

CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOB O PONTO DE VISTA DOS PÓS-GRADUANDOS¹

NATHÁLIA DE FÁTIMA JOAQUIM¹, CEYÇA LIA PALEROSI BORGES²; NÁDIA CARVALHO³, ANA ALICE VILAS BOAS⁴

RESUMO

Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* foram instituídos para a formação de professores universitários, porém, não se sabe se, de fato, esta é a atual realidade dos pós-graduandos. Para tentar entender esta dinâmica sob a perspectiva destes alunos, foram aplicados questionários abertos para que pudessem relatar o que eles entendem como sendo a realidade do programa ao qual estão vinculados. Participaram desta pesquisa os mestrandos e doutorandos matriculados na disciplina de “Estágio Docência” no primeiro semestre de 2010. O número de participantes desta pesquisa foi de 21 alunos, dos quais sete doutorandos e 14 mestrandos. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo, por se tratar de uma pesquisa de cunho interpretativo e com aspectos, notadamente, qualitativos. Com base na análise dos dados, pode-se depreender que a realidade do Programa de Pós-Graduação estudado apresenta limitações quanto à formação de professores, mais de 85% dos pós-graduandos afirmaram que o enfoque dado pelo curso é maior à pesquisa do que aquele destinado ao ensino. Isto pode estar relacionado ao fato de que não há nenhuma disciplina que seja voltada para a formação ou desenvolvimento de habilidades para atuação em sala de aula. Segundo relatos, as disciplinas do programa exigem dos alunos desenvolvimento de habilidades técnicas. Desta forma, como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são tidos como a principal via de formação de professores universitários, torna-se proeminente a prática do ensino em conformidade e harmonia com a pesquisa, e não um sobrepujando a outra e vice-versa.

Palavras-chave: Estágio Docência, Formação docente, programas de pós-graduação, prática do ensino e pesquisa.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de questões referentes aos processos de aprendizagem, no espaço da universidade, por meio do “Estágio Docência”. Tendo em vista o movimento de expansão das vagas de ensino superior no país, que, embora seja um movimento de proporções limitadas, ainda assim se torna suficiente para levantar a discussão acerca da preocupação com a reposição e formação do corpo docente das universidades. Neste contexto, esta modalidade de estágio tem sido estimulada para os alunos que desejam viver a experiência docente no ensino superior e, além disso, é recomendada e exigida para alunos bolsistas, pela própria Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Porém, surge a questão: os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil estão contemplando a formação docente de forma efetiva? Tal preocupação tem sua origem no objetivo de criação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que foram constituídos para formação de professores competentes para atender a expansão do ensino superior, além de contribuir para a formação de recursos humanos com elevado nível de qualidade para a prática do ensino (CAPES,

¹ Mestranda em Administração, DAE/UFLA, nathaliafjoaquim@hotmail.com

² Mestranda em Administração, DAE/UFLA, cpalerosi@yahoo.com.br

³ Mestranda em Administração, DAE/UFLA, nadialavras@yahoo.com.br

⁴ Professora Adjunta, DAE/UFLA, ana.alice@dae.ufla.br

1999; Chamlian, 2003). Deste modo, este trabalho tem como objetivo analisar, sob a ótica dos pós-graduandos de uma Universidade Federal, matriculados no primeiro semestre de 2010 na disciplina de “estágio docência” do curso de administração, como têm sido a preparação para a docência.

METODOLOGIA

Coleta de Dados

Foram aplicados questionários, com questões abertas, aos alunos do Programa de Pós-Graduação em Administração de uma Universidade Federal, matriculados na disciplina de “Estágio Docência”, durante o primeiro semestre de 2010. O número de participantes desta pesquisa foi de 21 alunos, dos quais sete 7 doutorandos e 14 mestrandos. A pesquisa foi realizada entre os meses de maio e junho deste ano.

Análise qualitativa

Perante os objetivos propostos para esse estudo, o mesmo apresenta aspectos qualitativos, tendo como método a análise de conteúdo. De acordo com Dellagnelo e Silva (2005), a utilização da análise de conteúdo na pesquisa em administração é uma tarefa interessante, especialmente nas análises de cunho predominantemente qualitativo. Segundo Minayo (2003, p. 74) a análise de conteúdo visa verificar “(...) o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado” para a autora, este “sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente).” A análise de conteúdo é considerada uma técnica para o tratamento de dados na qual se tem o objetivo de identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema (VERGARA, 2005, p. 15).

A análise dos dados coletados foi feita em profundidade. Denota-se que existem muitas vantagens ao se adotar este tipo de método. Dentre elas, Bauer e Gaskell (2002) destacam a possibilidade de lidar com um alto volume de dados, no qual o pesquisador tem autonomia para transitar pela seleção, criação de unidades e categorização de dados brutos. Para Bauer e Gaskell (2002), o interessante na análise de conteúdo está relacionado à necessidade de se apoiarem em uma técnica de análise de dados em pesquisa qualitativa que alcance alguma credibilidade acadêmica sem se restringir aos métodos quantitativos mais clássicos. Estes autores concluem que muitos estudiosos consideram esta técnica equivalente à pesquisa do tipo *survey* realizada em documentos. Esta técnica, segundo Dellagnelo e Silva (2005), busca inferir os significados que vão além das mensagens concretas. Assim, entende-se que o presente trabalho constitui um estudo exploratório, de caráter qualitativo, que se desenvolve com base no paradigma interpretativo (ALENCAR, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os 21 alunos matriculados na disciplina de “Estágio Docência” e que desenvolveram as atividades de prática de ensino no primeiro semestre de 2010 foram submetidos a um questionário, por meio do qual pode-se fazer muitas inferências. Quando questionados sobre o direcionamento formativo do curso de pós-graduação, mais de 85% das respostas foram de que o enfoque maior é dado para a pesquisa em detrimento ao ensino. Em números absolutos, 18 alunos percebem o curso de pós-graduação como estreitamente relacionado à produção bibliográfica. Visto que esta formação mais voltada para a pesquisa é comprovada pelo desenvolvimento da dissertação, que é obrigatória a todos. Esta constatação coincide com os achados de Fisher (2006), sobre o fato de haver um trabalho final dissertativo no mestrado e uma tese de doutorado, como requisito formal dos cursos de pós-graduação, teve como consequência o reforço nos currículos de disciplinas e de outras atividades voltadas à formação do pesquisador.

Tendo por base as considerações dos alunos questionados, pode-se depreender que não há nenhuma disciplina que seja voltada para a formação ou desenvolvimento de habilidades para atuação em sala de aula. Muito pelo contrário, as disciplinas do programa exigem dos alunos desenvolvimento de habilidades técnicas, ou seja, redação científica, leitura e interpretação de textos científicos de áreas

afins e avaliação pautada na confecção e publicação de artigos científicos. Esta realidade também fora deflagrada por Pimentel et. al. (2007), que observaram que os mestres e doutores são mais capacitados para o desenvolvimento de pesquisas, mas estão menos preparados para exigências próprias da educação em nível superior.

Os alunos relatam sofrer pressões para que a produção científica seja cada vez maior. O relato do respondente A2 é um exemplo: *“Porque sendo aluna de mestrado percebo uma maior importância dada a publicações, praticamente só se fala nisso.”* Segundo Chamlian (2003), os cursos de pós-graduação foram constituídos com o objetivo de formar professores competentes para atender a expansão do ensino superior, além de contribuir para a elevação dos níveis de qualidade do ensino oferecido. Mas o que se percebe na prática é outra realidade. Muitos dos respondentes acreditam haver uma disparidade entre a finalidade dos cursos *stricto sensu* e o que de fato é a vivência deles.

Faltam espaços para discussões voltadas para a prática pedagógica de ensino, como laboratórios de aprendizado sobre como ministrar aulas, técnicas de motivação do aluno, avaliação, questões disciplinares, postura profissional e didática. A opinião do respondente A8 é que *“Talvez seja este o motivo de se ter muitos profissionais com significativo título acadêmico e experiência em pesquisa, que não possui habilidades desenvolvidas para o ensino.”* Freire (2001) aponta que o estágio pedagógico permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional.

Riolfi & Almaminos (2007) discorrem sobre a problemática e deixam claro que a formação de professores não é (e nem deve ser) uma atividade complementar, que acontece a partir do aprendizado do conteúdo, nem somente apenas pelo estágio. Neste sentido, muitos dos respondentes desta pesquisa afirmam ser uma realidade vivenciada por eles a carga teórico/prática de discussão sobre docência ser mínima, limitando-se a disciplina de “Estágio Docência”. Na visão do A19 *“A formação para a docência é um aspecto marginal”*, uma vez que a própria aplicação da teoria se restringe a realidade das pesquisas e não é pensada em aplicação em sala de aula.

“Parece que o aluno de mestrado e doutorado aprende a ser professor pela simples observação do comportamento de seus mestres. Particularmente, acho que este aprendizado por imitação carrega mais vícios do que reproduz as virtudes dos professores.” (A21). No sentido do relato da respondente A21, Caires (2006) atenta para o fato do “estágio pedagógico ser aqui entendido como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência e no mundo adulto.” Cabe ressaltar que a prática do ensino não deve ser apenas uma reprodução, mas sim um processo criativo e interativo dos atores envolvidos. Como afirmaram Silva & Davel (2007), em contextos de interação social, tal como as “comunidades de prática”, a reflexividade é intensificada, promovendo a aprendizagem e a geração de conhecimento inovador. Assim, nota-se que esta afirmação do discente condiz com estudos realizado por Rozendo et. al. (1999), no qual foi detectado que as práticas pedagógicas dos professores universitários refletem a ambiguidade e as contradições de sua profissão e da própria universidade. Além disso, estas práticas pedagógicas revelam que a prática educacional no Brasil continua enraizada na concepção bancária da educação, expressão utilizada por Freire (1996) para designar a maneira que o ensino assume, na qual as informações são depositadas nas mentes dos alunos, que as recebe sem maiores questionamentos, de forma passiva.

Alguns respondentes, entretanto, entendem que os cursos oferecem tanto a formação para pesquisa quanto para a docência, mas cabe ao aluno optar pela formação que deseja e trilhar seus passos dentro do Programa. Sob a ótica de Tavares (2005), esse processo de formação e investigação da relação ensino-aprendizagem constitui um dos lugares por onde passam os grandes desafios nas sociedades dos nossos dias. Tudo, porém, depende da preparação e aquisição de novos recursos materiais e humanos, sua classificação e reclassificação, em que os equipamentos físicos e tecnológicos, ainda são, com certeza, determinantes. O que denota que o “Estágio Docência” é uma prática que oferece subsídios para o desenvolvimento profissional do pós-graduando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base os resultados aqui apresentados, nota-se que a realidade do Programa de Pós-Graduação estudado apresenta limitações quanto à formação de professores. Segundo relatos, pode-se inferir que os alunos são muito mais direcionados para a produção científica do que para a prática do ensino. Tal fato parece ser reforçado pela produção de uma dissertação ou tese ao final dos cursos de mestrado e doutorado, respectivamente.

Cabe ressaltar que como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são tidos como a principal via de formação de professores universitários, torna-se proeminente a prática do ensino em conformidade e harmonia com a pesquisa, e não um sobrepujando a outra e vice-versa. Não se pode abandonar a pesquisa, que também figura como uma prática pedagógica, porém há que se atentar para que pesquisa não tenha um incentivo maior, resultando em um menor espaço para as práticas de ensino em sala de aula.

Para futuros trabalhos sugere-se que a coleta de dados seja ampliada para que se possa ter um resultado mais generalista. A fim de que possa ser definida se esta é uma situação isolada, atípica, ou se, de fato, é uma realidade percebida e recorrente em diversos programas de pós-graduação.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALENCAR, E. **Metodologia de Pesquisa**. Lavras: UFLA, 2009.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Ed. Vozes, 2002.

CAIRES, S. Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. **Análise Psicológica**, v. 1, n. 24, p. 87-98, 2006.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: Coleta de dados**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/coleta-de-dados>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

CHAMLIAN, H. C. Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, mar. 2003.

DELLAGNELO, E. H. L.; SILVA, R. C. Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: FGV, 2005, p. 97-118.

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, HUCITEC, 2004. 269p.

PIMENTEL, V.; MOTA, D. D. C. F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem**. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 161-164, mar. 2007.

XIX CONGRESSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFLA
27 de setembro a 01 de outubro de 2010

RIOLFI, C. R.; ALMAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 297-310, mai/ago. 2007.

ROZENDO, C. A.; CASAGRANDE, L. D. R.; SCHNEIDER, J. F.; PARDINI, L. C. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Revista Latino Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, abr. 1999.

SILVA, J. C. S.; DAVEL, E. Da ação à colaboração reflexivas em comunidades de prática. **Revista de Administração de Empresas**, v. 47, n. 3, p. 53-65, jul./set. 2007.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa na administração**. São Paulo: Atlas, 2005. 287p.

TAVARES, J. Aprender e ensinar como uma construção pessoal e social do conhecimento. **Docência e aprendizagem no ensino superior**. Publicado em abril de 2005. Disponível em: <http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm>. Acesso em: 30 jul. 2009.

ⁱ Agradecimento à CAPES pelo apoio financeiro.