

Pedagogia *Fast Food*: Estágio Docente e a Formação de Professores

Jefferson Rodrigues Pereira

Doutorando em Administração – Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG – Brasil
Professor no Centro Universitário Unihorizontes
Jeffersonrodrigues@live.com
Orcid – 0000-0002-2048-5979

Caissa Veloso e Sousa

Professora- doutora em Administração – Centro Universitário Unihorizontes - Brasil
Caissaveloso@yahoo.com
Orcid – 0000-0003-1844-8308

Natália Xavier Bueno

Mestre em Administração – Centro Universitário Unihorizontes - Brasil
Nataliaxb@yahoo.com.br
Orcid – 0000-0002-0540-7411

Leonardo Tadeu dos Santos

Mestrando em Administração – Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG - Brasil
Leonardotadeu17@gmail.com
Orcid – 0000-0003-1909-2585

Resumo

O presente estudo propõe analisar como o estágio docente supervisionado pode contribuir na formação acadêmica e profissional de professores, sob a percepção de mestre e doutores egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração de instituições de ensino superior localizadas no estado de Minas Gerais. Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter descritivo, à luz de uma abordagem qualitativa com dezenove mestres e doutores egressos de programas de mestrado e doutorado. Utilizou-se a análise de conteúdo temática para o tratamento de dados. Dentre os resultados alcançados destaca-se que, apesar das críticas e inquietações que circundam esta temática, a prática de estágio docente foi avaliada como uma metodologia importante no processo de formação do futuro professor.

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

Fast Food Pedagogy: Teaching Internship and Teacher Training

Jefferson Rodrigues Pereira

Doutorando em Administração – Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG – Brasil
Professor no Centro Universitário Unihorizontes
Jeffersonrodrigues@live.com
Orcid – 0000-0002-2048-5979

Caissa Veloso e Sousa

Professora- doutora em Administração – Centro Universitário Unihorizontes - Brasil
Caissaveloso@yahoo.com
Orcid – 0000-0003-1844-8308

Natália Xavier Bueno

Mestre em Administração – Centro Universitário Unihorizontes - Brasil
Nataliaxb@yahoo.com.br
Orcid – 0000-0002-0540-7411

Leonardo Tadeu dos Santos

Mestrando em Administração – Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG - Brasil
Leonardotadeu17@gmail.com
Orcid – 0000-0003-1909-2585

Abstract

This study proposes to analyze how the supervised teaching internship may contribute in academic and professional formation of teachers, under the perception of egressed students of strictu sensu post-graduation in Administration, in higher level educational institution located in the state of Minas Gerais. A descriptive research was developed, in the light of a qualitative approach with nineteen egressed students of master's and doctorate degree programs. The thematic content analysis was used for addressing the data. Among the results achieved, we highlight that, despite the criticisms and concerns that encircle this thematic, the practice of teaching internship was evaluated as an important methodology in the future professor formation process.

Keywords: Teaching Internship, Teacher, Stricto Sensu, Educational Crisis

A educação superior no Brasil, na última década, passou por transformações significativas. O aumento significativo de cursos, alunos e políticas públicas de incentivo ao ensino superior são exemplos facilmente percebidos pela população (Queiroz et al., 2013).

Nesse cenário de transformações, diversas camadas da sociedade vivenciaram mudanças no que tange às relações de trabalho, consumo e acesso à educação. Especialmente sobre essa última, a educação, que pode ser considerada promotora de mudanças sociais (Barros et al., 2007), evidenciou-se no final do século XX e início do século XXI um avanço nos números relativos ao acesso e a disponibilidade de instituições de ensino e cursos. Tal fato pode ser caracterizado como um retrato da política expansionista da educação superior, que teve seu início nos governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e continuidade nos governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) (Santos & Helal, 2013).

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

De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, Art. 207, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988). À luz dessas diretrizes, nota-se que as necessidades oriundas do cotidiano escolar contemporâneo podem ser compreendidas como importantes desafios a atividade docente, uma vez que ela se vê obrigada a ultrapassar antigas e tradicionalistas fronteiras de ensino como, por exemplo, a replicação de metodologias, pressupostos e teorias outrora aprendidos (Felicio & Oliveira, 2008).

Essa nova conjuntura conduziu as Instituições de Ensino Superior (IES) do país, principalmente aquelas que estão habilitadas a oferecer cursos de pós-graduação *stricto sensu*, aos campos relacionados à pesquisa científica. Contudo, esse crescente movimento possibilitou que aos poucos fosse evidenciado um dos principais pontos críticos do sistema superior de ensino brasileiro, ou seja, a pouca atenção dispensada ao processo de preparo docente (Joaquim, N.F., Nascimento, J.P.B., Boas, A.A V., & Silva, F.T., 2011).

Na tentativa de minimizar os impactos provenientes desse quadro, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, dentre outras funções, é responsável pela avaliação e reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*

(mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado) em âmbito nacional, tornou obrigatória a participação de alunos bolsistas destes cursos, sob sua tutela, em um programa de estágio docente supervisionado, cujo objetivo é consolidar a prática do ensino na formação de futuros mestres e doutores.

Os cursos de pós-graduação têm como objetivo desenvolver e formar docentes que possam contribuir para a maximização dos níveis de qualidade dos serviços de ensino, além de suprir as necessidades provenientes do processo expansionista do ensino superior, dado que a pós-graduação é uma das mais importantes fontes de desenvolvimento de pesquisas científicas, bem como de formação docente (Chamlian, 2003).

Considerando esse caráter expansionista, o advento do capitalismo alterou estruturalmente áreas de ciência e tecnologia, transformando-as em forças produtivas, fazendo com que caíssem na obsolescência os “antigos humanistas e pesquisadores puros”, além de exigir que as universidades se adéquem a uma nova realidade social (Chauí, 1994, p.55). A partir da década de 1990, as IES adentraram a um contexto paradoxal, o qual estas instituições devem atender a demanda comercial de diplomas, e a uma demanda pelo aumento de qualificação enquanto instituição desenvolvida de pesquisas, em prol de atrair fundos de financiamentos privados para as universidades (Chauí, 1994). Mediante ao exposto, identifica-se um sistema de comercialização da educação, o qual o aluno é enfatizado e definido como um cliente, deixando, por consequência, a qualidade do serviço educacional em segundo plano (Alcadipani, 2011).

Em contrapartida, considerar-se-á a responsabilidade ética, profissional e política que o professor deve possuir, enquanto formador de pessoas, e o posiciona no dever de se capacitar, de formar e de se preparar antes que sua atividade docente seja iniciada, sendo que este processo deve ser contínuo e constante, dado que o ato de ensinar “ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo e não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe” (Freire, 2001, p.259).

Enfatiza-se, portanto, que “mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar da valorização da tarefa de ensino” (Chamlian, 2003, p.59). A formação profissional do professor fundamenta-se na análise crítica de sua prática, ou seja, se este processo é devidamente percebido e vivido, para que ele mesmo elucide os próximos passos a serem dados (Freire, 2001). Sendo assim, a solução não está no desenvolvimento de uma disciplina estritamente pedagógica durante o processo de

formação de futuros professores e sim o acompanhamento do trabalho destes, introduzindo-os gradativamente a profissão docente (Chamlan, 2003).

Nesse cenário o estágio docente pode ser percebido como um importante método de formação de futuros docentes, dado que este possibilita a identificação e o desenvolvimento de competências, bem como de didáticas relevantes à prática docente. Além de permitir que o ensino seja atrelado a prática docente e a pesquisa (Joaquim et al., 2011; Engel & Volpato, 2016), assim como prevê o princípio da indissociabilidade previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988.

Considerando as discussões previamente traçadas, emerge como questionamento norteador do presente estudo: como se configura a percepção de mestres e doutores egressos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, que cursaram o estágio docente, acerca do mesmo na sua formação acadêmica e profissional? Como objetivo geral, propõe-se analisar como o estágio docente pode contribuir na formação acadêmica e profissional de professores, sob a percepção de mestres e doutores egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, em IES localizadas no estado de Minas Gerais.

O Saber Docente

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

Pontuando especificamente o sistema de ensino nesse contexto, que emerge em meados da década de 1980, notam-se diferenças significativas tanto na formação do docente quanto na interação entre docentes e discentes. Tradicionalmente, o sistema de ensino deve contribuir de maneira sólida e organizada na formação dos professores, por meio de treino, raciocínio e memorização. No entanto, diante do cenário de avanço do conhecimento e disseminação de informações, surge a necessidade de aprimoramento contínuo (Moura, 2009). Sendo assim, para atender às necessidades de uma sociedade

líquido-moderna, o professor deve ter o perfil com mais autonomia, além de ser reflexivo, criativo e cooperativo (Bauman, 2007). Portanto, esse mesmo professor tem o papel de mola propulsora no sistema educacional, tornando-o agente ativo em um cenário no qual lhe é designado, frequentemente, a replicação.

A formação do professor pauta-se na prática educativo-reflexiva por meio da responsabilidade ética, profissional e política enquanto formador de pessoas (Freire, 1996), ela deve desafiar o educador ao ponto de fazê-lo aprimorar suas técnicas de saberes necessários na atuação profissional. O docente em formação deve ter comportamento similar ao de discente, ou seja, buscar o aprendizado contínuo por meio de novas práticas e pesquisa para, assim, ser mais bem qualificado no exercício de sua função (Engel & Volpato, 2016).

O professor tem papel articulador/mediador no processo ensino-aprendizagem a fim de se alcançar melhor assimilação do conhecimento (Zabalza, 2004; Ferreira & Vieira, 2013). Sendo assim, o profissional da educação deve ir além das técnicas mecânicas de memorização e cópia, importando-se com a valorização da pesquisa, dos trabalhos em grupo, das condições de cada aluno e da aprendizagem individual e grupal (Perrenoud, 2001). Nesse sentido, a importância do papel profissional de um professor está na sua responsabilidade do desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno (Pimenta & Lima, 2011).

Enfatiza-se, portanto, que a construção do saber docente compreende o contato com o outro, sendo os vínculos interpessoais importantes para a cooperação mútua e enriquecedora no processo de desenvolvimento do profissional, bem como do uso adequado de suas habilidades (Bloom, 2004; Bauman, 2007). À luz dessas reflexões, a sabedoria é restrita a uma subjetividade particular, ou seja, não existe sabedoria universal e sim sabedorias ou visões sábias acerca do mundo (Bloom, 2004).

Para se discutir o saber docente deve-se considerar que ele é social, uma vez que é constituído e compartilhado por todo um grupo de agentes, ou seja, um professor não define sozinho o seu saber profissional, sendo suas produções e práticas pedagógicas subordinadas a um coletivo de trabalho (Tardif, 2002). Além disso, é importante ressaltar que o saber docente passa por um processo de legitimação de um sistema que orienta sua constituição e utilização, como por exemplo, associações de classe, grupos científicos, universidades, dentre outros (Engel & Volpato, 2016).

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

Considerando a importância da qualidade da educação e, concomitantemente, da qualificação da formação docente, desde as duas últimas décadas do século XX diversos pesquisadores têm direcionado seus estudos para o campo de pesquisa que envolve os saberes docentes (Pimenta & Anastasiou; 2002; Hentschke, L., Azevedo, M.C.C.C., & Araújo, R.C., 2006). Entre esses estão estudos norte-americanos (Shulman, 1986; Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D., 1998; Tardif, 2002) e brasileiros (Pimenta, 1999; Engel & Volpato, 2016) sobre trabalho docente, qualificação profissional e políticas de desenvolvimento profissional.

Destaca-se, que a contemporaneidade tem alterado a forma de transmitir conhecimento, pois os métodos tradicionais tanto de ensino quanto de formação de professores apresentam deficiências frente às atuais necessidades educacionais. Importante salientar que o ensino tradicional, aqui discutido, pode ser entendido como uma forma puramente positivista e hierarquizada, sendo suas principais características ancoradas na estrutura panóptica de um professor possuir uma posição hierárquica privilegiada; na disciplina quase militar de organização das escolas; e no distanciamento entre professores e alunos (Mizukami, 1986). Ressalta-se ainda que esta forma de ensino, muitas vezes tida como arcaica, pode ser facilmente percebida no cotidiano de ensino, desde escolas fundamentais até os níveis strictu-sensu das universidades.

O professor não pode ser visto mais como detentor do saber, uma vez que o ambiente é complexo e impulsionado por constantes mudanças. Cabe ao profissional utilizar-se da ousadia para inovar em sala de aula e construir, junto ao aluno, o conhecimento. Os professores, ou futuros professores, envolvidos nesse processo de mudança educacional devem ater-se as alterações que o novo sistema requer no perfil do professor universitário, ou seja,

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

Considerando essa conjuntura, a formação docente por meio do modelo pedagógico atual bem como a pesquisa e o saber produzidos nas IES encontram-se em crise, posicionando-se aquém das novas perspectivas concebidas no ensino universitário (Gentili, 1996; Alcadipani & Bresler, 2000; Alcadipani, 2011; Joaquim et al., 2011).

A Crise e Precarização da Docência no Brasil

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

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

Essa configuração busca responder a uma série de pressões, dentre as quais, destaca-se a expansão do ensino de nível médio, tecnológico e superior, que por sua vez estão pautados nas políticas públicas do Estado (Joaquim et al., 2011). Notavelmente esse

quadro de crescimento no número de vagas e acesso à educação compreende um complexo processo político de construção hegemônica, cuja retórica é sedutora, contudo dificilmente se dissocia de uma massificação, ou de uma forma neoliberal de se pensar e projetar políticas educacionais (Gentili, 1996).

Sob essa perspectiva, nota-se um processo de crise que se iniciou na segunda metade do século, a partir de um processo expansionista da escola, sem que este garantisse níveis plausíveis de eficiência e eficácia dos serviços ofertados extensão (Gentili & Apple, 1997). Como reflexo desse contexto, os sistemas educacionais adentraram a uma intensa crise de eficiência, eficácia e produtividade, bem como de quantidade e universalização (Alcadipani, 2011).

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

Alude-se, portanto, aos ditos de Calderón (2004), segundo o qual, as instituições de ensino, antes de tudo, podem ser compreendidas como universidades mercantis. Sendo que esse objetivo mercantil reduz a diversidade presente nessas instituições a uma eficiente “agência de empregos” (Siqueira, 2005, p.4).

Em função desse contexto surge um dos pontos de maior criticidade do sistema que constitui a formação pedagógica do docente, a falta de instituições e professores com níveis satisfatórios de qualificação (Gentili & Alencar, 2001; Pimenta & Anastasiou, 2002; Pachane & Pereira, 2004; Pimentel, V., Mota, D.D.C.F., & Kimura, M., 2007; Joaquim et al., 2011). Revela-se, portanto, um cenário de precariedade relacionado à estruturação da formação (Joaquim et al., 2011). Assevera-se que esse problema coexiste com uma série de outros problemas que se iniciam nas políticas educacionais vigentes, perpassam as falhas estruturais da figura docente (formação e condições de trabalho) e desembocam na qualidade do serviço prestado ao discente (Cunha, A.M.O., Brito, T.T.R., & Cicillini, G.A., 2006) que, por sua vez, assume na maioria das instituições de ensino um papel de cliente em vez de aluno (Gentili & Apple, 1997; Lüdke, 2009; Alcadipani, 2011).

A convergência dessas variáveis imergiu o sistema educacional superior brasileiro em um processo de ‘mcdonaldização’ do ensino (Alcadipani & Bresler, 2000). Torna-se notório que as principais preocupações de grande parte das instituições de ensino do país

residem no número de cursos ofertados, de matrículas realizadas e aprovações concretizadas. No mesmo aspecto, a ‘mcdonaldização’ do ensino não deve ser compreendida como um fato arbitrário e isolado, mas sim como um processo relacional, que pode ser explicado a partir da análise de um complexo processo de reestruturação econômica, política, jurídica e educacional, que se iniciou com a crise do modelo fordista, que compreendeu um período de maiores gastos governamentais em função da manutenção da produção e consumo em massa (Silva & Gentili, 1999).

Destaca-se, no final da década de 1990, o surgimento da denominada “pedagogia *fast food*”, ou seja, o processo pedagógico que se forma a partir do desenvolvimento de sistemas de treinamento de elevado poder disciplinador (manipulante e alienante) e prioritariamente voltados para seu planejamento e aplicação (Silva & Gentili, 1999). “Cursos enlatados, o esvaziamento da reflexão, os ataques à liberdade acadêmica, a busca por ensinar aquilo que supostamente funciona, [...] a transformação do aluno em cliente” (Alcadipani, 2011, p.346), atrelados a modelos gerencialistas, estruturados pela perspectiva ideológica de mercado, que passaram a ser visto como a solução dos problemas educacionais (Vieira, Mendonça Neto, & Antunes, 2015). Como resultado desse cenário, surgem manuais (receitas de bolo) que apresentam o caminho do sucesso empresarial, dando ênfase à centralidade do conhecimento como valor primordial na sociedade do futuro (Smith & Wexler, 1995).

A tecnologia de *fast food* é utilizada para padronizar informações e maximizar a quantidade de alunos. Nas ‘universidades-lanchonete’, professores ‘adestrados’ apresentam ‘receitas de bolo’ e ‘doutrinas sagradas’ dos manuais de gestão. (...) Nesse contexto, os professores passam a ser *entertainers* e empreendedores. Como *entertainers*, eles divertem e estimulam suas plateias com casos, piadas e receitas para o sucesso. Como empreendedores, eles administram seu tempo e atividades sempre com o foco na maximização dos ganhos pessoais (Paula & Rodrigues, 2006, p.11)

A transformação do aluno em um cliente subverte a essência do ensino, neste novo contexto o professor é tido como um simples prestador de serviço, e como uma espécie de “animador de auditório” lhe é subtraída a função e educador. Como um dos grandes problemas desse sistema a lógica de ensino-aprendizagem é subvertida pela lógica consumo-satisfação. “Diante do cliente, o professor-prestador de serviço não deve medir

esforços para satisfazê-lo. A consequência mais típica é o estabelecimento dos ‘pactos de mediocridade’ em que o aluno finge que apreende e o professor que ensina” (Alcadipani, 2011, p.347).

Diante desse enquadramento, a própria estrutura e funcionalidade da instituição são colocadas em questionamento. A ‘mcdonaldização’ do ensino superior busca expressar uma concepção de mudança dirigida às bases de uma ‘escola toyotizada’, ou seja, uma escola marcada pela busca de maior padronização e produtividade (Alcadipani & Bresler, 2000). Esta forma de se pensar o aparato escolar ainda se estrutura, de maneira velada, sob as bases e os princípios reguladores da escola taylorista (Gentili, 1996). Nesse aspecto, nota-se a industrialização das práticas educativas transforma gradativamente o caráter secular das IES enquanto instituições sociais em organizações predominantemente administrativas, onde impera a lógica da competitividade de mercado (Mendonça Neto, Antunes, & Vieira, 2015).

O Brasil transformou-se em um paraíso das escolas *fast food*, onde se possui uma eficiente produção de bacharéis (rasos e medianos). Se de um lado, o professor é exposto a um contexto de precarização trabalhista, recebe um valor muito aquém do esperado por hora-aula, sendo obrigado a dar muitas aulas para ter um salário aceitável; por outro, “os *fast foods* do ensino lucram com o dinheiro alheio vendendo diploma à prestação” (Alcadipani, 2011, 1174). Claramente “impera a lógica de mercado mais rasteira e mais nefasta possível. A maioria de nós assiste a isso sem muito falar. O processo se naturalizou. Na verdade, não se trata de fordismo aplicado à educação, pois, se fizesse carros como estas escolas formam os alunos, a Ford jamais teria sido uma empresa de sucesso” (Alcadipani, 2011, p.1174).

‘Dormi Aluno e Acordei Professor’: a Formação Docente em um Cenário de Mcdonaldização da Educação

Inicialmente, importa sublinhar alguns parâmetros referentes à formação docente, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. Art. 66º. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996)

Identifica-se que, em função de uma lacuna na legislação a formação docente de nível superior no Brasil apresenta-se de forma coadjuvante, sem a regulamentação necessária. Visto isso, a formação pedagógica docente de nível superior fica a cargo dos regimentos das IES responsáveis por oferecer cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Fato que reflete, ao mesmo tempo em que regulamenta, a crença da não necessidade e não importância da formação didática para professores dos níveis superiores.

Desse Cenário, revela-se a [des]reestruturação do ensino superior como um ponto crítico do sistema educacional brasileiro importante a ser discutido: a formação dos futuros docentes. Identifica-se em alunos dos cursos de mestrado e doutorado do país “a consciência de que as ausências são presenças no universo formativo dos docentes”, dado que a ideia de “dormi aluno (a) e acordei professor (a)” cada vez mais se faz presente nos relatos de futuros docentes em todo o país (Cunha et al., 2006, p.14).

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

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

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

graduação *stricto sensu*? O professor universitário é reconhecido pelo seu índice de especialização ou pela sua capacidade didática?

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

Metodologia

Como percurso metodológico optou-se por desenvolver uma pesquisa descritiva, à luz de uma abordagem qualitativa. Esse percurso metodológico tem como finalidade descrever o comportamento dos fenômenos, identificar e obter informações pertinentes sobre o mesmo (Collis & Hussey, 2005). No presente estudo pretendeu-se descrever, sob a percepção de alunos, ex-bolsistas, egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, como o estágio docente supervisionado pode contribuir na formação acadêmica e profissional de professores.

A pesquisa qualitativa busca compreender, empiricamente, os fatos e suas interpretações de maneira subjetiva, não utilizando de generalizações em relação ao fenômeno e sim seu entendimento em profundidade (Triviños, 2012). Nesse sentido optou-se por adotar essa abordagem em função da subjetividade da proposta para o artigo.

Para a coleta de dados desenvolveu-se um roteiro semiestruturado de entrevista, com 25 questões, desenvolvido com base em pesquisas que fundamentaram o marco teórico deste estudo (Freire, 1996; Gentili, 1996; Alcadipani & Bresler, 2000; Chamlian, 2003; Cunha et al., 2006; Alcadipani, 2011; Joaquim et al., 2011; Engel & Volpato, 2016). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com mestre e doutores egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração de IES públicas e privadas localizadas no estado de Minas Gerais, que realizaram o estágio docente supervisionado. Tal técnica de coleta foi utilizada por permitir maior proximidade entre o pesquisador e o entrevistado, enriquecendo as percepções e o aprofundamento nas

questões a serem pesquisadas (Gil, 2008). A seleção dos sujeitos de pesquisa foi realizada pelo critério de acessibilidade, sendo que todos entrevistados já deveriam ter concluído o estágio docente e a defesa da dissertação ou tese deve ter acontecido há menos de cinco anos. Não foi determinado *a priori* um número mínimo de entrevistados, sendo adotado o critério de saturação dos dados, o que ocorreu com 19 entrevististas.

Realizaram-se dez entrevistas com sujeitos que realizaram o estágio docente durante o mestrado (identificados pela letra M acrescida do número da entrevista) e nove durante o doutorado (identificados pela letra D acrescida do número da entrevista).

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

Apresentação e Análise de Dados

Da Formação do Docente aos [Des]Caminhos do Produtivismo Acadêmico.

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

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

Eu vejo muito mais um processo mecanicista, para cumprir tabela, do que formação docente (D1)

Para mim tem uma palavra que resume a formação docente no Brasil: Precariedade. Coloca aí, precariedade, é tudo que acho. Por isso que minha dissertação foi justamente nesta área, por que eu via uma coisa meio jogada. Quando acabei tive certeza, é muito precário (D8)

Nesse contexto, salienta-se que para os dezenove entrevistados deste estudo, a formação docente para o nível superior no Brasil é marcada pelo pouco preparo dos docentes, corroborando, portanto, os achados de Gentili e Apple (1997), segundo os quais o sistema educacional há algum tempo atravessa uma crise, principalmente no que se refere à qualidade do serviço prestado.

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

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

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

Baseando-se na literatura pertinente acerca da formação docente, pouco se tem de explícito sobre as metodologias e a didática aplicáveis ao ensino superior. O que se tem, propriamente dito, são as diretrizes apresentadas LDB (Brasil, 1996), a qual indica que o Estado transfere a obrigação da formação docente para as IES. Em virtude disso, salvo exceções, essas instituições não oferecem formação pedagógica para os futuros professores do nível superior, sendo que algumas oferecem em suas grades curriculares uma disciplina relacionada à metodologia e didática do ensino superior. Contudo, importa salientar que, na maioria das vezes, trata-se de uma disciplina optativa, que sob a percepção da maioria

dos entrevistados deste estudo, possui como função completar o número mínimo de créditos exigidos do curso.

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

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

Dessa forma, torna-se possível identificar que a formação do docente de nível superior é pautada na replicação de técnicas mecanicistas, refletindo, por conseguinte, os resultados de um processo conservador de [des]modernização das políticas educacionais (Smith & Wexler, 1995; Silva & Gentili, 1999; Paula & Rodrigues, 2006). Segundo os entrevistados, os futuros professores são “adestrados” por meio de um processo de ‘mcdonaldização’ da educação a transferir aos alunos a forma correta e, principalmente, eficiente de se pensar e ver o mundo.

Outro ponto a ser sublinhado é que para dezoito dos entrevistados os programas de mestrado e doutorado do país claramente não possuem foco na docência e sim na pesquisa.

Mestrado e doutorado formam pesquisadores, mas professor para ir para a sala de aula é outro departamento (D6)

Não somos formados para sermos professores, nós somos formados para sermos pesquisadores. [...] Na proposta dos cursos de pós-graduação é nítido que a ênfase é toda em pesquisa (D9)

A Constituição Federal Brasileira de 1988 prevê o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Contudo, o que se identifica é uma notável priorização por parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu* para o desenvolvimento de pesquisas (Joaquim *et al.*, 2011), ou melhor, para publicação de artigos.

Tanto no mestrado quanto no doutorado, a minha percepção é de que eu, na verdade, não estava sendo formada para ser professora. Mas também não senti que estava sendo formada para ser pesquisadora. Tem uma regra da CAPES para o mestrado e o doutorado, que os programas devem ter um nível de qualidade ideal e, para isso, os professores e os alunos precisam publicar (D8)

Nota-se, portanto, um dos [des]caminhos da formação docente, o produtivismo acadêmico que nos programas de mestrado e doutorado do país, acaba se tornando um fim em si mesmo. Tal realidade é facilmente percebida dado que os programas são avaliados em função das publicações discentes e, principalmente, docentes, esses tendem a transferir essa preocupação para seus mestrandos e doutorandos.

No primeiro dia de aula do mestrado o coordenador já falou: “Espero que vocês sejam muito produtivos” (M4)

Durante o doutorado, eu e alguns amigos da mesma área fizemos um grupo para produzir artigos, se não cumpríssemos a pontuação mínima de produtividade não poderíamos defender a tese. Publicamos muita coisa por isso (D3)

Identifica-se, portanto, que o sistema educacional brasileiro aos poucos se transforma em uma intensa força produtiva de “conhecimento” e as IES adentram a um paradoxo, no qual a nota-se um processo de mercantilização e mercadorização da educação, no qual a qualidade do serviço prestado torna-se questionável (Chauí, 1994; Alcadipani, 2011). A tal sistema nomeia-se ‘pedagogia fast food’ (Gentili, 1999), metodologia que possibilita, por meio de um processo eficiente, alienado e mecanizado, retomar os “Tempos Modernos” de Chaplin e continuar construindo ‘automóveis pretos’, desvelando, por conseguinte, a lógica fordista que rege o mundo acadêmico do país (Alcadipani, 2011).

O Estágio Como Metodologia Docente Formativa em Tempos de Crise

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

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

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

O estágio docente supervisionado pode ser compreendido como uma forma eficaz de se aproximar os futuros professores à prática docente, fazendo com que o aluno postulante à docência adquira experiência e desenvolva competências importantes para seu exercício profissional (Freire, 2001). Sendo assim, o estágio docente, em essência, busca o desenvolvimento pedagógico e didático de quem o realiza. Contudo, torna-se notável que sua essência aos poucos está se perdendo frente à crise do sistema educacional, fazendo com que transpareça algumas mazelas e desajustes desse processo.

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

Uma questão importante é que o aluno estagiário vai para a sala de aula sem ao menos saber qual é sua função ali. Dentre os entrevistados, nota-se que principalmente aqueles que realizaram o estágio durante o programa de mestrado que, em sua maioria, eles eram enviados à sala de aula sem uma preparação prévia, ou seja, trata-se do verdadeiro “dormi aluno(a) e acordei professor(a)” (Cunha et al., 2006). Sendo que, nesse contexto, o aluno, muitas vezes, não tem nem o tempo de se preparar psicologicamente para assumir sua nova condição, indo de encontro à discussão acerca da formação docente presente na literatura (Freire, 1996; Zabalza, 2004).

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

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

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

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

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

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

Nesse cenário, reforça-se “a consciência de que as ausências são presenças no universo formativo dos docentes” (Cunha et al., 2006, p.14). Notavelmente a falta de acompanhamento das atividades que são desenvolvidas durante o estágio docente é uma falha comum nestes processos e, para alguns dos entrevistados, esta fragilidade fez com que pensassem criticamente o papel do professor enquanto formador de pessoas.

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

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

O Estágio Docente de Nível Superior no Brasil

Em um ambiente marcado por grandes desafios que envolvem o sistema educacional brasileiro, o estágio docente tenta se firmar como um método de auxílio à formação docente. Contudo, identifica-se uma série de percalços e pontos positivos que contribuem para compreender o cenário sob o qual esta realidade se constrói.

Diante a responsabilidade que o professor possui na prática educativo-reflexiva e na construção do conhecimento junto ao aluno (Freire, 1996), a experiência de docência, principalmente no mestrado, caracterizou-se como desafiadora.

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

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

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

Assim, identifica-se algumas questões de gênero e idade como pontos de desafio na prática de estágio docente supervisionado, dado arquétipo socialmente construído e legitimado da figura do professor.

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

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

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

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

Outro achado importante deste estudo é que, para a maioria dos entrevistados que realizaram o estágio docente durante o doutorado, apesar de ser importante para a formação profissional do docente, este deveria servir como objeto de treinamento e, portanto, teria maior importância para os mestrandos que, geralmente, não têm experiência acadêmica docente. Nesse aspecto, a obrigatoriedade de alunos experientes cursarem o estágio docente pode ser apontada como uma falha.

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

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

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

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

Considerações Finais

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

Dentre os resultados alcançados, inicialmente, torna-se latente a insatisfação, por parte de todos os sujeitos de pesquisa, no que se refere ao sistema educacional do país. Mais especificamente, no que tange a formação docente, uma série de inquietações se fizeram presentes no estudo. Um ponto importante observado foi a desvinculação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* com o desenvolvimento do futuro docente, no que tange as competências didático-pedagógicas importantes para o exercício da função, e a vinculação dos mesmos a uma tendência de produtivismo acadêmico, revelando, por conseguinte, a ótica fordista que rege o sistema educacional brasileiro.

Destaca-se ainda um ambiente por meio do qual o futuro docente aprende a se construir enquanto professor a partir de suas próprias experiências, mesmo que em caráter precário. Nesse contexto, indivíduos que até então só foram alunos passam a assumir posição de professor. Sendo que este processo, por um lado, muitas vezes, apresenta-se como fonte de sofrimento e angústia dos estagiários docentes; de outro, fonte de autocrítica, autorreflexão e autoconstrução enquanto professor.

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

O presente estudo possibilitou identificar alguns importantes reflexos da crise no sistema educacional brasileiro, que por vezes subverte a lógica ensino-aprendizagem em uma lógica de mercado pautada no consumo-satisfação. Os jovens professores brasileiros estão sendo formados academicamente em um ambiente onde o produtivismo assume-se como protagonista, deixando pouco (ou nenhum) espaço para a docência reflexiva. Em consequência disso este jovem professor tende, em suas aulas, repassar aos alunos-clientes modelos, manuais e receitas para o sucesso organizacional. A figura do professor que

deveria servir como fonte de reflexão e questionamento para os alunos é recriada como um *entertainer*, cuja função é cativar o cliente e replicar a pedagogia *fast food*.

Como limitações para o presente estudo ressalta-se o fato de a pesquisa ter se centrado na avaliação da prática docente em uma área do conhecimento. Portanto, sugere-se que, para pesquisas futuras, outras áreas do conhecimento sejam avaliadas, bem como que a amostra seja ampliada para outros estados da federação. E ainda, pesquisas que contemplem a relação orientador-orientado durante o processo de formação de futuros docentes de nível superior.

Referências

- Alcadipani, R.S. (2011). Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. *Cadernos Ebape.br*, 9(4).
- Alcadipani, R. (2011). Academia e a fábrica de sardinhas. *Organizações & Sociedade*, 18(57).
- Alcadipani, R.S., & Bresler, R. (2000). McDonaldização do ensino. *Carta Capital*, São Paulo, 122(6), 20-24.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barros, R.P., Franco, S., & Mendonça, R. (2007). A recente queda da desigualdade de renda e o acelerado progresso educacional brasileiro da última década. *Textos para Discussão*, Rio de Janeiro, n.1304.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2007). *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bloom, H. (2004). *Onde encontrar a sabedoria?* Rio de Janeiro: Objetiva.
- Brasil.(1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF.
- Brasil.(1996). Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF.
- Calderón, A. I. (2004). Repensando o papel da universidade. *Revista de Administração de Empresas*,44(2),104-108.
- Chamlian, H.C.(2003). Docência na universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*,118(1), 41-64.
- Chauí, M.(1994). USP 94: a terceira fundação. *Estudos Avançados*, 8(22), 49-68.

- Collis, J., & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2ed. Porto Alegre: Bookman.
- Cunha, A.M.O., Brito, T.T.R., & Cicillini, G.A. (2006). Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. *Reunião Anual da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação – Anped*, Rio de Janeiro.
- Engel, E.P.J., & Volpato, G. (2016). Profissional Liberal na Universidade: a Constituição do Saber Docente no Início de Carreira. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 17(3), 266-275.
- Felício, H.M.S., & Oliveira, R.A.(2008). A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar em Revista*,32,215-232.
- Ferreira, R. D. C. A., & Vieira, A. M. (2015). Trabalho docente e tecnologias da educação: mediação e confluência. *Revista de Tecnologia Aplicada*, 2(3), 46-62.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.(2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*, 15(42), 259-268.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.
- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE.
- Gentili, P., & Alencar, C. (2001). *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes.
- Gentili, P., & Apple, M.W. (1997). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Gil, A.C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

- Guimarães, J.C. (2014). Competências do Professor Universitário: A Prática Como Itinerário Para a Aprendizagem Ativa do Aluno e Para a Formação Continuada do Docente. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*,8(2), 167-185.
- Hentschke, L., Azevedo, M.C.C.C., & Araújo, R.C. (2006). Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, 15, 49-58.
- Joaquim, N.F., Nascimento, J.P.B., Boas, A.A V., & Silva, F.T. (2011). Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal de Lavras. *RAC-Revista de Administração Contemporânea*, 15(6), 1137-1151.
- Lüdke, M.(2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente*, 1(1), 95-108.
- Mendonça Neto, O. R., Antunes, M. T. P., & Vieira, A. M. (2015). Controle do trabalho docente: provocações foucaultianas para análise da gestão universitária. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(3), 665-683.
- Ministério da Educação e Cultura–MEC. (2015). *A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16762&Itemid=>. 5 jul. 2015.
- Moura, J.D.P. (2009). A formação do professor em “Tempos Líquidos-Modernos”. *Congresso Nacional de Educação–EDUCERE*, Curitiba.
- Mizukami, M.G.N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Pachane,G.G. (2004). Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED*, Rio de Janeiro.
- Pachane, G.G.; Pereira, E.M.A. (2004). A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(4), 1-13.

- Paula, A.P.P., & Rodrigues, M.A. (2006). Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. *Revista de Administração de Empresas – RAE*, 46, 10-22.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S.G. (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S.G., & Anastasiou, L.G.C. (2002). *Docência no ensino superior*. Cortez.
- Pimenta, S.G., & Lima, M.S.L. (2011). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Pimentel, V., Mota, D.D.C.F., & Kimura, M. (2007). Reflexões sobre a preparação de estudantes de graduação de enfermagem para o ensino de graduação. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 41(1), 161-164.
- Queiroz, F.C.B.P., Queiroz, J.V., Vasconcelos, N.V.C., Furukava, M., Hékis, H.R., & Pereira, F.A.B. (2013). Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 21(79), 349-370.
- Santos, K.C.G., & Helal, D.H. (2013) O Estágio Docente e o Desenvolvimento de Competências: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. *Encontro do Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ*, Brasília.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *American Educational Research Association (AERA)*, 15(2), 4-14.
- Silva, T.T., & Gentili, P. (1999). *Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE.
- Smith, R., Wexler, P. (1995). *After postmodernism: education, politics, and identity*. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Triviños, A.N.S. (2012). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Vasconcelos, M.L.M.C. (1998). Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In Masetto, M. *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 77-94.

Vieira, A. M., Mendonça Neto, O. R., & Antunes, M. T. P. (2015). Aspectos da resistência na atividade docente. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 743-756.

Zabalza, M.A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.