

DO POSSÍVEL AO DESEJÁVEL: USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DURANTE O ESTÁGIO DOCÊNCIA EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

FABIANE FIDELIS QUERINO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

DANIELA MEIRELLES ANDRADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

CAMILA DE ASSIS SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

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

DO POSSÍVEL AO DESEJÁVEL: USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DURANTE O ESTÁGIO DOCÊNCIA EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

A formação docente do ensino superior no Brasil é um assunto que vem ganhando força dentro do âmbito acadêmico (PEREIRA et al., 2018; ARAÚJO et al., 2019). Isso ocorre porque questões importantes relacionadas com a formação do professor, os processos de aprendizagem e novas metodologias de ensino, estão ganhando espaço na academia (ARAÚJO et al., 2021). Essa discussão é benéfica, pois influencia inclusive para a formação docente dos alunos de pós-graduação (FISCARELLI, 2007).

Dado que no Brasil, para a atuação do professor de ensino superior em administração era exigido curso de bacharelado e a experiência profissional (MASETTO, 2012), isso levava a prática como a principal referência para o processo de ensino-aprendizagem dos docentes (LEAL et al., 2020), o que resultava na formação de professores, mas que não tinham qualificação pedagógica sistematizada (PIMENTA, 2009). Visando solucionar esse problema, em 1999, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tornou obrigatório a participação na disciplina de estágio docente para os alunos dos programas de pós-graduação ao nível do mestrado e doutorado sob o seu auxílio (BRASIL, 1999). Dessa forma, o estágio docência passou a desempenhar a função de preparar o aluno da pós-graduação para a atuação docente no ensino superior (CAPES, 2014).

Entretanto, a relação estabelecida entre o docente em formação com cultura da pós-graduação, que envolve a universidade, programa de pós e o professor/orientador, engloba a promoção e a propagação de novas práticas educacionais e de pesquisa, mas que, na maioria das vezes, na prática, pode ser associada com a repetição das ações educacionais (LOUZADA ET AL., 2005; BISPO; HELAL, 2013; CAMPOS et al., 2020). Sendo assim, a aplicação de competências empreendedoras, como as metodologias ativas, nas práticas educacionais desde a preparação do estudante para atuação docente pode atuar como uma quebra desse paradigma que se instalou nos programas de pós-graduação.

Isso porque, a utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, permite que a socialização ganhe papel de destaque e assume o caráter de naturalidade, socialização e compartilhamento do conhecimento, crescimento pessoal e profissional (ANJOS et al., 2013), os erros e acertos passam a ser considerados uma estratégia de entendimento e aprendizado (CARRARO et al., 2011). Portanto, dados os potenciais benefícios de aplicar uma abordagem ativa do processo de estágio de ensino para a prática de ensino, este estudo teve como objetivo responder às seguintes questões de pesquisa: Como está sendo a experiência da aplicação de metodologias ativas durante o estágio docência em termos de aplicação, habilidades e desafios dos alunos de um programa de pós-graduação em administração? Especificamente, o objetivo é entender se o estágio docência influencia na formação docente de alunos do programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal de Lavras (PPGA-UFLA). De forma que os objetivos específicos são: i) avaliar a função do estágio para formação docente; ii) analisar a aplicação das metodologias ativas do estágio docência; iii) verificar quais são as habilidades e competências proporcionadas pela realização do estágio docência; e iv) identificar quais são os principais desafios enfrentados pelos discentes ao realizarem estágio docência no PPGA-UFLA.

A justificativa deste estudo decorre do fato de que as reflexões acerca de novas maneiras de conduzir o processo de ensino-aprendizagem são relevantes e assinalam diferentes possibilidades de abordar o conteúdo e proporcionar ao aluno o papel mais ativo em sua formação (ANJOS et al., 2013; CHANDLER; TECKCHANDANI, 2015). Ainda, a formação

de professores utilizando as metodologias ativas, pode ser um processo mais dinâmico e participativo, o que contribui para a formação de indivíduos críticos-reflexivos (ANJOS et al., 2013). Além disso, existe uma carência de estudos que avaliam a utilização de metodologias ativas durante o processo de estágio docência nos cursos de administração (BESSA et al., 2020). O estudo trabalha com cursos de pós-graduação em administração, devido à interdisciplinaridade do curso, o que atrai diferentes áreas de formação, contudo, é possível observar que a receptividade para esta diversidade não está presente nas práticas sociais (CAMPOS et al., 2020).

Este estudo pretende contribuir com a literatura ao trazer a reflexão sobre o desenvolvimento do processo de estágio docência, ao mostrar os benefícios da aplicação das metodologias ativas durante o processo de formação do professor. Além disso, este estudo contribui ao propor que os objetivos educacionais da prática docente sejam mais claros e quebrem a duplicação de práticas educativas ultrapassadas.

Este artigo está dividido em quatro seções, além desta introdução. A seguir se apresenta o referencial teórico, dividido em três subseções, que apresenta o processo de formação docente nos programas de pós-graduação no Brasil, uma perspectiva sobre a disciplina do estágio docência e na aplicação das metodologias ativas. Em seguida será apresentado o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa. Logo após, os resultados, são apresentadas as categorias que emergiram da análise de conteúdo sobre a aplicação, habilidades e desafios do uso de metodologias ativas durante o estágio docência. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Estágio Docência

A formação didático-pedagógica é condição para a docência, que está relacionada com a edificação acadêmica que os professores vivenciaram em suas trajetórias, principalmente durante a pós-graduação (LOUZADA; SILVA FILHO, 2005; MASETTO, 2012; LEAL et al., 2020). Para Freire (2001), os professores aprendem a ensinar a partir da observação das aulas, seu desempenho na sala de aula, ação instrucional, ação comunicativa, interação com seus pares e orientadores (ARAÚJO et al., 2021). Portanto, devido à falta de preparação didática-pedagógica existente nos programas de pós-graduação (JOAQUIM et al., 2013; ARAÚJO et al., 2021) é comum que os indivíduos reproduzam o que aprenderam em sala de aula com seus professores (CAMPOS et al., 2020).

O ensino superior no Brasil remonta a 1808, quando foram estabelecidos tribunais portugueses no país (JOAQUIM et al., 2013). A oferta de cursos de pós-graduação procura formar professores qualificados para o desenvolvimento do ensino superior, e de forma paralela, contribui para a melhoria da qualidade do ensino oferecido (CHAMLIAN, 2003). A partir disso, a universidade foi se consolidando como um ambiente de discussão social, não estando focada apenas nos termos teóricos (FÁVERO, 2006; JOAQUIM et al., 2013; FRANCISCO; FRANCISCO JÚNIOR, 2021).

Da década de 1960 há década de 1970, o governo brasileiro investiu no aumento do número de cursos e vagas em universidades públicas (JOAQUIM et al., 2013). Nesse caminho, cresce o número de programas de pós-graduação no país, visando formar professores competentes para atender às demandas do ensino superior e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido. No entanto, desde 1968, o investimento público tem se concentrado na pesquisa, isso levou à transmutação de professores universitários em pesquisadores. Em outras palavras, os cursos de pós-graduação passaram a formar novos professores e pesquisadores (CHAMLIAN, 2003).

Além disso, é observado que até a primeira década dos anos 2000, a formação de pesquisadores se sobressaiu em relação à formação de professores (FISCHER, 2006). Esse fato

é decorrente porque no Brasil, as universidades públicas são as fontes principais de desenvolvimento de pesquisa e inovação (ETZKOWITZ; ZHOU, 2007; ETZKOWITZ, 2008; FERREIRA; LEOPOLDI, 2013), sendo que a pós-graduação assume um papel de destaque para esse processo (FERREIRA; LEOPOLDI, 2013). Além disso, dado que o trabalho final dos programas de pós-graduação são uma dissertação no mestrado e uma tese no doutorado, isso reforça o viés voltado para a formação de pesquisadores nesses programas (FISCHER, 2006). Com isso, é possível observar que em todos os programas existem disciplinas voltadas para a formação do pesquisador, e em menor número são as disciplinas visando a formação do professor (JOAQUIM et al., 2013; FRANCISCO; FRANCISCO JÚNIOR, 2021).

Com o intuito de manter a qualidade e o foco da dupla formação nos programas de pós-graduação, o governo federal passou a recomendar a criação da disciplina de metodologia do ensino superior como disciplina pedagógica nos programas de pós-graduação (JOAQUIM et al., 2011). Atrelado a essa medida, em 1999, a CAPES, tornou obrigatório a participação dos bolsistas sob sua tutela em um estágio supervisionado (JOAQUIM et al., 2011; JOAQUIM et al., 2013; GUIMARÃES; SILVA COSTA, 2022).

Dado a necessidade dos cursos de pós-graduação de atenderem a demanda para a formação de professores, em 1999, a CAPES passou a tornar obrigatório a realização do estágio docência para seus bolsistas, tanto do nível de mestrado quanto de doutorado (ANJOS et al., 2013). Essa exigência visava suprir a necessidade dos discentes da pós-graduação de terem contato com a prática didática, visto que muitos são formados em cursos de bacharelado e não de licenciatura (GUIMARÃES; SILVA COSTA, 2022). Assim, para mitigar o impacto no ensino superior, essa medida visava oferecer um contato preliminar para os estudantes pós-graduandos com as práticas didáticas e pedagógicas para poderem lecionar, mesmo sem terem uma formação de caráter pedagógico (JOAQUIM et al., 2013).

O estágio docência é uma prática que institui a vivência do magistério no ensino superior, para institucionalizar a necessidade de uma orientação para a atuação docente (OLIVEIRA; DELUCA, 2017; ARAÚJO et al., 2021). Essa prática é vista pelos pós-graduandos como sendo positiva, visto que é uma forma de aproximação com o saber prático em uma sala de aula, aproximação com os alunos e aumento da segurança perante os alunos na sala de aula. Sendo assim, essa prática não se trata apenas da preparação, mas sim um processo de formação no qual por meio de uma vivência crítico-reflexivo a prática é gerada no aluno de modo que ele se torne apto a se formar professor, principalmente para alunos que não possuem a prática na sala de aula (JOAQUIM et al., 2013).

A realização do estágio docência contribui para a atuação dos discentes como professores, ao apontar as formas de organização das instituições, aproximando com contextos e situações diversas, como o conhecimento exigido em diferentes disciplinas, cursos e sujeitos, compreensão ampla do papel e atuação do professor (COSTA, 2014; GUIMARÃES; SILVA COSTA, 2022). A experiência do estágio pode ser maximizada com a supervisão, orientação e reflexão com um docente do ensino superior (THERRIEN et al., 2017; LIMA et al., 2020). Portanto, é de extrema importância que durante o período do estágio, haja um trabalho cooperante e dialógico entre o discente com o docente da disciplina (PIMENTA; LIMA, 2017; GUIMARÃES; SILVA COSTA, 2022).

Posto isso, ao cursar o estágio docência, em muitos casos, é imposto para o pós-graduando a primeira aproximação com a prática profissional, promovendo o alcance de saber, fazer e julgar as ações didáticas e pedagógicas exigidas no cotidiano profissional (FREIRE, 2001). A esse respeito, Fischer (2006), argumenta que dada a importância dessa prática, ela não pode ser vista como algo complementar, mas sim, como a oportunidade de ser construído um perfil docente, para poder atuar na sala de aula (ARAÚJO et al., 2021).

Porém, em muitos programas a realização deste estágio ocorre somente pela substituição dos alunos de pós-graduação no lugar de seus orientadores nas disciplinas da graduação, o que

quebra o sentido do estágio docência, de modo que, essa simples substituição não pode ser entendida como um estágio, mas sim como a execução da prática docente em caráter precário, gerando um comprometimento com a qualidade do ensino para ambas as partes. Isso ocorre, principalmente porque os programas não se voltam para a formação docente porque não sabem como realizar e também porque não é prioridade (FISCHER, 2006; JOAQUIM et al., 2011; JOAQUIM et al., 2013).

Dessa forma, se faz necessário compreender como o estágio docência está sendo executado nos programas, tendo em vista que eles agem como uma preparação para a realidade profissional. Além disso, desenvolver o estágio somente baseado no saber prático, não é a forma mais eficiente (JOAQUIM et al., 2013). Segundo Habermas (1999), a observação, interação com o orientador e alunos, o desempenho na sala de aula e a ação comunicativa são formas de identificação e aprendizado que podem ocorrer no estágio docência. Portanto, a aplicação de metodologias ativas neste processo, poderia contribuir para a obtenção destes saberes práticos (BARBEL, 2011; ANJOS et al., 2013; ARAÚJO et al., 2021).

2.2 Metodologias Ativas

O espaço, recursos disponíveis e necessidades dos cursos determinam as escolhas das práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem (VALDEVINO et al., 2017). É colocado na literatura que a escolha do método a ser aplicado ocorre depois que já se tem definido a ementa e os objetivos da disciplina, bem como do perfil e habilidade dos estudantes. Sendo assim, dado as mudanças presentes sobre o perfil dos estudantes e o desenvolvimento tecnológico, as instituições estão repensando sobre seus métodos e técnicas utilizadas no processo de ensino (GALLON; RODRIGUES, 2008; GODOI; FERREIRA, 2016; VALDEVINO et al., 2017; SILVA et al., 2022).

Neste cenário, as metodologias ativas de ensino têm se destacado. As metodologias ativas foram baseadas e desenvolvidas com base na pedagogia da ação (HUBERT, 1967; LARROYO, 1970; VERGARA, 2003). Esses métodos partem do pressuposto de que a observação, a reflexão e a experimentação são necessários para que a aprendizagem ocorra, e que os métodos de ensino devem levar em conta as diferenças individuais, ou seja, a educação deve ser holística, ou mais fatos da experiência do aluno enquanto em outros momentos as diferentes disciplinas devem ser somadas (VERGARA, 2003). Consequentemente, eles se baseiam em uma estratégia de aprendizagem baseada na compreensão no ensino reflexivo e crítico (FEUERWERKER; SENA, 2002; GUEDES et al., 2014).

Sendo assim, as metodologias ativas são concepções que colocam o aluno como protagonista da sua própria criação do conhecimento, e os professores são mediadores ou facilitadores deste processo. Ou seja, são processos de ensino-aprendizagem críticos e reflexivos no qual os estudantes são atores e se comprometem com o seu processo de aprendizado (ANJOS et al., 2013). Dessa forma, o professor e os livros didáticos deixam de ser ativos nesse processo e não são mais os meios exclusivos de saberes nas salas de aula (PEREIRA, 2012; LOVATO et al., 2018).

Em contrapartida, do ensino tradicional, que é aquele em que os professores colocam primeiro a teoria e depois a prática (ABREU; MASETTO, 1985), ou seja, colocam os professores no centro das atividades de ensino, e esse tipo de ensino se concentra mais em conceitos, conceitos e formação do pensamento quantitativo e não reflexivo (GUEDES et al., 2014). O ensino com metodologias ativas é fundamentado no princípio da autonomia (FREIRE, 2006). De modo que, o processo de ensinar, nessa abordagem progressista, coloca o aluno como próprio construtor do seu conhecimento (GUEDES et al., 2014).

Para Lovato et al. (2018), por meio destas metodologias ativas o aluno é estimulado a participar das aulas, de forma que eles são retirados das suas posições de conforto, que são puramente receptoras de informações, para uma posição ativa, na qual, eles podem desenvolver novas competências, tornando-se assim ator central no processo de ensino-aprendizagem.

Corroborando, Barbosa e Moura (2013) completam que por meio da interação com o assunto estudado, ao falar, ouvir, perguntar, discutir e ensinar, os alunos são estimulados a construir o conhecimento de forma ativa, deixando de ser agentes passivos que só recebiam informações. A utilização dessas metodologias provoca o interesse dos alunos, visto que por meio delas é despertado a curiosidade devido à utilização de situações cotidianas e ao trazer novas descobertas construídas a partir de conhecimentos prévios dos alunos (BORGES; ALENCAR, 2014).

Dessa forma, a ação do professor tem implicações na aprendizagem ativa, uma vez que para que o aluno assume o papel de agente ativo no processo de aprendizagem, é necessário que o mesmo tenha atuação com a leitura, escrita, na realização de perguntas, discussão ou na resolução de problemas e desenvolvimento de projetos (BARBOSA; MOURA, 2013; ARAÚJO et al., 2021).

Existem diferentes práticas possíveis que os professores podem adotar, visando permitir que os alunos assumam um papel ativo no processo de aprendizagem. A autora Vergara (2003) lista oito práticas, que são: estudos de caso, casos de ensino, estudos de caso desenvolvidos pelos alunos, gamificação, estudos de caso de hipertexto, *role-playing*, monitoramento de projetos sociais e dinâmicas de grupo. Estes podem ser usados com os seguintes recursos: filmes, fotos, software e música.

A utilização dessas metodologias durante o estágio docência pode possibilitar aos alunos dos programas de pós-graduação uma aproximação com os alunos da graduação (JOAQUIM et al., 2013), tendo em vista que o aluno estagiário assume um papel de facilitador e mediador no processo de ensino-aprendizagem (ANJOS et al., 2013), intensificando assim a capacidade de observação, ação comunicativa e interação com os alunos na sala de aula (HABERMAS, 1999).

As autoras Wall, Prado e Carraro (2008), relataram que ao utilizar as metodologias ativas durante o período de estágio docente no curso de enfermagem, gerou uma experiência positiva para a formação docente. Foi destacado pelas autoras que a utilização de metodologias ativas gerou alguns desafios estruturais (como a organização acadêmica e administrativa) até as concepções pedagógicas (como crenças, valores e costumes) dos professores e alunos. E isso requer do estagiário uma flexibilização e capacidade de articulação.

Anjos et al. (2013), também tiveram uma experiência positiva ao aplicar as metodologias ativas durante o estágio docência em uma disciplina da graduação do curso de enfermagem. Com a aplicação, foi possível verificar que a experiência na docência foi relevante para a construção de conhecimento e para o processo de ensino-aprendizagem. Isso ocorreu porque a utilização de metodologias ativas possibilita o aperfeiçoamento profissional, bem como as estratégias pedagógicas que conectam a teoria com a prática.

Bertuzzi et al. (2021) aplicaram as metodologias de aprendizado baseado em equipes e aprendizado baseado em problemas, durante o estágio docência em uma disciplina do curso de arquitetura e urbanismo. Os autores verificaram que a utilização dessas metodologias promoveu um maior engajamento dos alunos da graduação. Além disso, constatou-se que a utilização de metodologias ativas tende a explorar mais a análise crítica dos estudantes e promove a autonomia dos mesmos durante o processo de tomada de decisões.

3. METODOLOGIA

A abordagem utilizada para atingir os objetivos deste trabalho é a pesquisa qualitativa, por verificar como o estágio docência está influenciando na formação docente de alunos PPGA-UFLA (GODOY, 1995; CRESWELL, 1998). Em relação aos procedimentos, este estudo se classifica como descritivo, tendo em vista que esse tipo de pesquisa se baseia em procedimentos formais e objetivos definidos visando realizar um diagnóstico de alternativas de curso de ação (MATTAR, 1993; TEIXEIRA et al., 2018).

É necessário contextualizar a disciplina de estágio docência ofertado no PPGA-ULFA. Nesta instituição, o estágio é oferecido semestralmente e é obrigatório para todos os alunos do

mestrado e doutorado que são bolsistas, independentemente da agência financiadora. Sendo que os alunos precisam cursar o estágio em apenas um semestre para cumprir os requisitos do programa.

Sobre os dados da pesquisa, eles foram coletados por meio de um questionário online composto por 17 questões argumentativas, elaboradas com base na teoria. Para a realização do pré-teste, foram realizadas 5 entrevistas, para verificar e entender se as questões estavam adequadas. Os entrevistados tiveram a oportunidade de verbalizar seus pensamentos e como interpretaram cada item. Após a verificação das considerações dos entrevistados, foram realizadas poucas alterações na formulação das questões.

Após a adequação do questionário, ele continuou com 17 questões distribuídas em 4 seções, que foram: função do estágio docência para formação docente, aplicação das metodologias ativas no estágio docência, competências e habilidades adquiridas durante o estágio docência, e principais desafios enfrentados no decorrer do estágio docência. O tamanho da amostra foi de 15 participantes que já cumpriram as exigências do estágio docência no PPGA-UFLA.

Como forma de tratamento e interpretação dos dados, foi utilizado a técnica de análise de conteúdo. Para Dellagnelo e Silva (2005), a utilização desta técnica em estudos da administração é interessante, especialmente nos casos que são predominantemente qualitativos. Para Bardin (1977) a análise de conteúdo é um método que utiliza de procedimentos sistemáticos e pretendem descrever e analisar as comunicações, de modo que são gerados indicadores que permitem realizar essa inferência (OLIVEIRA, 2008).

Em uma análise de conteúdo as categorias podem ser definidas de maneira a priori ou posteriori (BARDIN, 2010). No caso deste estudo, as categorias foram definidas a posteriori, ou seja, elas emergiram dos resultados, ou seja, foram formadas após o tratamento e sistematização das respostas obtidas nas entrevistas diante do procedimento analítico (SOUZA; SANTOS, 2020). Sendo assim, por meio dos indicadores identificados a partir das falas dos sujeitos é possível fazer inferências relativos às condições de produção/ recepção destas mensagens (BARDIN, 1979). Dessa maneira, a utilização desta técnica se deu com o intuito de identificar a aplicação, habilidades e desafios do uso de metodologias ativas durante o estágio docência dos alunos do PPGA-UFLA.

As partes da apresentação dos resultados foram estabelecidas conforme as categorias com seus temas centrais. Os temas da análise temática foram organizados segundo o apresentado na tabela 1.

Tabela 1- Categorias de análise

Experiência prática da docência	Autorreflexão sobre o que é ser professor
	Possibilidade de ter o primeiro contato com a sala de aula
	Aprimoramento das habilidades requeridas pela profissão
	Conhecimento sobre o outro lado da docência
Características valorizadas	Importância do feedback para a formação docente
	Envolvimento com a construção da disciplina
	Estabelecimento de confiança entre as partes
Desafios encontrados	Barreiras instruídas que dificultaram o processo do estágio docência
	Despreparo de ambas as partes sobre o estágio docência
	Breve duração do estágio
Formação de novos docentes com a abordagem de metodologias ativas	Entendimento sobre o que é metodologias ativas
	Quebra do paradigma das aulas tradicionais
	Maior interação com os alunos
	Construção ativa do conhecimento

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em uma etapa posterior, essas categorias foram transformadas em títulos da apresentação dos resultados do trabalho.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta a análise dos dados das respostas e as discute conforme a literatura sobre o tema apresentado na seção do referencial teórico. Como explicitado na seção da metodologia, os questionários foram submetidos a uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977), sobre a aplicação, desafios e habilidades adquiridas no uso de metodologias ativas durante o estágio docência no PPGA-UFLA, desta análise emergiram quatro categorias que acomodam os resultados, estas são: experiência prática da docência, formação de novos docentes com a abordagem de metodologias ativas, desafios encontrados, características valorizadas pelos pós-graduandos durante o estágio docência. Dentro de cada uma das categorias foram identificadas diferentes subcategorias, demonstrando como, um por um, desses aspectos se manifestava para os entrevistados.

4.1 Experiência prática da docência

A primeira categoria, experiência prática da docência, é composta por quatro subcategorias que indicam quais foram as reflexões tidas pelos alunos sobre a função do professor durante o período de estágio docência e como eles se vêem neste processo. A primeira subcategoria é sobre autorreflexão sobre o que é ser professor, ou seja, o aluno deixa de ser aluno para passar a se enxergar como professor. O ponto principal desta subcategoria está na reflexão do papel do professor na condução de uma disciplina, conforme destaca por Anjos et al. (2013) e Chandler e Teckchandani (2015), e principalmente da avaliação crítica feita pelos pós-graduandos em relação como os professores conduzem a disciplina.

Esse último ponto, é extremamente importante durante a pós-graduação, pois rompe com os costumes de reprodução dos mecanismos arcaicos de ensino-aprendizagem, destacados por Joaquim et al. (2013), Campos et al. (2020) e Araújo et al. (2021). As falas abaixo confirmam este ponto.

As minhas reflexões sobre o estágio docência me fizeram pensar sobre o meu papel como futura professora do ensino superior em relação ao meu perfil, comportamento e atitudes que pretendo ter e desenvolver com os meus alunos. [entrevistado 15]

É muito diferente você assumir e estar a frente de uma disciplina e acompanhar o professor no estágio docência. As reflexões que me proporcionaram foram principalmente sobre a didática, a condução das aulas em si. Isso principalmente pela postura dos alunos. [entrevistado 6]

A maioria dos entrevistados relatou que o estágio docência foi o primeiro contato deles com uma sala de aula, o que é o tema da segunda subcategoria. Esse momento foi colocado como sendo importante pelos entrevistados, pois por meio desta prática foi possível eles verem quais são as exigências que uma sala de aula demanda do professor, esse resultado corrobora os achados de Joaquim et al. (2013), Joaquim et al. (2011) e Oliveira e DeLuca (2017).

O acompanhamento com docente me proporcionou o primeiro contato com os alunos em sala de aula. Ela se mostrou aberta para o meu desenvolvimento no estágio, sempre muito solícita e preocupada, o que facilitou muito a minha participação no mesmo e contribuiu para o meu desenvolvimento em sala de aula. [entrevistado 15]

Apesar das limitações devido ao ensino remoto, foi possível acompanhar a disciplina e observar como o professor organizava os materiais e as aulas, sendo que a partir do estágio a atenção esteve voltada para a forma como o professor desenvolveu a disciplina, não para o conteúdo em si. Isso proporcionou uma visão crítica de pontos fortes e também de alguns pontos que podem ser melhorados, podendo servir de exemplo para as aulas que ministrarei no futuro [entrevistado 8]

Esse primeiro contato com a docência permite aos docentes realizarem uma análise sobre as ações desenvolvidas por seus orientadores/professores, visando identificar quais práticas adotadas são mais proveitosas e podem ser adotadas por eles quando estes ministrarem aulas no futuro. Esse achado confirma os resultados de Freire (2001), ao identificar que os alunos pegam como principal referência de procedimentos de ensino-aprendizagem os métodos adotados pelos seus orientadores/professores.

Além disso, o estágio docência também permitiu uma autoavaliação do processo de ensino-aprendizagem já praticada pelos discentes que já são professores. Isso porque, por meio do estágio-docência, os alunos poderão refletir sobre a didática e metodologias utilizadas por eles, ao observar, refletir e agir em conjunto com o professor responsável pela disciplina. Esse resultado, é confirmado pelos achados de Costa (2014) e Guimarães e Silva Costa (2022), que destacam que o contexto do estágio docência pode permitir um aprimoramento das práticas já realizadas. As falas abaixo destacam melhor esses benefícios destacados pelos pós-graduandos.

Eu já havia tido experiência com a sala de aula. Mas acompanhar outro professor, observar a didática, o material e outras coisas associadas à docência permitiu uma postura autorreflexiva sobre como quero praticar minha docência [entrevistado 4]
Imagino que o estágio me ajudou a desenvolver uma autocrítica sobre meu posicionamento em sala de aula [entrevistado 1]

Ainda, um ponto destacado pelos entrevistados, foi que o estágio docência proporcionou para os entrevistados uma compreensão da profissão do professor todo, ou seja, a atuação que ultrapassa os limites da sala de aula. Isso foi demonstrado pelas falas que destacaram que o conhecimento adquirido neste processo foi além da sala de aula, de modo que para alguns, proporcionou um aprendizado amplo sobre todo processo, incluindo os administrativos e didáticos requeridos pela profissão, conforme destacado por Guimarães e Silva Costa (2022). Essa demonstração das atividades extras realizadas pelos docentes, permite ao aluno uma maior institucionalização sobre o que é ser professor, principalmente para aqueles que não possuem experiência com a profissão.

Proporcionando ótima experiência e conhecimento de programação de aulas, elaboração de documentos acadêmicos e ministração de aulas [entrevistado 3]
Infelizmente devido à pandemia não foi possível a vivência em sala de aula, no entanto, foi possível o acompanhamento de todas as etapas da disciplina durante o semestre, bem como maior entendimento sobre o planejamento de atividades e aulas, por exemplo. [entrevistado 10]

Assim, é possível observar que ao realizar o estágio docência, os pós-graduandos se sentiram mais preparados e confiantes para assumirem a função de professor em uma sala de aula. Além disso, proporcionou uma visão ampla da profissão e o que ela exige além do preparo e atuação na sala de aula. Dessa forma, a realização deste estágio proporcionou um preparo para a realidade profissional (JOAQUIM et al., 2013).

4.2 Características valorizadas

A segunda categoria, é sobre as características valorizadas pelos pós-graduandos durante o estágio docência. Dessa categoria emergiram três subcategorias, que foram: importância do feedback para a formação docente, envolvimento com a construção da disciplina e estabelecimento de confiança entre as partes. A primeira subcategoria, é sobre a valorização dada pelo pós-graduando sobre o feedback recebido pelo professor da disciplina. Foi relatado que o constante processo de feedback dado pelo professor ao professor-estagiário, resultou em uma maior confiança e melhora nas habilidades de avaliação, comunicação e interação entre o professor-estagiário e os alunos. Esse resultado corrobora os achados de Pimenta e Lima (2017)

e Guimarães e Silva Costa (2022) ao verificar a importância de uma constante avaliação para o professor em formação.

Por meio da observação do professor consegui visualizar os conteúdos e forma de exposições deles aos alunos que prendiam mais sua atenção. Como por exemplo a apresentação de casos práticos de ensino [entrevistado 12]

Além disso, a segunda subcategoria foi sobre a valorização dada pelos professores-estagiários no envolvimento na construção da disciplina. Para eles, esse momento de pré-sala de aula, foi gratificante, pois gerou um sentimento de valorização deles pelos professores efetivos. Esse resultado vai ao encontro dos achados de Fischer (2006), ao destacar a importância do envolvimento dos estudantes com todo o processo docente.

Desde o início da disciplina, participei de várias etapas, porque foi uma disciplina nova, que a supervisora de estágio nunca havia ministrado antes. Por exemplo, a criação da ementa, plano da disciplina, planos de aula, atividades avaliativas, etc. [entrevistado 1]

A terceira subcategoria é sobre a importância do estabelecimento de confiança entre as partes, ou seja, entre o professor e o professor-estagiário. Foi relatado nas entrevistas, que o estabelecimento de uma boa relação entre as partes, favoreceu o processo de ensino e deu confiança para os professores-estagiários realizarem as atividades práticas nas salas de aulas. Além disso, essa troca ultrapassou o limite do saber dentro da sala de aula, e permitiu uma troca de vivência sobre os desafios e oportunidades da profissão de professor. Esse resultado corrobora os achados de Joaquim et al. (2013), ao ser destacado como esse acolhimento do professor responsável pode ocasionar em uma maior confiança para o professor-estagiário.

A relação com o professor me proporcionou o maior conhecimento de todos, sempre conversamos muito sobre as aulas, como selecionar os materiais, sobre a pessoa dos alunos, sobre as provas. [entrevistado 5]

Foi estabelecida uma relação de confiança e parceria. São aspectos que me fortaleceram ao assumir a sala em alguns momentos [entrevistado 6]

[...] pude conversar com ela sobre como são as questões difíceis da carreira docente e que, muitas vezes, não são ditas. Isso é importante porque evidencia as possibilidades de problemas que um futuro professor pode enfrentar [entrevistado 1]

Em razão do exposto, é possível observar que o retorno constante sobre as atividades desempenhadas e uma relação amigável e de confiança entre o professor e o professor-estagiário pode contribuir positivamente para a formação do novo profissional.

4.3 Desafios encontrados

A terceira categoria está relacionada com os desafios encontrados pelos pós-graduando ao realizarem o estágio-docência. Assim, foram identificadas três subcategorias: barreiras instruídas que dificultaram o processo do estágio docência, despreparo mútuo sobre o estágio docência, breve duração do estágio. Na primeira subcategoria, barreiras instruídas que dificultaram o processo do estágio docência, foi percebido pelas falas de alguns dos professores-estagiários a falta de autonomia para a condução das aulas. Isso ocorre, porque muitas das aulas já foram preparadas pelos professores previamente, o que bloqueia as contribuições do estagiário na condução da aula. Para Joaquim et al. (2013), essa não é a melhor forma de conduzir um estágio docência, pois acaba adquirindo apenas o base no saber prático.

[...] Não temos autonomia para alterações no estágio docência. [entrevistado 6]

Me senti mais uma secretária (busca chave, corrige, confere equipamentos) do que uma docente em formação [entrevistado 2]

A segunda subcategoria emergida é sobre o despreparo mútuo sobre o estágio docência, ou seja, o professor responsável e o professor-estagiário não tiveram uma preparação para melhor condução desse processo. Isso pode quebrar o sentido da realização do estágio-docência, pois não irá contribuir efetivamente para o preparo dos discentes para assumirem futuramente a função de professor, conforme destacado por Joaquim et al. (2011), Joaquim et al. (2013).

Como fiz o estágio docente junto com outras disciplinas do PPGA, tive pouco tempo para refletir sobre as experiências proporcionadas pelo estágio docência. No entanto, hoje, vejo que meu estágio não foi executado como deveria, no sentido de me ajudar sobre a compreensão do ensino-aprendizagem, sobre os aspectos do planejamento, em como lidar com os alunos entre outras. Apenas acompanhei o professor nas aulas como algo cotidiano, da maneira que fazia durante outras disciplinas. Dei apenas 1 aula sob a supervisão do professor e senti falta de um feedback, como poderia melhorar? onde errei? [entrevistado 3]

[...] Na época, faltou maior discernimento meu e do professor sobre a finalidade do estágio de forma que contribuisse para a minha formação docente. [entrevistado 4]

A terceira subcategoria emergida sobre os desafios encontrados durante o estágio docência é sobre a breve duração do estágio. Os entrevistados relataram que realizar o estágio docência em apenas um período de seis meses, não é suficiente para a preparação para a atuação independente em uma sala de aula. Além disso, ao acompanhar apenas um professor durante esse processo, foi relatado uma limitação sobre as possibilidades metodológicas e de conteúdo.

[...] um semestre, uma aula por semana e não ter noções sobre o fazer além da sala de aula (planejamento) é insuficiente [entrevistado 3]

O período de um semestre com uma disciplina, não pode ser capaz de preparar [entrevistado 5]

Seria uma boa oportunidade se pudéssemos acompanhar mais professores e conhecer diferentes estratégias metodológicas adotadas por eles. [entrevistado 10]

Logo, é possível observar que nessa categoria foi relatado que uma melhor preparação para esse processo de formação é o desejado pelos pós-graduandos que realizam o estágio docência na instituição. Isso é justificado porque muitos pós-graduando relataram que a forma de condução do estágio docência em algumas disciplinas está relacionado apenas com a execução da prática e não com a formação docente (JOAQUIM et al., 2011; JOAQUIM et al., 2013). Contudo, esse cenário pode ser melhorado com a aplicação de metodologias ativas, dado as contribuições geradas por ambas com essa aplicação, conforme apresentado por Barbosa e Mouro (2013), Lovato et al. (2018), Campos et al. (2020) e Araújo et al. (2021).

4.4 Formação de novos docentes com a abordagem de metodologias ativas

O ponto de interesse nas entrevistas foi a utilização das metodologias ativas durante o processo de formação docente, por meio do estágio docência. Sendo assim, a quarta categoria que emergiu da análise de conteúdo é sobre a formação de novos docentes com a abordagem de metodologias ativas, ela é composta por quatro subcategorias: entendimento sobre o que é metodologias ativas, quebra do paradigma das aulas tradicionais, maior interação com os alunos, e construção ativa do conhecimento.

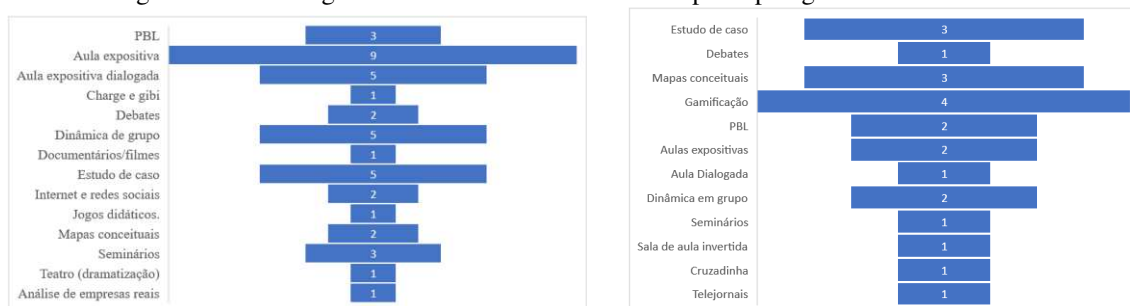
Na primeira subcategoria, foi questionado aos entrevistados sobre o que eles entendem por metodologias ativas e quais foram utilizadas durante o estágio docência. Em relação ao entendimento sobre as metodologias ativas, foi relatado que são metodologias utilizadas durante a aula em que o aluno assume papel central no processo de ensino-aprendizagem. Essa

definição geral dada pelos estudantes é coerente com as definições oferecidas pelos autores Vergana (2003), Anjos et al. (2013) e Lovato et al. (2018).

Todos os entrevistados utilizaram termos-chave como ‘estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem’, ‘professores como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem’, ‘alunos ativos’, ‘prática’ e ‘ação’, em suas respostas. Esse fato pode ser justificado porque é anualmente ofertado uma disciplina de ‘Tópicos Especiais: Métodos de Ensino Baseados no Conceito do Empreendedorismo’ na qual é ensinado os conceitos de empreendedorismo, capacitação e formação docente para o ensino superior, com a utilização de metodologias ativas, no referido programa de pós-graduação.

A figura 1 traz uma relação sobre as metodologias conhecidas pelos pós-graduandos. Observa-se que a aula expositiva é a mais conhecida, isso indica que embora os alunos estejam se informando e aplicando diferentes metodologias, o uso da aula expositiva tradicional ainda é a mais utilizada. Esse resultado indica que muitos dos alunos ainda repliquem as metodologias arcaicas pela qual são instruídos, confirmando os resultados de Campos et al. (2020).

Figura 1: Metodologias ativas conhecidas e utilizadas pelos pós-graduandos do PPGA-UFLA



(i) Metodologias ativas conhecidas

(ii) Metodologias ativas conhecidas

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Contudo, ao verificar a aplicação das metodologias ativas durante o estágio docência, nota-se uma ‘atualização’ das metodologias adotadas pelos professores-estagiários, tendo em vista que a gamificação, debates, estudo de caso e mapas conceituais foram as metodologias mais utilizadas por eles. Isso mostra a valorização do saber prática, adotado por esses alunos, conforme relatado por Barbel et al. (2011), Anjos et al. (2013) e Araújo et al. (2021).

A segunda subcategoria, sobre a quebra do paradigma das aulas tradicionais, os pós-graduandos apontaram que a utilização das metodologias ativas proporciona um maior envolvimento dos alunos, de modo que eles deixam a posição de sujeitos passivos para ativos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ao incorporar essas metodologias durante o estágio, foi percebido uma maior aproximação entre o professor estagiário com os alunos, permitindo assim ver quais são as formas mais eficientes para a condução das aulas. Esse resultado corrobora os achados de Vergana (2003), ao ser destacado pelos estagiários que ao realizar a observação, reflexão e aplicação das metodologias ativas durante o período de estágio, foi possível colocar o aluno como protagonista do processo de aprendizado e isso proporcionou uma maior aproximação entre os três atores envolvidos no processo (professor, professor estagiário e aluno).

[...] as metodologias ativas criam uma aproximação e interação maior do aluno o que permite a nós como futuros docentes entender e identificar as necessidades dos alunos e como ser mais didáticos [entrevistado 10].

A terceira subcategoria é maior interação com os alunos, está reunida neste tópico os benefícios percebidos pelos estudantes, que utilizaram essas metodologias ativas no estágio docência. Para os professores estagiários, com a utilização das metodologias ativas nas aulas

proporcionou uma aproximação com os alunos, de modo que foi possível que eles compreendessem as necessidades e propusessem meios para a solução delas. Esse resultado está conforme o proposto por Vergara (2003), Borges e Alencar (2014) e Barbosa e Moura (2013), ao verificar que os professores estagiários, utilizaram da observação, reflexão e experimentação para utilizarem metodologias ativas e interagirem com os alunos.

[...] me ajudou a refletir sobre a importância do aluno construir a aula junto com o professor, pois pude perceber que por meio da interação os alunos ficavam mais motivados com a aula [entrevistado 11]

Acredito que a aplicação de metodologias ativas contribui tanto para os alunos quanto para os docentes, visto que elas proporcionam uma interação maior entre esses indivíduos. [entrevistado 14]

A observação do estágio possibilitou ter um olhar mais amplo e crítico a respeito da prática da docência, percebendo a importância de conhecer os alunos para que consiga adaptar o ensino de acordo com as necessidades destes. [entrevistado 12]

De maneira similar, emergiu da análise de conteúdo a subcategoria sobre a construção ativa do conhecimento. Foi relatado pelos estagiários que a utilização das metodologias ativas, colocou eles como mediadores do processo, mas os agentes principais foram os alunos das disciplinas. Essa inversão de papéis durante o estágio, foi importante para os professores-estagiários perceberem a importância da aplicação dessas novas metodologias e as novas necessidades exigidas por uma aula. Esse resultado corrobora os achados de Lovato et al. (2018) e Barbosa e Moura (2013), ao destacar a importância da aplicação de metodologias ativas desde o estágio docência e os benefícios percebidos pelos professores-estagiários com essa utilização.

[...] foi possível refletir sobre as metodologias utilizadas na sala de aula, reconhecendo a importância de utilizar metodologias que possibilitem a construção do conhecimento teórico e prático. [entrevistado 13]

Por meio das minhas ações foi possível ter o contato direto com os alunos (agentes centrais na metodologia ativa de ensino). Dessa forma, pude acompanhar os mesmos de perto, de forma a observar o desenvolvimento das atividades propostas e o interesse dos estudantes pela disciplina. Assim, foi possível perceber as reações deles diante do conteúdo aplicado e da forma de aplicação [entrevistado 14]

Portanto, essa categoria mostrou os benefícios da utilização das metodologias ativas em uma sala de aula, e que essa utilização é benéfica desde a utilização no estágio-docência, tendo em vista que vai trazer uma maior aproximação com os alunos, sendo que o professor estagiário passa a entender melhor as ‘dores’ dos alunos, propondo mais agilmente soluções para elas. Dessa forma, ao analisar os relatos dos discentes do PPGA, foi possível identificar uma experiência positiva com a aplicação das metodologias ativas, durante o estágio docência. Esse resultado também foi encontrado por Wall, Prado e Carraro (2008), Anjos et al. (2013) e Bertuzzi et al. (2021).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi entender se o estágio docência influencia na formação docente de alunos do programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal de Lavras (PPGA-UFLA). Para atingi-lo, foi realizada a aplicação de um questionário argumentativo para 15 alunos do programa de mestrado e doutorado em administração da UFLA. As questões do questionário emergiram de uma revisão da literatura, e o mesmo foi analisado com a aplicação da análise de conteúdo utilizando os critérios de Bardin (1977).

Com a aplicação da análise de conteúdo sobre os questionários, observou-se que quatro temas emergiram desse processo, sendo eles referentes a experiência prática da docência, as características valorizadas, desafios encontrados e formação de novos docentes com a abordagem de metodologias ativas. Percebeu-se que o estágio docência foi o primeiro contato

com a sala de aula para muitos discentes da pós-graduação e essa experiência obteve uma maximização de resultados quando foi associada com a aplicação de metodologias ativas. Isso ocorreu, pois a utilização das metodologias ativas permite que o professor tenha um maior entendimento sobre as necessidades dos alunos, tendo em vista que esses assumem um papel de destaque, o professor atua como um mediador entre o conhecimento e os alunos.

Destaca-se ainda que embora a disciplina de metodologias ativas não seja obrigatória no programa, o conhecimento sobre o que são as metodologias ativas e a aplicação das mesmas pelos discentes está sendo efetiva.

A principal contribuição deste estudo está concentrada na avaliação do estágio docência e como ele pode gerar uma experiência maximizada quando for atrelado em conjunto com as metodologias ativas. Os dados coletados permitiram perceber que os discentes valorizam quando o professor permite um envolvimento ativo para a construção da disciplina, bem como, o processo constante de recebimento de feedback sobre o desempenho na sala de aula. Tendo em vista, que essas características resultam em um enriquecimento das habilidades requeridas pela profissão. Contudo, os dados permitiram verificar alguns pontos de ajuste para o estágio docência na instituição, visto que, a falta de preparação de alguns professores e a breve duração do estágio, foram fatores apontados como desafios gerados nessa experiência.

Este estudo, é baseado na utilização de metodologias ativas durante o estágio docência no PPGA-UFLA, e foi possível avaliar a função do estágio para a formação docente, bem como as habilidades e competências proporcionadas no processo. Ainda, foi identificado os principais desafios enfrentados pelos discentes ao realizarem estágio docência e como ocorre a utilização das metodologias ativas do estágio. Esse artigo tem limitações tendo em vista que foi realizado as entrevistas apenas no contexto do PPGA, sendo que ao ampliar a amostra poderia obter resultados divergentes. Portanto, sugere-se replicar o questionário para mais instituições que possuem programas de mestrado e doutorado em administração. Além disso, pesquisas futuras poderiam realizar estudos etnográficos, visando identificar a condução da aplicação das metodologias ativas por professores-estagiários.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos**. 5. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1985.
- ALENCAR, E. Metodologia de pesquisa [Material didático]. **Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG**, 2009.
- ANJOS, Karla Ferraz dos et al. Experiência em estágio de docência para o aperfeiçoamento da formação profissional. **Ciência & Desenvolvimento-Revista Eletrônica da FAINOR**, v. 6, n. 2, 2013.
- ARAÚJO, Elisabeth Thaian Tercino de; DE ASSIS SILVA, Camila; ANDRADE, Daniela Meirelles. A INFLUÊNCIA DAS DISCIPLINAS DE ENSINO E DO ESTÁGIO DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFLA. **Revista Eletrônica Científica do CRA-PR-RECC**, v. 7, n. 2, p. 181-195, 2021.
- ARAUJO, Paula Mara Costa de et al. Estágio docente no curso de administração: uma análise da atividade do discente-professor. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 47, p. 24-36, dez. 2019.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; DE MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.
- BARDIN, D. Yu; SHUMEIKO, N. M. On an exact calculation of the lowest-order n. 2, p. 242-258, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BELL, Emma; BRYMAN, Alan; HARLEY, Bill. **Business research methods**. Oxford

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BERTUZZI, Felipe Büller et al. APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM TBL (TEAM BASED LEARNING) E PBL (PROBLEM-BASED LEARNING) NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 1, p. 171-189, 2021.

BESSA, M. J. C.; MONTEIRO, R. R.; MAGALHAES, A. G. Formação pedagógica de professores nos cursos stricto sensu em administração no Brasil. **Espacios**, v. 41, n. 46, p. 326–337, 3 dez. 2020.

BISPO, Ana Carolina Kruta de Araújo; HELAL, Diogo Henrique. A dialética do prazer e sofrimento de acadêmicos: um estudo com mestrandos em administração. **Revista de Administração FACES Journal**, 2013.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Circular nº 28, de 1º de setembro de 1999. Estabelece requisitos para concessão de bolsas. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 1999. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1468634/dou-secao-3-12-11-1999-pg-61>>. Acesso em: 13 de jun. de 2022.

CAMPOS, Rafaella Cristina et al. Empreendedorismo como contribuição para formação docente na pós-graduação brasileira. **Anais do Seminário em Administração, São Paulo, SP, Brasil**, v. 20, 2017.

CAPEL. Mestrado e doutorado: o que são? **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>>. Acesso em: 13 de jun. de 2022.

CARRARO, Telma Elisa et al. Socialização como processo dinâmico de aprendizagem na enfermagem: uma proposta na metodologia ativa. **Investigación y educación en enfermería**, v. 29, n. 2, p. 248-254, 2011.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de pesquisa**, p. 41-64, 2003.

CHANDLER, Jennifer D.; TECKCHANDANI, Atul. Using social constructivist pedagogy to implement liberal learning in business education. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, v. 13, n. 3, p. 327-348, 2015.

COSTA, EAS. Formação do professor para a educação superior: contribuições do estágio de docência. **Fortaleza: UECE**, 2014.

Creswell, J. W. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. **Thousand Oaks, CA: SAGE Publications**. 1998.

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

electromagnetic correction to the point particle elastic scattering. **Nuclear Physics B**, v. 127,

ETZKOWITZ, H. The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action. New York and London: Routledge. 2008.

ETZKOWITZ, Henry; ZHOU, Chunyan. Regional innovation initiator: the entrepreneurial university in various triple helix models. In: **Singapore Triple Helix VI Conference Theme Paper**. 2007. p. 1-25.

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

FERREIRA, André; LEOPOLDI, Maria Antonieta. A contribuição da universidade pública para a inovação e o desenvolvimento regional: a percepção de gestores e pesquisadores. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 6, n. 1, p. 60-82, 2013.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, v. 2, n. 1, p. 31-39, 2007.

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

FRANCISCO, Welington; FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Fomentando a Formação Docente de Pós-Graduandos Em Química: Um Estudo De Caso Na Disciplina De Estágio Docência. **Química Nova**, v. 44, p. 1196-1203, 2021.

FREIRE P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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

GALLON, S.; RODRIGUES, C, M, C. Curso de Administração da Universidade Federal de Santa Maria/Ufsm: A percepção dos professores e alunos sobre o tema práticas pedagógicas. In: Seminários em Administração, 11., 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: FEA-USP, 2008

GODOI, Alexandre Franco; FERREIRA, Jeferson Vinhas. Metodologia ativa de aprendizagem para o ensino em administração: relatos da experiência com a aplicação do peer instruction em uma instituição de ensino superior. **REA-Revista Eletrônica de Administração**, v. 15, n. 2, p. 337 a 352, 2017.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GUEDES, Karine De Lima; DE ANDRADE, Rui Otavio Bernardes; NICOLINI, Alexandre Mendes. A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 71-100, 2015.

GUIMARÃES, Maria da Cruz Santos; DA SILVA COSTA, Elisangela André. O estágio de docência no processo de construção da identidade profissional de pós-graduandos. **Revista Educação & Formação**, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2022.

HERRMANN, Nadja. **Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas**. Edipucrs, 1999.

HUBERT, René. **História da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

JOAQUIM, Nathália de Fátima 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, p. 1137-1151, 2011.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas. Tréplica-formação docente ou científica: o que está em destaque nos Programas de Pós-Graduação?. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, p. 1168-1173, 2011.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 351-365, 2013.

LARROYO, Francisco; DA CUNHA, Celio. **História geral da pedagogia**. Mestre Jou, 1970.

LEAL, Edvalda Araujo; FERREIRA, Layne Vitoria; DE FARIAS, Raíssa Silveira. 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 (REPeC)**, v. 14, n. 2, 2020.

LIMA, Isabel Salomé Miranda Santos de; ANDRADE, Ana Isabel; COSTA, Nilza. A prática pedagógica na formação inicial de professores em Cabo Verde: Perspetivas dos supervisores. **Educação & Formação**, v. 5, n. 13, p. 3-26, 2020.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2018.

LOUZADA, Rita de Cássia Ramos; SILVA FILHO, João Ferreira da. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 3, p. 451-461, 2005.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; DA SILVA LORETO, Elgion Lucio. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. Summus editorial, 2012.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. enferm. UERJ**, p. 569-576, 2008.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de; DELUCA, Gabriela. Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 15, p. 974-989, 2017.

PEREIRA, Jefferson Rodrigues et al. Pedagogia fast food: Estágio docente e a formação de professores. **Teoria e Prática em Administração**, v. 8, n. 1, p. 47-74, 2018.

PEREIRA, Rodrigo. Método ativo: técnicas de problematização da realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. **VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE**, v. 20, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora**, p. 33-55, 2009.

SILVA, Diego Salvador Muniz da et al. Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação médica: novos desafios em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, p. e058, 2022.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

TERRIEN, Jacques; DE CARVALHO AZEVEDO, Maria Raquel; LACERDA, Cecília Rosa. A racionalidade pedagógica nos processos de mediação à produção de sentidos e de aprendizagem aos saberes. **Educ. Form.**, v. 2, n. 6, p. 186-199, 2017. university press, 2018.

VALDEVINO, A. M. et al. Caso para ensino como metodologia ativa em administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 3, p. 1, 23 ago. 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. Repensando a relação ensinoaprendizagem em administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. **Organizações & Sociedade**, v. 10, n. 28, p. 131-142, 2003.

WALL, Marilene Loewen; PRADO, Marta Lenise do; CARRARO, Telma Elisa. A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 21, p. 515-519, 2008.