



08, 09, 10 e 11 de novembro de 2022
ISSN 2177-3866

TORNANDO-SE MESTRE: experiências no estágio docência e suas contribuições para a atuação docente em cursos de Administração

KARINE DE JESUS RODRIGUES SANTANA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

VICTOR SILVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

Agradecimento à órgão de fomento:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

TORNANDO-SE MESTRE: experiências no estágio docência e suas contribuições para a atuação docente em cursos de Administração

1. INTRODUÇÃO

Por considerar que o conhecimento em certo campo já era o bastante para lecionar, a contratação dos docentes tinha como base a sua formação profissional e, dessa forma, os docentes não detinham de qualificação ou instrução pedagógica para lecionar e aprendiam na prática (GIL, 2008; PIMENTA, 2009). Contudo, a formação pedagógica passou a ser importante para o exercício da docência (FISCHER, 2006; FREIRE, 2001), sendo, inclusive, um dos objetivos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) destaca que os programas de mestrados e doutorados sejam eficientes e tenham condição para a “formação de professorado competente que possa atender à demanda no ensino básico e superior, garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da qualidade” (CAPES, 2014).

Entretanto, a CAPES parece ser preocupar mais com a formação de pesquisadores do que com a formação docente para o ensino superior (FERREIRA; HILLEN, 2015). Neste sentido, existe uma omissão em relação a formação do professor tanto nos órgãos públicos quanto privados, algumas vezes atentando-se muito mais para a formação de pesquisadores do que para a formação de docentes e, em outros casos, priorizando os investimentos nas estruturas físicas em detrimento do quadro de professores (SOUSA-SILVA; DAVEL, 2005).

Considerando esse contexto, o estágio docência se faz pertinente, ao propiciar o contato do profissional com a prática, sob supervisão, permitindo que os profissionais entendam ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no dia a dia do professor (FISCHER, 2006; FREIRE, 2001). Ou seja, o estágio docência possibilita “capacitar o discente, com a supervisão e acompanhamento de seu orientador, para que possa lecionar aulas na graduação” (FERREIRA; LEAL; FARIAS, 2020).

1.1 Problema de pesquisa e objetivo

Diante do exposto, fez-se a seguinte pergunta de pesquisa: quais as contribuições do estágio docência na atuação docente? O objetivo deste estudo consiste em analisar, a partir das experiências de egressos de pós-graduação em Administração, as contribuições do estágio docência na sua atuação como professor. A escolha por pós-graduados em Administração foi intencional, pois, além da facilidade esperada para obter-se o material empírico, considerou-se

a relevância da graduação desse curso no cenário brasileiro (CANOPF; FESTINALLI; ICHIKAWA, 2005; SILVA; NASCIMENTO; SOUZA NETO, 2016), onde, comumente, os pós-graduados interessados na docência irão atuar como professores.

O artigo segue com a fundamentação teórica, apresentando a Teoria da Aprendizagem Experiencial, seguido de alguns estudos que apresentaram algumas contribuições do estágio docência na formação de professores.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Teoria da Aprendizagem Experiencial

No Ensino Superior, o professor como transmissor e o aluno como receptor de conhecimentos ainda é um modelo de aprendizagem muito evidente. Nesse modelo, o professor é responsável por expor seus saberes, ao passo que os alunos são responsáveis por ouvir e aprender (FREIRE, 2016). Trata-se de uma aprendizagem mais voltada para a fixação de certos conhecimentos do que para a descoberta de novos (MAUTNER, 2013). Contudo, a aprendizagem também está relacionada com a experiência, à medida que favorece o desenvolvimento de competências e de habilidades (ALFREDO, 2019). Entendendo isso, ressalta-se a Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE), elaborada por David Kolb, em 1984, que procura aproximar a sala de aula com o mundo real.

A TAE fundamenta-se em um conjunto de instrumentos que fornecem, aos alunos, a experiência para compreender o conteúdo ensinado (SOUSA; MIRANDA, 2019). A metodologia experiencial proporciona que o aprendiz adquira conhecimentos, habilidades e competências que se apliquem em seu cotidiano, promovendo o desenvolvimento. Além disso, ela torna-se mais efetiva e envolve o indivíduo por completo, sua mente e seu corpo (BISPO; FERNANDES; SILVA, 2020).

A importância das experiências integrando as atividades acadêmicas com a realidade é tão significativa que pode gerar sentimentos de satisfação e alegria, ao construir um conhecimento individual e coletivo reflexivo, rompendo paradigmas e englobando o educando com a sociedade (FREIRE, 2016). A aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é construído pela transformação da experiência, ou seja, a base para criação do conhecimento é a experiência (ILLERIS, 2013). Assim, o conhecimento é um processo contínuo, e não um resultado em si, que reflete as experiências (BARBOSA; MARQUES, 2018), sendo este o foco para o desenvolvimento do indivíduo no processo de ensino (REIS; KLEIN, 2020).

A aprendizagem experiencial refere-se a uma amplitude de significados, práticas e ideologias que surgem do mundo do trabalho e de compromissos políticos, pedagógicos, institucionais, sociais e das pessoas em geral. Ou seja, abrange diversos significados e realça aspectos individuais que estão interligados (ALFREDO, 2019). Um meio mais natural e acessível de se aprender, pois envolve o mundo interior e exterior do indivíduo que conceitua a própria experiência (BISPO; FERNANDES; SILVA, 2020). A aprendizagem experiencial é o treinamento fundamental na preparação dos professores dando oportunidade de experimentar o ensino no ambiente de aprendizagem verdadeiro e genuíno (AFALLA; FABELICO, 2020).

O processo de aprendizagem, segundo a TAE, acontece em um ciclo que integra: (i) experiência concreta, o principiante se envolve totalmente em uma experiência de aprendizagem; (ii) observações e reflexões, o principiante após a observação é capaz de fazer reflexões sobre diversos aspectos; (iii) formação de conceitos abstratos, o principiante após a observação é capaz de formular hipóteses e conclusões criando conceitos que integram as experiências vividas e; (iv) testar implicações de conceitos em situações novas, o principiante teste as hipóteses em conjunturas novas (REIS; KLEIN, 2020).

Portanto, para que aconteça efetivamente o aprendizado, o indivíduo deve passar por todo o ciclo, sem considerar em qual etapa ele ingressar (BARBOSA; MARQUES, 2018). Nesse ciclo são destacados dois aspectos: o primeiro, a valorização das experiências concretas e imediatas no processo de aprendizagem; o segundo, o feedback que traz a pesquisa e o ensino laboratorial em que se baseia o modelo (ILLERIS, 2013). Há uma relação dialética no ciclo onde o indivíduo pode reportar a experiência e relatá-la, sendo que, através da observação reflexiva, é permitido a reconstrução de significados (BISPO; FERNANDES; SILVA, 2020).

Os indivíduos têm diversas experiências que são influenciadas pela maneira como vivem e o ambiente que os rodeiam. Contudo, somente através do conhecimento e da comunicação que essas experiências se tornam aprendizagem. É nesse sentido que o professor, através de conceitos e teorias, pode assimilar e abrir caminhos para compreensões e conteúdos incógnitos (ILLERIS, 2013), evidenciando como a experiência é modificada pela reflexão e conceitos, dando oportunidade para surgir novos experimentos (SOUSA; MIRANDA, 2019). Desse modo, o conhecimento é uma noção que nasce quando o indivíduo é convidado a parar e pensar sobre determinado problema ou situação (ALFREDO, 2019).

É importante basear o ensino nas experiências dos estudantes, considerando também o conhecimento implícito de ações corporais. Entretanto, é relevante considerar a existência de muitas experiências distintas em um ambiente da sala de aula, o que dificulta a captação de

atenção de todos os presentes referindo-se as experiências subjetivas (ILLERIS, 2013). Portanto, o envolvimento ativo dos alunos de aulas experienciais é visto como um facilitador de aprendizagem, pois assim se faz algo com os alunos integrando-os no processo (BISPO; FERNANDES; SILVA, 2020).

Após a exposição da importância da aprendizagem experiencial, apresenta-se as contribuições do estágio docência na formação de professores.

2.2 As contribuições do Estágio Docência

Ser professor é um processo que envolve vários requisitos, além do conhecimento da teoria. Por isso, é necessário que os cursos de formação ofereçam atividades práticas supervisionadas que englobem, além de conhecimentos específicos, a experiência (JOAQUIM et al., 2011; ALFREDO, 2019). A prática de ensino, para que seja adequada, deve ser baseada em três aspectos: no domínio do conteúdo; na visão ampla sobre a educação e o mundo; e nas habilidades para desempenhar atitudes pedagógicas na sala de aula, facilitando, assim, a transferência do conhecimento para o estudante (GONSALVES, et al., 2015).

O estágio docência é uma das poucas metodologias direcionadas à formação didática do professor (MIRANDA; CASA NOVA; LEAL, 2018), sendo obrigatório nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, especificamente, nos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos (ARAÚJO, et al., 2014). Sob a orientação de um professor (LIMA; BRAGA, 2016), o estágio também se constitui como uma possibilidade de reduzir que o Ensino Superior seja impactado por docentes sem formação de caráter pedagógico (JOAQUIM, et al., 2011; ALFREDO, 2019).

Sendo uma atividade temporária e obrigatória, o estágio docência evidencia a criatividade, a independência e o caráter do estudante ao se deparar com a escolha profissional e decidir se tem vocação e aptidão para desempenhar tal papel (BIANCHI; ALVARENGA; BIANCHI, 2005). Considerado como uma ferramenta fundamental para a formação acadêmica e para o desenvolvimento profissional (BARBOSA; MARQUES, 2018), o estágio docência abrange a função do professor na instituição, onde a didática é o destaque na carreira docente do Ensino Superior (LIMA; BRAGA, 2016). Os objetivos constituem a preparação dos alunos para aplicar o conhecimento teórico adquirido e, assim, adquirir habilidades pessoais, profissionais, atitudes e valores que são fundamentais para a socialização do profissional (ALFREDO, 2019).

A realização do estágio oferece oportunidades ao acadêmico de aproximar-se da realidade profissional, proporcionando informações significativas do cotidiano escolar que possibilitem uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor (SOUSA;

MIRANDA, 2019) com integração da teoria e prática. Além de envolver a academia, a empresa e a universidade qualificando o futuro profissional para prestar um trabalho eficiente à sociedade (BARBOSA; MARQUES, 2018). O estágio apresenta aos futuros professores condições de detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino-aprendizagem, tornando-se atraente porque, simultaneamente, estuda e compreende favorecendo o desenvolvimento da experiência (CARVALHO, 2012).

Enquanto instrumento pedagógico, o estágio docência pode minimizar um possível choque de realidade quando o professor está efetivamente na sala de aula, especialmente quando o aluno interage com professores mais experientes que podem ajudá-lo a superar obstáculos e instruí-lo em determinadas situações (MIRANDA; CASA NOVA; LEAL, 2018). Um período que integra o estudante em contato com diversas metodologias de ensino e recursos didáticos que propagam diferentes abordagens sobre a produção do conhecimento (ARAÚJO et al., 2014).

O olhar do professor docente se transforma ao realizar o estágio, pois, o docente passou toda sua vida dentro do local que em irá trabalhar, como um aluno. Isso pode gerar dificuldades ao criar imagens ou situações difíceis de serem removidas. Assim, o futuro profissional observará a escola como um todo, detectando condições de interação construtiva entre aluno e professor no processo de ensino aprendizagem (CARVALHO, 2012).

A partir dessa fundamentação sobre o estágio docência, entendido como um exemplo da aprendizagem experiencial para a formação docente, apresenta-se, no Quadro 1, um resumo das suas principais contribuições.

Quadro 1 – As contribuições do estágio docência para a formação de professores

Contribuições	Referências
Formação didático-pedagógica	Lima e Braga (2016) Miranda, Casa Nova e Leal (2018) Alfredo (2019)
Aproximação da realidade profissional	Sousa e Miranda (2019)
Desenvolvimento profissional	Carvalho (2012)
Ampliação da visão sobre o processo de ensino-aprendizagem	Carvalho (2012) Araújo e outros (2014)

Fonte: elaborado pelos autores, a partir da literatura.

De uma forma geral, vê-se que o estágio docência é uma ferramenta essencial para a aprendizagem experiencial do novo professor. Entendido isso, o artigo segue para a apresentação dos métodos adotados para o alcance do objetivo da pesquisa.

3. METODOLOGIA

Inicialmente, classifica-se a pesquisa realizada. Trata-se de um estudo qualitativo, descrito e de campo (GIL, 2002). Pesquisas com essas características permitem, de modo geral, o estudo, em profundidade, de vidas humanas e de fenômenos sociais e organizacionais, procurando entender os porquês de determinados comportamentos. Ao basear-se no envolvimento direto com o mundo social e com os próprios participantes da pesquisa, preocupa-se com os casos individuais e procura compreendê-los (DENZIN; LINCOLN, 2018; BUDE, 2004). Considera-se, ainda, que essa classificação de pesquisa permite o alcance do objetivo proposto.

Para a obtenção do material empírico, realizou-se entrevistas episódicas, uma vez que o presente estudo tem interesse numa fase específica da vida do entrevistado: o estágio docência. A entrevista episódica é um tipo de entrevista que combina a narração de fatos com perguntas, procurando compreender os acontecimentos, as situações, os processos e as experiências do entrevistado (FLICK, 2004; 2009). Ela foi elaborada e realizada com base nas etapas usadas por Mueller (2019), apresentadas no Quadro 2. Para o roteiro das entrevistas, adaptou-se à utilizada por Moreno, López-Cortés e Cedeño (2021).

A entrevista narrativa episódica é formada de componentes da extração de alguns métodos utilizados na pesquisa qualitativa, como: entrevista semiestruturada, inquérito narrativo, entre outros. Essa abordagem convida e encoraja os participantes da pesquisa, a compartilhar suas histórias de vida, a partir de um acontecimento particular que, lhes proporcionou experiências (MUELLER, 2019).

QUADRO 2 - Etapas usadas para elaborar e realizar uma entrevista narrativa episódica

Etapa	Resumo
1. Selecione um fenômeno de interesse	O pesquisador deve identificar o fenômeno específico que deseja compreender melhor como resultado da investigação.
2. Descreva o processo de entrevista	Os participantes recebem um resumo da estrutura e do processo da entrevista narrativa episódica.
3. Definição do fenômeno	O pesquisador solicita que o participante defina ou descreva o fenômeno de interesse.
4. Pedido: história sobre um episódio	O pesquisador solicita que o participante conte uma história sobre um episódio específico e limitado.
5. Solicitação: história sobre o fenômeno	O pesquisador solicita que o participante conte uma história sobre o fenômeno de interesse dentro do contexto do episódio.
6. Adições ou alterações	O participante deve ter a oportunidade de adicionar ou alterar quaisquer partes da narrativa que ele tenha compartilhado.

Fonte: Mueller (2019, p. 6).

O público de interesse foi pós-graduados em Administração de uma Universidade Federal que tivessem experiência docente. Optou-se por contatar os egressos dos últimos cinco anos anteriores à realização desta pesquisa, ou seja, egressos de 2016 a 2020. Fez-se uma pesquisa no site do Programa e identificou que, neste período, 103 alunos concluíram o mestrado acadêmico. A partir disso, foi criada uma base de dados no aplicativo Excel, com o nome dos egressos e o ano de conclusão. Posteriormente, realizou-se uma busca no Currículo Lattes de cada um dos egressos, para identificar aqueles que detinham experiência docente. Dos 103 egressos, 39 atuam ou já atuaram como docente. Ressalta-se, ainda, que, daquele total, 07 não foi possível identificar se possuíam experiência docência, pois o currículo estava desatualizado, alguns não tinham sequer menção do término do curso de mestrado.

O convite à pesquisa foi enviado, por e-mail, no dia 27 de maio de 2021, para os 39 egressos com o perfil de interesse. Destes, 16 manifestaram a possibilidade de participar, sendo que 9 deles participaram respondendo às perguntas por escrito e os demais 7 participaram por meio de chamadas de vídeo pelo aplicativo WhatsApp. Todos eles autorizaram a utilização do material nesta pesquisa. A transcrição dessas 16 entrevistas, obtidas entre maio e junho de 2021, totalizou 33 laudas.

Após a leitura das transcrições, percebeu-se três diferentes perfis de estagiários: os recém-graduados com pouca experiência profissional; os graduados com experiência profissional em outras áreas; e os graduados com experiência docente. Os autores optaram, após conversas, a focar nos resultados a partir desses três perfis encontrados. Para tanto, decidiu-se fazer um novo contato com três entrevistados, sendo um representante de cada perfil. As três novas entrevistas aconteceram entre outubro e dezembro de 2021, por videochamada gravada, utilizando-se o aplicativo Skype, e tiveram uma duração entre 20 e 30 minutos. Os áudios foram transcritos e somaram mais 11 laudas de material empírico. Ressalta-se que os três entrevistados autorizaram a transcrição e o uso de excertos na apresentação dos resultados. Além disso, optou-se por, neste artigo, apresentar apenas os excertos dessas três últimas entrevistas obtidas, por permitirem uma narrativa contínua e representativa do estágio docência.

As análises das entrevistas foram divididas em três grandes categorias: a expectativa com o estágio docência, na qual se destaca o motivo de ingresso na pós-graduação e as expectativas para com a disciplina; a experiência do estágio docência, na qual se destaca a aprendizagem experienciada pelos estagiários entrevistados; e as contribuições do estágio docência, categoria na qual se aborda as reflexões após a prática docente experienciada.

Detalhados os procedimentos metodológicos, o artigo segue para apresentação e análise dos resultados.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 As expectativas com o Estágio Docência

Inicialmente, procurou-se entender o principal motivo pelo qual os entrevistados escolheram fazer o curso de pós-graduação em Administração.

A docência sempre foi um objetivo para mim, tanto é que, durante a graduação, eu dei prioridade para as atividades de ensino e pesquisa, como monitorias e iniciação científica. [...] Eu saí da graduação e emendei com a pós-graduação justamente por conta desse meu objetivo. (E 13).

Fazer o mestrado foi uma decisão que tomei visando mais pra frente, pois desejo ser professora universitária. [...] então estou aproveitando a oportunidade de continuar os estudos, com a licença que ganhei do trabalho. (E 06).

Quando eu entrei no mestrado, eu já era professor substituto na instituição. [...] O motivo de eu escolher fazer a pós-graduação foi para aprimorar meus conhecimentos, tanto de fazer pesquisa, quanto de ser docente. (E 10).

A docência foi o principal motivo destacado pelos entrevistados para a realização do curso de Mestrado em Administração, entendendo que o curso e a sua titulação permitem o exercício da profissão de professor. Além disso, os excertos acima também indicam três diferentes perfis de estudantes: os recém-graduados com pouca experiência profissional; os graduados com experiência docente; e os graduados com outras experiências profissionais. Entende-se, assim, que, apesar de terem os mesmos objetivos para com o curso, as contribuições deste terão relação com as experiências anteriores dessas pessoas, podendo diferenciar-se ou não entre os perfis encontrados.

Partindo desse achado, nos dois próximos tópicos, fez-se uma apresentação com base nos três perfis de entrevistados.

4.2 A experiência do Estágio Docência

Confesso que fiquei animado e apreensivo... É algo que eu sempre quis, só que, diferente das outras experiências que tive, como monitoria e aulas de reforço, a responsabilidade é maior. Pensa: são pessoas que vão aprender o conteúdo, pela primeira vez, contigo. Veja que responsabilidade! Só que eu fui trabalhando essas expectativas comigo mesmo ao longo do primeiro semestre do mestrado, que foi, particularmente, bem desafiador. E os questionamentos que surgiram ao longo desses primeiros meses de curso me fizeram perceber que eu também estava em um processo de aprendizagem e, portanto, eu não precisava ter respostas para tudo. Muito pelo contrário: passei a valorizar, ainda mais, as dúvidas. Claro, não as tendo como fim, mas como um caminho para novos aprendizados. (E 13).

Sendo bem sincero, as minhas expectativas giraram mais em saber como seria a turma, porque tem turmas que são mais participativas, enquanto outras nem tanto. E eu gosto das mais participativas, porque eu, quando era aluna, era bem participativa nas aulas. (E 06).

Sempre rola uma expectativa de como vai ser a turma, se vão ser participativos, se são competitivos entre si, até mesmo pensando nas turmas que eu já dei aula. Mas uma expectativa à parte do estágio docência era dar aula com um outro professor me observando, me avaliando. Porque, no meu caso, como eu já fui professor, ficava pensando se o que fiz, até agora, estava certo. (E 10).

Os excertos acima mostram que as expectativas com o estágio docência eram em torno da experiência em si, isto é, com o fato de estar em sala de aula como professor. De uma forma geral, os entrevistados relataram que a expectativa era de vivenciar a prática docente com a orientação de um docente experiente, que pudesse mostrar sua vivência e experiência em sala de aula em um curso de graduação de uma universidade pública. Ressalta-se, também, que os entrevistados conheciam seus professores orientadores da graduação, o que, segundo eles, foi um facilitador na interação entre estagiário e docente.

[Eu e o professor orientador] combinamos de eu acompanhar a turma ao longo de todo o semestre, visto que as aulas eram uma vez por semana, à noite, e eu tinha disponibilidade para isso. A ideia era de que isso poderia facilitar a elaboração da minha aula, uma vez que eu conheceria a turma. O professor também apresentou o plano da disciplina, e permitiu que eu escolhesse qual tema eu gostaria de trabalhar, baseando na minha afinidade. Então ficou acertado assim: eu acompanharia a turma ao longo do semestre e ministraria aula uma vez, com ele em sala. [...] Lembro até hoje, do primeiro dia de aula: pela proximidade de idade, eu me sentia muito mais aluno, colega de classe deles, do que um professor em estágio. Só que, curiosamente, apesar disso, eu percebia, nos olhares deles, o entendimento de que eu não era um colega, mas um professor. (E 13).

O meu orientador me sugeriu ficar com a aula no curso de Gestão da Informação, que tinha carga horária de 30h, exatamente a mesma carga horária de Estágio Docência. [...] Eu e o professor trabalhamos juntos, no TCC e outras pesquisas, então a gente já tinha uma relação muito boa. Por conta disso, a gente optou que ele não ficaria em todos os dias na sala de aula comigo, para me dar mais liberdade para trabalhar com os alunos. E foi bom, pois a turma entendeu que, de fato, eu estava ali como professora. (E 06).

O primeiro dia de aula foi bem tranquilo, visto às expectativas que tinha. [...] Ter outro professor em sala, me avaliando, foi mais tranquilo do que eu imaginava, pois remete, de certa forma, quando eu era aluno da graduação. (E 10).

O primeiro dia de aula em estágio docência foi uma experiência positiva para os entrevistados. De uma forma geral, foi um momento em que, apesar que experimentarem a prática docente, eles também lembraram de quando eram alunos da graduação.

Outros aprendizados foram experienciados ao longo do estágio docência.

O professor exigiu que os slides ficassem no mesmo padrão dos quais ele usava. Quando ele me disse isso, eu, sinceramente, não entendi o porquê, mas também não questionei. Hoje, passados alguns anos, entendo que isso foi uma maneira, implícita, de reforçar aos alunos que o conteúdo que eu iria ministrar não era uma aula à parte, mas uma aula como as anteriores. [...] Eu fiquei apenas com uma aula prática, isto é, só ministrei uma única vez. Mas foi uma experiência positiva, pois foi muito bem construída. Entendi que ser professor não é só ministrar aula, exige entendimento da turma, bem como planejamento. [...] Durante a aula, um aluno fez uma pergunta. Isso era uma das coisas que eu temia, mas eu fui bem, consegui responder. [...] Na segunda parte da aula, era apresentação de trabalho sobre o tema da primeira parte. E foi muito prazeroso ver, ao longo da apresentação do grupo, eles fazendo referência à minha aula. (E 13).

[...] Em alguns momentos, eu pensava que não conseguiria concluir o semestre, dada as outras atividades da pós. Mas encarei isso como um desafio, sempre conversando com o orientador. Tinha dias que os debates em sala rendiam, em outros não tanto. Nestes, eu sempre pensava o que eu poderia fazer para manter o interesse dos alunos na aula. Mas lembrava que havia dias que, enquanto aluna, eu não tinha mais interesse. [...] Teve uns dois dias que eu encerrei a aula mais cedo e liberei os alunos; o conteúdo já havia sido dado e não via motivo de segurá-los em sala. (E 06).

Eu procurei trazer para as minhas aulas algumas dinâmicas que eu usei quando era professor substituto. Eu, particularmente, gosto e percebo que os alunos também gostam de aulas que não sejam só de conteúdo teórico. [...] É preciso fortalecer a relação com os alunos. [...] No final do semestre, a gente fez uma comemoração em sala, foi bem divertido. (E 10).

Os entrevistados recordaram de suas experiências no estágio docência, especialmente na relação estagiário-orientador e estagiário-aluno, o que indica a importância das interações na aprendizagem experiencial. Nos excertos acima, pode-se perceber diferentes formas de atuação dos professores orientadores. No primeiro caso, ele teve um papel mais ativo, visto a pouca experiência do estagiário. No segundo e terceiro caso, os orientadores tiveram um papel mais secundário, de acompanhamento, visto as experiências que os estagiários já possuíam, na ou fora da docência. Os três casos, contudo, têm algo em comum: a relevância do orientador durante o estágio, seja no auxílio para a elaboração das aulas, seja nas conversas informais.

Em relação aos alunos, os excertos indicam que houve uma relação de respeito para com o professor em estágio, ao se prestar atenção na aula ministrada e nas participações nelas. Além disso, chama-se a atenção para o entendimento dos estagiários docentes da importância de se ter uma proximidade com os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Durante uma das apresentações de grupo, uma aluna não conseguiu verbalizar sua fala e saiu, correndo, da sala. Aquilo me chamou a atenção, pois, embora já em estágio, percebi que nem tudo dá para ser ensinado. Por isso, é importante exercer a empatia durante a sua profissão. (E 13).

[...] É procurar entender, dia a dia, que cada aluno é diferente. (E 06).

[...] ali, vi que dominar o conteúdo não era o suficiente, precisaria de muito mais e, principalmente, “saber levar uma sala” (palavras do meu coorientador). Eram em sua

maioria alunos recém egressos do ensino médio, entre 18 e 19 anos. A turma tinha dois perfis: os que não estavam nem aí e os que estavam prontos para desafiar o professor, mesmo não tendo conhecimento suficiente para tal. (E 16).

As diferenças em salas de aula são um aspecto que não pode ser ignorado, e isso também cabe na pós-graduação. Com experiência docente ou não, cada estudante em estágio tem as suas preferências na forma de ensinar, sendo necessário um diálogo com o professor orientador, para que haja um alinhamento entre as preferências do estagiário e do orientador. Afinal, estamos falando de uma aprendizagem dupla: do estagiário docente e dos alunos para os quais ele ministra as aulas. De uma forma geral, os entrevistados tiveram uma boa relação com seus respectivos orientadores, tendo abertura para alinhar suas preferências para a prática docente.

Após apresentar as expectativas e as experiências, o artigo segue para as contribuições do estágio docência na perspectiva dos estagiários.

4.3 As contribuições do Estágio Docência

Sempre lembrarei dessa primeira experiência ‘oficial’ como professor. Foi uma experiência muito válida para entender, na prática, a responsabilidade de ser professor. E isso envolve planejar as aulas, ministrá-las, ensinar e aprender. [...] Nas disciplinas do Mestrado, a gente teve disciplinas sobre o assunto, e eu percebi isso no estágio: a importância de envolver os alunos, de alguma forma, nas aulas. Nem todos gostam, é claro. Eu, por exemplo, durante a graduação, não gostava de expor minhas considerações em sala de aula. Então penso que exigir isso do aluno é desconsiderar suas particularidades. [...] O papel do professor é esse: entender os alunos e a turma. [...] O estágio permite essas reflexões. (E 13).

Eu considero que a principal contribuição do estágio docência é a vivência prática, e supervisionada, da profissão docente. [...] É diferente de outras profissões, pois você está ali para ensinar, provocar reflexões nos estudantes [de graduação], só que também sendo um estudante [de pós-graduação]. E o Mestrado traz isso: reflexões. [...] Ser professor é um ato constante de busca por aprendizado. (E 06).

O estágio docência foi uma experiência incrível. Ao longo da disciplina, e as conversas com o orientador, me fizeram perceber o quanto a minha experiência docente como professor substituto poderia ter sido ainda melhor se eu tivesse feito, antes, o estágio docência. [...] Porque, ali, você também é um estudante, tem o orientador próximo, pode trocar ideias que, quando se é professor, geralmente não se tem esse tempo para conversar com outros professores. [...] O estágio docência contribuiu na melhoria da minha didática, pois pude resgatar métodos e técnicas que eu já havia aplicado em sala de aula, só que podendo refletir com outro professor. (E 10).

As contribuições do estágio docência, na perspectiva dos estagiários entrevistados, convergem para as contribuições apresentadas no Quadro 1, quanto à melhoria da formação didático-pedagógica (LIMA; BRAGA, 2016; MIRANDA; CASA NOVA; LEAL, 2018; ALFREDO, 2019) e do desenvolvimento profissional (CARVALHO, 2012), além de uma

aproximação com a realidade da profissão (SOUSA; MIRANDA, 2019) e da importância da relação com o orientador e com os alunos da graduação (ARAÚJO et al., 2014).

Para resumir os achados da pesquisa, com base nos três perfis encontrados, elaborou-se o Quadro 3.

Quadro 3 – As experiências e contribuições do estágio docência, a partir dos diferentes perfis de estagiários

Perfil do estagiário	Experiências no estágio docência	Contribuições do estágio docência
Recém-graduados com pouca experiência profissional	Alinhamento e acompanhamento do professor orientador em sala; Estranhamento por conta da proximidade de idades com os alunos da graduação; Padronização dos slides para ministrar a aula; Receio de ter algum questionamento durante a aula; Empatia no exercício da profissão.	Experiência positiva; Entendimento, vivido, da responsabilidade de ser professor; Reconhecimento das particularidades dos estudantes para a elaboração e para as dinâmicas e métodos a serem adotados em sala de aula; Reflexão contínua.
Graduados com outras experiências profissionais	Autonomia para o desenvolvimento da disciplina; Acompanhamento parcial do professor orientador em sala; Dificuldade para conciliar com as outras atividades da pós-graduação; Diferentes rendimentos das aulas; Reconhecimento das diferenças dos alunos.	Experiência positiva; Vivência prática e supervisionada da profissão docente; Reflexão e aprendizados constantes.
Graduados com experiência docente	Autonomia para o desenvolvimento da disciplina; Acompanhamento do professor orientador em sala; Uso de dinâmicas já utilizadas em outras turmas; Fortalecimento da relação com os alunos.	Experiência positiva; Relevância do estágio para o exercício da profissão; Aprendizagem colaborativa com outro professor; Melhoria da didática.

Fonte: elaborado pelos autores, com base nos resultados da pesquisa.

Apresentados os resultados, o artigo segue para as suas considerações finais.

5. CONCLUSÃO

O estágio docência é uma disciplina da pós-graduação que possibilita a capacitação do discente para a docência, a partir da prática, supervisionada, em sala de aula. É uma disciplina que visa suprir, por meio da aprendizagem experiencial e da avaliação reflexiva, as dificuldades inerentes à formação e ao exercício da profissão docente. Nos cursos pós-graduação em Administração, o estágio docência tem uma relevância adicional, pois, além de a graduação não ser um curso de licenciatura, isto é, não é voltado para formação de professores, tem-se, ainda, o elevado número de graduados em Administração no país.

Nesse sentido, ao entender a importância da pós-graduação na formação docente, o presente artigo teve como objetivo analisar, a partir das experiências de egressos de pós-graduação em Administração, as contribuições do estágio docência na sua atuação como professor. Por meio de uma pesquisa qualitativa, descritiva e de campo, entrevistando 16 egressos, pode-se afirmar que o objetivo foi alcançado.

De maneira geral, o estágio de docência contribuiu para a compreensão de que a atividade docente requer aprendizagem constante, não só de conteúdos teóricos, mas de conhecimentos sociais, principalmente no que diz respeito à história e vivência dos alunos. Além disso, as experiências anteriores dos estagiários influenciaram na orientação e na supervisão recebida ao longo da disciplina.

Na realização da pesquisa, os autores tiveram dificuldades de aprofundar nas experiências negativas no estágio docência, que, embora poucas, também são importantes para o entendimento da dinâmica de formação da pós-graduação, sendo então uma sugestão para pesquisas futuras. Outra sugestão é analisar os desafios do estágio docência nos primeiros anos da pandemia do novo coronavírus. Por fim, os resultados aqui encontrados também indicam a importância de conhecer e analisar o estágio docência sob a perspectiva dos professores orientadores e dos alunos para os quais se estagiam.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFALLA, B. T.; FABELICO, F. L. Pre-service teachers' pedagogical competence and teaching efficiency. **Journal of Critical Reviews**, vol. 7, n. 11, 2020.

ALFREDO, D. D. G. Stage curriculum and its importance in new teacher training at the ICSED Huambo. **Revista Internacional de Educação, Saúde e Ambiente**, vol. 2, n. 1, p. 57-70, 2019.

ARAÚJO, M. V. M.; et al. Estágio docência: concepções epistemológicas e suas influências nas metodologias de ensino. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, 2014.

BARBOSA, L. M.; MARQUES, K. C. M. Estilos de aprendizagem e desempenho de estagiários em Contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 12, n. 4, 2018.

BIANCHI, A. C. M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Orientação para estágio em licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BISPO, A. C. K. A.; FERNANDES, C. A.; SILVA, M. D. S. S. A contribuição da aprendizagem experiencial na formação de mestres profissionais em administração: o caso do PROFIAP/PB1. **REUNIR: Revista de Administração, Ciências Contábeis e Sustentabilidade**, v. 10, n. 4, 2020.

BUDE, H. The art of interpretation. In: FLICK, U.; VON KARDOFF, E.; STEINKE, I. (Ed.). **A companion to qualitative research** [p. 336-340] London: Sage, 2004.

CANOPF, L.; FESTINALLI, R. C.; ICHIKAWA, E. Y. A expansão do ensino em administração no sudoeste do Paraná: reflexões introdutórias. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 09, n. 03, p.79-97, jul. 2005.

CAPES. **Mestrado e doutorado: o que são?** Ministério da Educação. 2014. Disponível em: <http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>. Acesso em 05 maio 2021.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The sage handbook of qualitative research**. London: Sage, 2018.

FERREIRA, L. V.; LEAL, E. A.; FARIAS, R. S. O papel do estágio docência no desenvolvimento de competências didático-pedagógicas no contexto da pós-graduação em contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 14, n. 2, p. 158-176, 2020.

FERREIRA, M. M.; HILLEN, C. Contribuições da pós-graduação stricto sensu para o aprendizado da docência de professores de Contabilidade. **Enfoque**, v. 34, n. 3, p. 125-143, 2015.

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.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman; 2004.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, R. A. **A didática no ensino superior** – o processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

FREIRE, A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acesso em 05 maio, 2021.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Cap. 4, p. 41-58.

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, A. K. R.; et.al. Estágio docência: reflexões sobre o tornar-se professor de administração. **Revista do Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial da Universidade Estácio de Sá**, v.19, n.3, 2015.

ILLERIS, K. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

JOAQUIM, N. F. et al. Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, 2011.

LIMA, M. S. L.; BRAGA, M. M. S. de C. Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da pedagogia de Paulo Freire no ensino superior. **Educar em Revista**, n. 61, p. 71-88, 2016.

MAUTNER, A. V. **Ninguém nasce sabendo**: crônicas sobre a educação no século 21. São Paulo: Summus, 2013

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; LEAL, E. A. **Revolucionando a docência universitária**: orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios. São Paulo: Atlas, 2018.

MORENO, E. R.; LÓPEZ-CORTÉS, F.; CEDEÑO, E. A. ¿Qué creen y qué hacen profesores chilenos al enseñar biología en Educación Secundaria? **Enseñanza de las Ciencias**, vol. 39, n.1, p. 157-174, 2021.

MUELLER, R. A. Episodic narrative interview: capturing stories of experience with a methods fusion. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 18, p. 1–11, 2019.

PIMENTA, S. G. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

REIS, T. B. O.; KLEIN, A. I. C. Z. Competências empreendedoras na indústria criativa: meios e necessidades de aprendizagem de músicos. **Revista de Empreendedorismo e Gestão Pequenas Empresas**, São Paulo, v.9, n.4, 2020.

SILVA, V. V.; NASCIMENTO, I. C.; SOUZA NETO, J. B. As competências requeridas e desenvolvidas nos formandos em Administração: um estudo na região do Alto Paranaíba. **Revista Tecer**, v. 9, n. 17, p. 117-135, 2016.

SOUSA, M. A. B.; MIRANDA, G. J. Um estudo a respeito do estágio curricular supervisionado nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil com foco na teoria experiencial de aprendizagem. **Revista Contemporânea de Contabilidade. Florianópolis**, v. 16, n. 39, 2019.

SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p.113-134, out. 2005.