441-454, 2011.
- 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. p. 185-195, 2002.
- BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, Cristalina, v. 1, n. 3, p.90-104, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. (1999). Circular nº 28, de 1º de setembro de 1999. Estabelece requisitos para concessão de bolsas. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 12 nov. 1999. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1468634/dou-secao-3-12-11-1999-pg-61>>. Acesso em: 28/08/2010.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 30/04/2010.
- CAIRES, S. Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. *Análise Psicológica*, v. 24, n.1, p. 87-98, 2006.
- CALDERÓN, A. I. Repensando o papel da universidade. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 2, p. 104-108, 2004.
- CARVALHO, H. *Análise multivariada de dados qualitativos: utilização da HOMALS com o SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, 2004.
- CHAMLIAN, H. C. Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 41-64, 2003.
- CHAUÍ, M. (1999). *A universidade operacional*. São Paulo. Disponível em: <<http://reuniufpr.forumativo.com/documentos-fi/a-universidade-operacional-marilena-chau-t46.htm>> Acesso em: 10/12/2009.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*, v. 54, n. 3, p. 525-536, 2004.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 250-271, 2006.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: _____. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus. p. 11-26, 2007.

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

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

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

FISCHER, T.; NICOLINI, A. M.; SILVA, M. R. Aos Mestres de Administração. *Organização & Sociedade*, v. 12, n. 35, p. 109-111, 2005.

FREIRE, A. M. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Lisboa. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>> Acesso em: 30/07/2009.

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

HAIR JR., J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. *Análise Multivariada de Dados*. 6.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HUERTAS, J. A. *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aique, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (2009). *Censo da educação superior 2008 (dados preliminares)*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf> Acesso em: 07/04/2010.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 7, n. 106, p. 129-157, 1999.

LAZZARIN, H. C.; NAKAMA, L.; CORDONI JÚNIOR, L. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. *Saúde e Sociedade*, v. 16, n. 1, p. 90-101, 2007.

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

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

- MARAFON, M. R. C. *Articulação pós-graduação e graduação: desafio para a educação superior*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil, 2001.
- MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. *Ensinar e aprender no ensino superior*. São Paulo: Mackenzie-Cortez. p. 79-108, 2003.
- MELLO, H.; DUTRA, D. A construção conceptual do processo de interação na sala de aula de língua estrangeira. *The Specialist*, v. 25, Edição especial, p. 59-80, 2004.
- 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*, v. 8, n. 2, p. 77-92, 2005.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e a profissão*. Lisboa: Dom Quixote. p. 15-33, 1992.
- OLIVEIRA, F. B.; SAURBRONN, F. F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração. *Revista de Administração Pública*, edição especial, p. 149-170, 2007.
- PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. *Publicatio UEPG*, v. 14, n. 1, p.13-24, 2005.
- PAULA, A. P. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 46, edição especial, p. 10-22, 2006.
- PIMENTEL, V.; MOTA, D. D. C. F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem*, v. 41, n.1, p. 161-164, 2007.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RIOLFI, C. R.; ALMAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 2, p. 297-310, 2007.
- RIOS, T. A. *Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?* São Paulo: Universidade Nove de Julho. (Cadernos de Pedagogia Universitária, 9), 2009.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SIQUEIRA, M. M. de. O ensino superior e a universidade. *RAE eletrônica*, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2005.
- 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, p. 112-128, 2000.

- _____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales*. Paris: Universitaires, 1998.
- TAVARES, J. Aprender e ensinar como uma construção pessoal e social do conhecimento. *Intermeio*, v. 11, n. 22, p. 4-19, 2005.
- TRAGTENBERG, M. *A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder*. São Paulo: Rumo, 1979.
- VEIGA, I. P. A. Docência Universitária na Educação Superior. In: RISTOF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 1, p. 87-98, 2006.
- VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F.; XAVIER, O. S.; FERNANDES, R. C. A. Docência universitária: Formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. *Linhas Críticas*, v. 14, n. 26, p. 61-77, 2008.
- VERGARA, S. C. *Métodos de pesquisa na administração*. São Paulo: Atlas, 2005.
- ZENTI, L. (2000). *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. Disponível em: <http://www.novaescola.abril.com.br/index.htm?ed134_ago00/html/cresca>. Acesso em: 20/01/2010.

DADOS DOS AUTORES

NATHÁLIA DE FÁTIMA JOAQUIM* *nathaliaffjoaquim@ufmg.br*

Mestre em Organizações, Estratégia e Gestão pela UFLA

Instituição de vinculação: Universidade Federal de Minas Gerais - Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração

Belo Horizonte/MG – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Ensino e pesquisa em Administração, história e memória e estudos organizacionais focados na gestão ordinária na vida em sociedade.

* *Rua do Ferro, 323 Niterói Divinópolis/MG 35500-229*

ANA ALICE VILAS BOAS *ana.alice@dae.ufla.br*

PhD em Administração pela Universidade de Reading – UK

Instituição de vinculação atual: Universidade Federal de Lavras

Lavras/MG – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: ARH, Gestão de Pessoas e Administração Pública.