



Administração: Ensino e Pesquisa

ISSN: 2177-6083

raep.journal@gmail.com

Associação Nacional dos Cursos de
Graduação em Administração
Brasil

MEDEIROS DE ARAÚJO, MARCUS VINÍCIUS; DE MELO PEREIRA, FERNANDO
ANTONIO; DA COSTA SILVA, LANA VIVIANE LINHARES; CUNTO LIMA, JEAN
MARCEL; BEZERRA DE ARAÚJO, JOILZA KARLA
ESTÁGIO DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E SUAS INFLUÊNCIAS
NAS METODOLOGIAS DE ENSINO

Administração: Ensino e Pesquisa, vol. 15, núm. 2, abril-junio, 2014, pp. 237-269
Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=533556759001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ESTÁGIO DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS METODOLOGIAS DE ENSINO

APPRENTICESHIP TEACHING: EPISTEMOLOGICAL CONCEPTS AND THEIR INFLUENCE ON TEACHING METHODS

Recebido em: 30/09/2013 • Aprovado em: 18/12/2013
Avaliado pelo sistema *double blind review*
Editora Científica: Manolita Correia Lima

MARCUS VINÍCIUS MEDEIROS DE ARAÚJO envieparamarcus@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

FERNANDO ANTONIO DE MELO PEREIRA

LANA VIVIANE LINHARES DA COSTA SILVA

JEAN MARCEL CUNTO LIMA

JOILZA KARLA BEZERRA DE ARAÚJO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar, de forma exploratória, os fundamentos epistemológicos das metodologias de ensino adotadas e criadas por alunos de pós-graduação de Mestrado em Administração. Este é um estudo qualitativo, onde os dados primários foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. A técnica utilizada para tratamento dos dados foi a análise de conteúdo. Os resultados mostram que os professores orientadores do estágio de ensino têm uma inserção ativa e satisfatória durante as atividades em sala de aula. Observou-se uma polarização entre os professores na fase de planejamento do ensino de disciplinas alvo do estágio docência. Há uma predominância na adoção de aulas expositivas e metodologias de ensino utilizadas pelos professores. Concluiu-se que na disciplina de estágio docência, uma perspectiva epistemológica empirista tem prevalecido.

Palavras-chave: estágio docência; metodologias de ensino; epistemologia.

ABSTRACT

This paper aims to preliminarily identify the epistemological foundations of the teaching methodologies adopted and created by business administration Master's students. This is a qualitative study with the primary data collected using semi-structured interviews. Content analysis was used for data processing. The results show that the apprenticeship tutor professors participate actively and satisfactorily during the classroom activities. The teaching planning stage for the respective apprenticeship disciplines polarized teachers, with the majority adopting lectures and traditional teaching methods. The paper concludes that an empirical, epistemological approach is prevalent in teaching apprenticeships.

Keywords: apprenticeship teaching; teaching methods; epistemology.

INTRODUÇÃO

O último Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), realizado no ano de 2012 com dados referentes ao ano de 2011, revelou que o número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil encolheu 0,55%, revertendo a tendência de crescimento existente no período de 2001 a 2010. Essa redução não é universal, uma vez que nas instituições privadas ocorreu uma diminuição de 0,90%, enquanto que nas instituições públicas de ensino ocorreu um crescimento de 2,15%. Essa variação reflete diretamente no aumento do número de matrículas nas instituições, que no ano de 2011 teve seu número total em 6.739.689, representando um crescimento de 23,68% em relação ao ano de 2010 (INEP, 2012).

Desse modo, a ampliação do acesso ao ensino superior tem gerado uma série de novos desafios, dentre eles a formação e a contratação de docentes que estejam alinhados com as necessidades das instituições, sendo capazes de dar respostas às implicações produzidas por um cenário que exige abordagens didáticas cada vez mais dinâmicas, como também metodologias de ensino que possam romper com a visão mecanicista da educação onde o aluno é visto como mero receptáculo de conteúdo e o professor o seu fiel depositário (FREIRE, 1987).

É nessa perspectiva que o estágio docência assume um papel ainda mais relevante, visto que se constitui de um instrumento pedagógico que objetiva proporcionar ao pós-graduando da modalidade *stricto sensu*, mais especificamente nos cursos de mestrado acadêmico, a experiência didática em um ambiente real de ensino sob a orientação de um professor (JOAQUIM *et al.*, 2010; PIMENTEL; MOTA; KIMURA, 2007). Em função disso, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem promovido o estágio docência e incentivado a formação de disciplinas com essa finalidade nos cursos de mestrado acadêmico em todo o país.

Sob o ponto de vista epistemológico, o estágio docência é um momento de contato com diversas metodologias de ensino e recursos didáticos que expressam um universo de abordagens diferentes sobre como o

conhecimento é produzido. Este artigo realiza um breve percurso sobre as abordagens epistemológicas do racionalismo (BECKER, 1992; SILVEIRA, 1996, 2002; BELTRAMIN, 2009), do empirismo (FREIRE, 1987; BECKER, 1992; BECKER, 1998; MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2002; LUZ, 2002; RIZZON, 2009;), do apriorismo (BECKER, 1992; MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2002; CASTAÑON, 2005; RIZZON, 2009) e do construtivismo (PIAGET, 1977; FREIRE, 1987; BECKER, 1992; DUARTE, 1996; ARENDT, 2003; CASTAÑON, 2005; CARVALHO, 2005; SARAVALI, 2005; PIAGET, 2007; RIZZON, 2009;) apresentando seus elementos constituintes e pensadores principais.

Nesse sentido, tem-se como propósito identificar, de forma exploratória, os fundamentos epistemológicos que orientam as metodologias adotadas e formuladas pelos estudantes do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGA/UFRN), durante suas participações na disciplina “Estágio Docência I”, tendo como premissa teórica a percepção construtivista de que o estágio docência é visto como um processo dinâmico de aprendizado, no qual as metodologias de ensino estão inseridas em um contexto de aprendizagem conjunta entre o aluno e o professor orientador (CASTAÑON, 2005).

Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um grupo de alunos que cumpriram os créditos referentes à disciplina “Estágio Docência I” no período de 2009 a 2011. Essa disciplina é precedida por um Curso de Iniciação à Docência, com carga horária de 45 horas, que busca preparar seus participantes para o ambiente da graduação do curso de Administração da mesma instituição.

O estudo oferece uma base empírica de tendências voltadas para a melhoria da qualidade dos professores de ensino superior em Administração, além de caracterizar como o estágio docência é trabalhado em uma universidade federal brasileira (JOAQUIM *et al.*, 2011; RONFELDT; REININGER, 2012; SONAGLIO; GODOI; SILVA, 2013). A relação dos estagiários com os professores das disciplinas também é avaliada, contribuindo para a formação dos estagiários docentes, no âmbito do domínio de habilidades e estratégias de ensino (WALL; PRADO; CARRARO, 2008).

REFERENCIAL TEÓRICO

CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS: RACIONALISMO, EMPIRISMO E APRIORISMO

Racionalismo, empirismo e apriorismo são expressões do campo epistemológico, o campo científico que aborda o conhecimento. Funcionam como um referencial explicativo para todos os processos de formação do conhecimento (BELTRAMIN, 2009). São, portanto, pilares para o despertar do saber, orientações que visam discorrer sobre como o conhecimento é formado. O professor é um agente nos processos de formação do conhecimento e, seja de qual nível educacional for, acaba por oscilar suas concepções a cerca do que vem a ser o conhecimento e como ele é gerado (BECKER, 1992).

A epistemologia racionalista surge fundamentalmente com base na obra de René Descartes (1596-1650), que, como bom matemático, percebia o conhecimento como um movimento advindo da razão. Assim, o racionalismo afirma que está no pensamento a principal fonte do conhecimento humano. Em outras palavras, é o pensamento puro que sustenta a Ciência e, portanto, a formulação do conhecimento (SILVEIRA, 2002).

A explicação científica é, no racionalismo, motivada pelo processo dedutivo. Toda e qualquer explicação perpassa um enunciado universal, ou seja, uma lei que é capaz de implicar em uma dedução que, por sua vez, explica aquilo que é almejado pelo indivíduo (SILVEIRA, 1996).

O racionalismo possui amplas bases no pensamento de Platão (428 a.C. a 348 a.C.), que julgava as coisas baseado na concepção de um mundo sensível, aquele que é percebido pelos sentidos humanos, e um mundo das ideias, um mundo imaterial alheio ao homem. O mundo sensível, incluindo os valores atribuídos às coisas ou aos fatos, seria nada mais do que uma aproximação do mundo das ideias (SILVEIRA, 2002).

A epistemologia empirista (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2002) tem seu nascimento nas reflexões de John Locke (1632-1704), filósofo inglês segundo o qual reside nos fatos, e não no indivíduo, a principal fonte de respostas

para as inquietações cotidianas. Outros filósofos que contribuíram para a formulação da epistemologia empirista foram o irlandês George Berkeley (1685-1753) e o escocês David Hume (1711-1776).

Locke exerce forte influência na obra de Berkeley (LUZ, 2002), cujas reflexões apontam a assimilação da ideia lockeana de que as crenças de um indivíduo sobre o mundo são falíveis devido às limitações da percepção do sujeito. A obra de Hume é profundamente marcada pelo ceticismo (RIZZON, 2009) uma vez que o filósofo ignorava a possibilidade de existirem verdades absolutas, opondo sua visão de filosofia à de Descartes.

Na visão empírica o conhecimento é derivado das experiências realizadas pelo indivíduo, por meio dos seus estímulos sensoriais. O empirismo é, portanto, uma valorização das experiências realizadas pelo indivíduo, as quais se impõem sobre si mesmas (BECKER, 1998). A influência das experiências no aprendizado e dos estímulos provocadores é retomada pelos teóricos behavioristas, em especial nos trabalhos de Ivan Pavlov (1849-1939), John Watson (1878-1958) e Burrhus Skinner (1904-1990), que em seus estudos sobre o comportamento animal e humano, lançaram as bases para uma psicologia do comportamento mensurável (PARK, 1997).

Para os empiristas, durante o processo pedagógico do aprendizado, o aluno seria incapaz de aprender sem a presença de um professor, compreendido como um agente e um ator no processo de aprendizagem. Dessa forma, é estabelecida uma relação de passividade do aluno para com o professor (FREIRE, 1987; BECKER, 1998; RIZZON, 2009), onde esse último é detentor total dos estímulos que culminarão na aprendizagem.

A epistemologia apriorista tem suas origens nas reflexões do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) que pretendia realizar uma síntese do racionalismo de Descartes e Gottfried Leibniz (1646-1716) e do empirismo de Locke e Hume. Para Kant as posições racionalistas levavam o homem ao dogmatismo e às posições empíricas, por sua vez, o levavam ao ceticismo (RIZZON, 2009).

O apriorismo firma posição oposta ao empirismo, uma vez que compreende o indivíduo como o ser que carrega ele próprio, desde seu nascimento, as condições necessárias ao conhecimento e à aprendizagem

(MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2002). É, portanto, uma percepção onde o conhecimento e a aprendizagem estão condicionados a fatores previamente determinados no indivíduo.

Kant, embora essencialmente se mantenha como racionalista, acredita que a experiência pode ser fonte do conhecimento, mesmo que esse seja de toda sorte limitado. Entretanto, Kant defende que a experiência não é a única e suprema fonte do conhecimento, uma vez que ele não ocorre apenas por meio da assimilação pelos sentidos (RIZZON, 2009).

Sob a epistemologia apriorista, surge a teoria da Gestalt impulsionada pelos trabalhos de Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941) e Wolfgang Köhler (1887-1967). A teoria da Gestalt afirma que o cérebro humano possui condições previamente formadas, como traços de memória oriunda das experiências já realizadas, que tornariam o indivíduo predisposto ao conhecimento (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2002).

Dessa forma, a perspectiva pedagógica dos aprioristas reflete uma visão em que o conhecimento é latente ao indivíduo, pois ele já carrega consigo as nuances necessárias para assimilá-lo. O ambiente tem apenas um posicionamento secundário, preenchendo as formas já previamente desenvolvidas com conteúdo (BECKER, 1992).

A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE PIAGET E OS CONSTRUTIVISMOS SOCIAL E RADICAL

A epistemologia construtivista ou interacionista deve seu surgimento ao psicólogo e biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). O objetivo central de Piaget sempre foi o de buscar compreender o processo de como o indivíduo atinge o conhecimento e de como esse conhecimento evolui (SARAVALI, 2005). O conhecimento não é, para Piaget, predeterminado, seja no meio e objeto ou nas estruturas inerentes ao indivíduo, e sim residindo na interação desses elementos (PIAGET, 2007).

Graças aos trabalhos de Piaget, o indivíduo passou a ter um papel mais relevante no processo de formação do conhecimento baseada na teoria da epistemologia genética (CASTAÑON, 2005). Na percepção construtivista, o indivíduo não é um agente passivo no processo de formação do conhecimento.

É em função do indivíduo e por meio dele, em suas interações com o meio físico e social, que o pensamento é estruturado (BECKER, 1992).

O construtivismo constitui-se de uma ideia em plena expansão nos últimos anos e que, em sua rica bibliografia, encontra abordagens conceituais diversas na tentativa de defini-la (CASTAÑON, 2005). O construtivismo é uma teoria que busca interpretar o mundo sob o prisma de que nada está totalmente constituído, estruturado, definido (BECKER, 1992). Descarta a proposição apriorista de que o indivíduo possui condições previamente estabelecidas para o conhecimento (ARENDT, 2003; RIZZON, 2009) ao mesmo tempo em que nega maior relevância ao meio (BECKER, 1992) tal como visto pelos empiristas.

Na pedagogia construtivista o conhecimento é percebido como fruto da interação do indivíduo com o objeto do conhecimento (PIAGET, 1977). Assim, o processo de aprendizagem é marcado por um viés solitário, onde o aluno é o ator mais relevante. Ao professor resta a atribuição de propiciar ao aluno um ambiente rico para o aprendizado, organizando-o para tal (CARVALHO, 2005). As dificuldades de aprendizado são encaradas como reflexo dos impedimentos que o indivíduo possui de interagir com o meio, com o objeto do conhecimento (SARAVALI, 2005).

Um valoroso autor que estabelece interpretações aos trabalhos de Piaget é o psicólogo soviético Lev Vygotsky (1896-1934). Embora relacionado por alguns como teórico construtivista, Vygotsky (DUARTE, 1996; ARENDT, 2003; CARVALHO, 2005) é identificado como um autor de bases interacionistas. Para Vygotsky o conhecimento é fruto da interação social e da cultura. Dessa forma, o indivíduo é um ser claramente social que desenvolve, com base nas suas interações com outros indivíduos, o conhecimento inerente a ele (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2002).

Essa concepção acaba por ser compartilhada entre os defensores do chamado construtivismo social. Nessa abordagem, o conhecimento é refutado como produto de origem individualizado, sendo percebido como aquilo que é endossado coletivamente e inserido em um contexto social (CARVALHO, 2005). O construtivismo social tem sua origem na sociologia do conhecimento e é fortemente marcado pelo relativismo, afastando-

se de tudo aquilo que traga uma ideia de objetividade na formulação do conhecimento e no saber científico (CASTAÑON, 2005).

O construtivismo radical é uma importante abordagem que se desdobra dos trabalhos de Piaget. Seus principais expoentes são os psicólogos austríacos Heinz von Foerster (1911-2002) e Paul Watzlawick (1921-2007). No construtivismo radical o conhecimento é dependente da estrutura do conhecedor, a ideia apresenta sua radicalidade ao negar qualquer conhecimento de ordem objetiva (CARVALHO, 2005) e ao apostar em uma posição pedagógica que privilegia os conflitos cognitivos entre os alunos.

Para os construtivistas radicais o conhecimento é resultado daquilo que fazemos com os dados subjetivos obtidos em nossas experiências, que não necessariamente precisam ser estabelecidas em um meio de interação social (ARENDT, 2003). Isso torna o indivíduo incapaz de julgar objetivamente aquilo que é percebido pelo outro e por ele mesmo (CASTAÑON, 2005), uma vez que cada um desenvolve uma construção específica da realidade que o cerca. Aqui o construtivismo radical assume para si uma perspectiva epistêmica empirista, já que não há construção da realidade sem a experiência (CARVALHO, 2005).

ESTÁGIO DOCÊNCIA E METODOLOGIAS DE ENSINO

Diversos planos nacionais de pós-graduação priorizaram a pesquisa como elemento central de trabalho, em detrimento do ato/prática de lecionar entre os alunos. Em virtude disso, o Ministério da Educação (MEC) recomendou, como ferramenta de apoio, a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Tal preocupação impulsionou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a tornar obrigatória, a partir de 1999, a participação em estágio docência supervisionado de alunos bolsistas inseridos em cursos de mestrado (CHAMLIAN, 2003).

O estágio docência refere-se a uma atividade direcionada a estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, cujo desempenho do docente assistido é acompanhando por um professor orientador (WALL; PRADO; CARRARO, 2008). Pode ser compreendido com base nos seguintes direcionamentos: (i) o estágio docência é visto como campo de conhecimento, fato recente para

a pesquisa sobre formação docente no Brasil; e (ii) o estágio docência como requisito para a formação inicial e a formação continuada dos professores (PIMENTA; LIMA, 2004).

Para Cunha (2004), a base epistemológica do estágio docência ressalta o enfoque na pesquisa em detrimento da prática do ensino. Isso se deve à absorção, pela universidade, da concepção epistemológica racionalista, própria da ciência moderna e inspiradora das ciências exatas e naturais. Entretanto, observa-se que o distanciamento entre ensino e pesquisa não é interessante e nem mesmo necessário, pois prejudica a formação e a identidade do corpo discente, além de comprometer a qualidade do ensino por eles oferecido (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007).

Pimenta e Anastasiou (2002) comentam que a formação proporcionada aos pós-graduandos separa-os de qualquer discussão sobre o pedagógico. Para Kreuzberg e Rausch (2013) a formação docente de qualidade deve ser centrada na busca por exercer elementos teóricos e práticos. Cortesão (2002) salienta que os docentes universitários acabam por assimilar as mesmas práticas de ensino de seus mestres, das quais eles próprios foram objetos. Riolfi e Almaminos (2007) ressaltam que a prática do ensino não apenas se configura como uma reprodução e sim em um processo criativo e interativo dos atores envolvidos, relevante para a evolução do pós-graduando.

É conveniente atentar para o fato de que o estágio docência é entendido como uma das formas de o aluno criar uma identidade própria no exercício de suas atividades enquanto professor (JOAQUIM *et al.*, 2010), permitindo uma primeira aproximação à prática profissional e impulsiona a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências dos atos didáticos e pedagógicos desenvolvidos no cotidiano profissional (FREIRE, 2001). O processo de formação do professor deve levar em consideração a maneira como o aluno de um programa *stricto sensu* percebe essa transição e absorve os impactos do estágio docência (JOAQUIM *et al.*, 2011).

Freire (1996) evidencia a ideia de interligação entre ensino e aprendizagem, estabelecendo até mesmo uma relação de troca que estaria diretamente inserida na própria relação entre professor e aluno, mencionando que ensinar não é apenas transferir conhecimentos e conteúdos, pois quem

ensina aprende ao ensinar, ao passo que quem aprende também ensina ao aprender.

Para desempenhar o importante papel de ensinar é fundamental que o professor assegure-se das competências necessárias para essa função, isto inclui não apenas o conhecimento intelectual e científico, pois é preciso ter domínio sobre a maneira pela qual ele transmitirá tais conhecimentos (SCOZ *et al.*, 2000). Deve haver, assim, um planejamento, onde se estabeleça de forma coerente as técnicas que serão utilizadas em sala de aula, levando em consideração todo o cenário, de acordo com tempo e recursos disponíveis, e considerando também a influência das ações dos alunos que implicarão diretamente nesse processo, constituindo sua metodologia de ensino (BERBEL, 1994).

Percebe-se que, nos últimos anos, o perfil dos alunos de graduação mudou evidenciado em vários aspectos referentes à inteligência e habilidades, demandando metodologias que sejam aderentes a essa realidade (KREUZBERG; RAUSCH, 2013). Com o objetivo do estímulo ao aluno, o docente universitário deve ser inovador e criativo, devendo tratar os conteúdos de forma coerente com os seus objetivos, rompendo com a fragmentação na sua ação didática (ZABALZA, 2004).

Silva (1992) atenta para a dicotomia entre “saber o que” e “saber como”, ou seja, ter conhecimento sobre um determinado conteúdo e saber como ensiná-lo, evitando utilizar os recursos tecnológicos como máscaras da própria ignorância sobre o conteúdo ou a respeito da disciplina que lhe compete ensinar.

Nos últimos anos, as universidades vêm percebendo a adoção, cada vez mais incisiva, de metodologias ativas no ensino. Tais metodologias passaram a serem mais presentes em sala de aula em virtude das dificuldades que os alunos possuem em se expressar e pensar de maneira crítica (SONAGLIO; GODOI; SILVA, 2013). No entanto, a implantação de metodologias ativas pode esbarrar em questões estruturais, tais como a organização acadêmica e administrativa dos cursos de graduação, e nas concepções pedagógicas de professores e alunos (WALL; PRADO; CARRARO, 2008).

Na visão de Lucarelli (2000), inovar na ação didática universitária pressupõe avanços no que diz respeito à produção do conhecimento, sendo

este viabilizado, além da pesquisa, pelo ensino e pela extensão. Ao se referir à inovação, o ideal é que ocorra uma associação às práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracteriza o ensino tradicional imposto pela epistemologia positivista. Porém, é preciso ter em mente que o aluno, objeto das metodologias aplicadas em sala de aula, pode resistir às metodologias inovadoras, uma vez que já se encontra sujeito às metodologias tradicionais e acostumado com elas (DREHER; SEVEGNANI, 2012).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo é exploratório e descritivo do ponto de vista de seus objetivos (GIL, 1991). O método analítico empregado foi o qualitativo, sendo a pesquisa realizada do tipo estudo de caso (TRIVIÑOS, 1987; YIN, 2010). O uso de técnicas não probabilísticas, que possuam caráter intencional e fundamentado no julgamento do pesquisador como critério de escolha para os sujeitos de uma determinada pesquisa, está relacionado, de maneira positiva, com estudos exploratórios (COOPER; SCHINDLER, 2003). Dessa forma, foram selecionados sujeitos que efetivaram os créditos referentes à disciplina “Estágio Docência I” oferecida no curso de mestrado do PPGA/UFRN entre os anos de 2009 e 2011. Os sujeitos, escolhidos um total de 22 indivíduos, foram entrevistados após a realização das atividades referentes ao estágio docência. Foram realizadas sete entrevistas, sendo todas válidas para os fins deste estudo.

As entrevistas obedeceram a roteiros semiestruturados (SILVA; MENEZES, 2001), orientados por um conjunto de tópicos constituídos previamente, com base nos dados secundários obtidos. Os dados secundários foram levantados com base nas consultas aos relatórios finais de estágio docência entregues pelos entrevistados à coordenação do PPGA/UFRN. Para efeitos deste estudo foram realizadas transcrições literais como peças de apreciação da análise (GODOY, 1995). Com o intuito de preservar o anonimato e de apresentar os dados de forma isenta, os entrevistados receberam, de forma aleatória, as atribuições de E1 a E7.

Os dados coletados por meio das entrevistas foram analisados obedecendo ao método da análise de conteúdo. Bardin (1977) propõe as seguintes etapas, em ordem cronológica, no emprego da técnica: (i) pré-análise, onde o pesquisador deve exaurir as bibliografias consultadas com relevância para o tema da pesquisa; (ii) exploração e análise do material, na qual os dados dispersos e em estado bruto são validados de acordo com o que é proposto pela pesquisa; e (iii) o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, onde o pesquisador deve desempenhar esforços para que a compreensão dos dados seja condizente com os objetivos estabelecidos pela pesquisa.

Nesta pesquisa foi utilizada a técnica de análise do conteúdo denominada de categorial-temática, ou análise temática (BARDIN, 1977; PUGLISI; FRANCO, 2005; DELLAGNELO; SILVA, 2005), onde foram extraídas as unidades de registro e de contexto (unidades de análise), percebidas no decorrer das transcrições e leitura das entrevistas. O Quadro 1 apresenta as unidades de análise trabalhadas pela pesquisa, bem como o registro da frequência de cada unidade de contexto em entrevista por entrevista:

Quadro 1 Unidades de registro e unidades de contexto da pesquisa

Unidades de Contexto (UC)	Frequência das UC							Unidades de Registro
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	
UC1: Espaço e Tempo do Estágio Docência	4	4	4	4	4	3	3	Semestre e ano de realização do estágio docência; Tempo dedicado; Disciplina de prática.
UC2: Avaliação do Estágio Docência	4	4	3	3	3	2	4	Expectativas; Elementos positivos, negativos e sugestões de melhorias; Papel do professor orientador na condução do estágio docência.
UC3: Elementos anteriores à realização das aulas	3	3	4	3	3	3	3	Condições físicas e materiais e de suporte às aulas; Planejamento das disciplinas e dos planos de aula;
UC4: Realização das aulas na disciplina	3	2	2	3	3	3	2	Metodologias formuladas pelo professor assistido e pelo professor orientador no estágio docência; Contribuições do estágio docência à adoção e formulação de metodologias.
UC5: Influências na adoção e formulação de metodologias	4	4	3	4	2	4	4	Grau de liberdade conferido pelo professor orientador ao professor assistido; Práticas anteriores do professor assistido; Papel do professor orientador na condução, em sala de aula, das metodologias.

As unidades de contexto foram agrupadas em categorias de análise, respeitando critérios definidos que possibilitaram a homogeneidade, a exaustividade, a exclusividade, a objetividade e a pertinência destas (OLIVEIRA, 2008). o quadro 2 apresenta as categorias de análise, com suas definições constitutivas (DC) e operacionais (DO):

Quadro 2 Definição constitutiva e operacional das categorias de análise da pesquisa

Categorias de Análise	Definição Constitutiva (DC)	Definição Operacional (DO)
Estágio Docência (UC1 e UC2)	Espaço de desenvolvimento da identidade própria do docente (JOAQUIM et al., 2010) e requisito para a formação inicial e a formação continuada de professores (PIMENTA, 2004)	Caracterização das peculiaridades (tempo, espaço, condições de execução, influência do orientador, contribuições, problemas, sugestões de melhorias à disciplina)
Metodologias de Ensino (UC3 e UC4)	Conjunto que alia planejamento e técnicas ou métodos inseridos na atividade didática que devem orientar o docente a conduzir pelo melhor caminho o processo de ensino-aprendizagem (BERBEL, 1994)	Identificação das metodologias empregadas pelos sujeitos da pesquisa ao longo da disciplina Estágio Docência I
Concepções Epistemológicas (UC5)	Expressões do campo epistemológico, o campo científico que aborda o conhecimento, que funcionam como um referencial explicativo para todos os processos de formação do conhecimento (BELTRAMIN, 2009)	Identificação das influências epistemológicas (racionalismo, empirismo, apriorismo e construtivismo) nas metodologias adotadas pelos sujeitos da pesquisa ao longo da disciplina Estágio Docência I

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CARACTERIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DOCÊNCIA

Diversos aspectos foram avaliados para caracterizar a experiência do mestrando durante o estágio docência, a saber: (i) semestre do curso de mestrado em que o aluno o realiza; (ii) o tempo de participação, integral ou parcial, na disciplina *locus* do estágio docência; (iii) qualificação do acompanhamento dado pelo professor orientador; (iv) ligação da disciplina *locus* do estágio docência com a área de interesse de pesquisa no mestrado; (v) condições físicas e materiais para suporte à disciplina; e (vi) satisfação quanto as expectativas relacionadas ao estágio docência. Dentre o conjunto de entrevistados constata-se que a disciplina Estágio Docência I é buscada já no 2º semestre de curso, quando passa a ser permitida a matrícula de inscrição na disciplina pela coordenação do programa. Além disso, ocorrem diferentes comportamentos no que se refere à participação integral ou parcial do professor assistido na disciplina *locus* do estágio docência, conforme pode ser observado nas falas a seguir:

E1: [...] foi no terceiro semestre do mestrado, em 2009 [...]. Esse integral que você fala é no período de aulas? Sim, foi no tempo integral das aulas da disciplina. A disciplina era Gestão de Pessoas II

E2: [...] eu fiz em 2010, já fiz no segundo semestre do curso, em Administração Estratégica. [...] pegou parte da disciplina, foi parcial em acerto com o professor.

E3: O estágio? Foi no segundo semestre do mestrado, em 2011. [...] Eu assumi duas turmas [...] de Jogos de Empresa. Em tempo integral na aula, mas em alguns momentos revezando com o professor [...].

E4: Foi no segundo semestre [...] o ano? Em 2009. [...] Gestão Ambiental, em parte da disciplina.

E5: Fiz no segundo semestre do curso [...] em 2011, achei melhor fazer logo. [...] estive na disciplina inteira, em todas as aulas. Sempre tinha participação. A disciplina foi Simulação Empresarial e Aprendizagem Organizacional.

E6: Me matriculei (*sic*) no terceiro semestre. [...] foi em algumas aulas (*sic*), uma unidade específica de Sistemas de Informação.

E7: Olha, foi no quarto semestre, [...] foi no período integral. Era Poder, Política e Gestão. Pegou toda a disciplina.

É possível inferir, com base nas informações expressas nas falas acima, que alguns professores orientadores optam por inserirem o professor assistido na totalidade da disciplina. Do contrário, outros professores orientadores o fazem apenas em um momento específico, dando ao professor assistido a responsabilidade pela exposição do conteúdo. A decisão de qual modelo a ser adotado pelo professor orientador deve levar em consideração o estágio docência como primeiro contato do professor assistido (FREIRE, 2001) com a prática docente, contato este que tende a produzir efeitos (JOAQUIM *et al.*, 2011) que serão fundamentais para sua formação.

No que se refere ao acompanhamento do professor orientador na execução do estágio docência, foram transmitidas as seguintes falas:

E1: [...] auxiliou apenas dentro de classe, sempre na metodologia utilizada por ele.

E2: [...] ajudou nas aulas e também fora delas.

E3: Tanto na elaboração prévia quanto na aplicação da disciplina e também, em seguida, na avaliação dos resultados.

E4: Nas atividades de ensino não. Ele me orientou o tempo que eu ia ter para dar aula e me deixou à vontade para escolher os recursos.

E5: [...] ele sempre esteve presente em todas as ações em sala e atividades extraclases.

E6: [...] contava com ele e fazia com ajuda dele as principais atividades.

E7: Sempre. As atividades sempre foram compartilhadas [...], era uma construção conjunta.

Percebe-se que os professores orientadores de E1 e E4 limitaram-se a auxiliá-los em sala de aula. No caso de E1, o professor orientador concentrou-se em determinar quais recursos metodológicos seriam empregados. Esses comportamentos apresentam perspectivas diferentes das difundidas por Berbel (1994), onde o planejamento do ensino deve possuir a orientação de fundamentá-lo e executá-lo de forma conjunta com o professor assistido.

Evidencia-se nas falas de E1, E2, E3, E5, E6 e E7 que seus respectivos professores orientadores do estágio docência se mantiveram presentes nas oportunidades em que o professor assistido esteve em sala de aula

executando suas atribuições. Essa atitude é apoiada pela visão de Riolfi e Almaminos (2007) de que o estágio docência não deve ser executado como a singela substituição do professor orientador pelo professor assistido nas atividades de ensino.

Para todos os entrevistados desta pesquisa, a disciplina *locus* do estágio docência apresentou alguma ligação com suas respectivas áreas de interesse de pesquisa no curso de mestrado. No tocante às condições físicas e materiais para a execução das atividades do estágio docência, todos os entrevistados afirmaram que encontraram o apoio necessário, exceto E7. E3 e E4 atribuem a outros aspectos a facilidade no acesso aos materiais necessários:

E7: Não tinha, às vezes, como usar os equipamentos. O projetor tinha problema ou o computador não era bom. Isso prejudicava o trabalho, procurava auxílio [...] e a resposta demorava.

E3: Antes de começar o estágio, tinha o curso de formação do estágio docência. Em 2010 virou norma. Isso ajudou a moldar as metodologias com o professor, [...] e saber e ter o material que era preciso para as aulas.

E4: Teve essa questão [...], porque eu já era professora substituta da UFRN, então isso ajudou na ambientação e no que eu precisava de equipamentos e salas.

Percebe-se nos comportamentos de E3 e E4 uma manifestação da perspectiva epistemológica empirista, onde, uma vez realizada uma experiência anterior (BECKER, 1998) (seja no curso de formação, seja como professora substituta) estaria o indivíduo condicionado a produzir um conhecimento e dele derivar seus comportamentos (PARK, 1997).

Quanto à satisfação das expectativas com o estágio docência, foram produzidas as seguintes falas:

E1: Não. Não atendeu as expectativas. [...] a metodologia já era definida, não houve oportunidade de escolha [...]. Deveria haver um comum acordo entre o orientando e orientador para a definição do plano de aula.

E2: [...] atendeu as expectativas que eu tinha sim.

E3: Atendeu as expectativas. Foi possível desenvolver dois artigos [...], além da experiência de sala de aula, desenvolver pesquisas para o mestrado [...]. Acho que esse curso que a Pró-Reitoria desenvolveu é um primeiro passo porque

os professores da área de Administração, [...] desenvolvem a sua metodologia de ensino diferente de um professor na área de educação, que estudou na sua formação [...], e os professores de Administração não tiveram essa preparação.

E4: No meu caso sim. [...] a gente, muitas vezes, vem de áreas técnicas e a gente não tem essa preparação de metodologia de ensino. Para as pessoas absorverem o conteúdo, que metodologia usar, em que situação. Eu acho que nessa disciplina deveria focar principalmente a parte de planejamento da disciplina, epistemologia e preparação de programa [...].

E5: Bastante, pois acho que dessa forma podemos treinar para o dia a dia da atividade docente.

E6: Então, não atendeu não. Falta liberdade para conduzir a aula. Eu acho que deveria haver um curso com aquelas pessoas que vão fazer estágio docência [...]. Não sei se o programa ou sei lá, ou a própria UFRN, orientar (*sic*) esses professores quais seriam os papéis dos alunos, pra que eles também deem liberdade pros alunos pra conduzir uma aula, e não ficar só fazendo chamada ou corrigindo prova.

E7: Sim, atendeu. Apesar dos problemas com estruturas, atendeu.

Percebe-se nas falas de E1 e E6 a frustração proveniente da não abertura para utilização de metodologias diferentes das já empregadas pelos professores orientadores. Essas implicações destoam das visões de Zabalza (2004), Lucarelli (2000) e Silva (1992) que afirmam ser a inovação um elemento primordial na elaboração de metodologias de ensino e de contribuição com o método. As sugestões apresentadas por E1, E4 e E6 revelam preocupações quanto ao planejamento da disciplina e suas aulas (BERBEL, 1994), dos papéis desempenhados pelo professor orientador e o professor assistido no estágio docência (RIOLFI; ALMAMINOS, 2007) e a construção de metodologias que motivem o professor assistido na prática da docência e a formação de sua maneira de ensinar (JOAQUIM *et al.*, 2010; KREUZBERG; RAUSCH, 2013).

Os aspectos avaliados nesta seção, bem como suas respectivas relações com as falas dos entrevistados, foram sistematizados no Quadro 3.

Quadro 3 Caracterização da experiência no estágio docência

Aspecto avaliado	Status	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Semestre do curso em que iniciou o estágio docência		3º	2º	2º	2º	2º	3º	4º
Tempo de participação do mestrando no transcurso da disciplina	Participação total no período integral da disciplina.	X				X		X
	Participação parcial no período integral da disciplina.		X	X	X		X	
Acompanhamento do professor orientador na execução do estágio docência	Satisfatório		X	X	X	X	X	X
	Insatisfatório	X						
Ligação da disciplina com área de interesse de pesquisa no curso de mestrado		X	X	X	X	X	X	X
Condições físicas e materiais adequadas para suporte à disciplina		X	X	X	X	X	X	
Satisfação das expectativas com o estágio docência			X	X	X	X		X

IDENTIFICAÇÃO DAS METODOLOGIAS DE ENSINO

Objetivando identificar e descrever as metodologias de ensino empregadas por professores orientadores e professores assistidos, alguns elementos foram avaliados e mencionados a seguir: (i) a formulação de metodologias de ensino por iniciativa do professor assistido; (ii) participação do professor assistido no planejamento da disciplina; (iii) participação do professor assistido no processo de desenvolvimento do plano de aula; (iv) natureza da metodologia empregada no estágio docência quanto à similaridade com a metodologia do professor orientador; e (v) contribuições do estágio docência para a adoção e implantação de metodologias de ensino.

Neste estudo identificou-se que a formulação de metodologias de ensino por iniciativa própria dos professores assistidos não se deu de maneira uniforme, segundo os entrevistados:

E1: [...] não tive liberdade, foi o próprio professor quem definiu a metodologia.

E2: [...] deu liberdade, dentro da ementa proposta pelo programa do curso.

E3: Teve a liberdade de não utilizar os modelos padrões, onde não estaria sendo avaliado o aluno, mas sim a equipe. A equipe era composta por cinco alunos e a avaliação era generalizada.

E4: [...] tinha liberdade. Eu já tinha uma prática de ensino, né (*sic*)? Tinha algumas metodologias, digamos, que eu já trabalhava.

E5: De certa forma teve liberdade sim, desde que houvesse uma consulta prévia e um consenso.

E6: Não tinha liberdade, era tudo por conta dele.

E7: Deu sim, eu que fiz a escolha. Eu optei por dar continuidade à metodologia adotada por ela.

A ausência de liberdade para definir uma metodologia própria percebida nas falas de E1 e E6, propiciada pelos seus respectivos professores orientadores, vai de encontro ao entendimento de Joaquim *et al.* (2010) que pressupõem ser o estágio docência o ambiente propício para o desenvolvimento de uma identidade própria dos que almejam a carreira docente. É, além disso, a percepção de um comportamento de produção do conhecimento com orientações epistemológicas empiristas, onde o professor orientador pressupõe que o professor assistido é um agente passivo no aprendizado (FREIRE, 1987, BECKER, 1998, RIZZON, 2009).

As experiências de E2, E3 e E5 são potencializadas pela participação destes no planejamento da disciplina e no desenvolvimento dos planos de aulas, elevando a compreensão da importância que essa atividade possui (BERBEL, 1994) e possibilitando que os professores assistidos exerçam suas habilidades inovadoras, sendo capazes de elaborar metodologias e as aperfeiçoar (SILVA, 1992; LUCARELLI, 2000; ZABALZA, 2004):

E1: Não tinha participação, sabe? Na discussão sobre a disciplina, sobre as aulas.

E2: O professor discutiu o conteúdo, dando diretrizes gerais a serem seguidas, permitindo que fossem feitas as adequações/sugestões necessárias à ministração da disciplina em sala de aula.

E3: Tive participação [...]. Os planos de aulas foram montados juntos com a

metodologia da disciplina.

E4: Não tive participação em planejar a disciplina, [...] não tive. Como eram poucas aulas eu me baseei nele [...], então teve o planejamento apenas das aulas que eu ia fazer. Eu participei desse planejamento.

E5: Sim, esse processo de construção e aprimoramento do plano de ensino foi feito em conjunto sim. [...] a revisão do plano de aula levou em consideração as minhas revisões.

E6: Não houve planejamento, a forma da disciplina já tava (*sic*) lá, já tava (*sic*) definida.

E7: [...] a professora [...] me passou a ementa, né (*sic*)... da disciplina, quais os livros que seriam adotados, os artigos...enfim, o material que ia ser usado pra aquela disciplina, né (*sic*)... ao longo daqueles quatro meses e pouco. E aí, nós combinamos de sempre fazer em conjunto.

A ausência dos professores assistidos E1, E4 e E6 no processo de planejamento da disciplina junto ao orientador, prejudica, conforme a visão de Freire (2001), o desenvolvimento do professor assistido naquilo que compete à experiência da prática docente. Percebe-se, portanto, uma polarização do comportamento dos professores orientadores, revelando manifestações distintas de suas concepções pedagógicas e que inibem novas perspectivas apresentadas pelos professores assistidos (WALL; PRADO; CARRARO, 2008).

Para Scoz *et al.* (2000) o professor orientador deve contribuir para que o professor assistido insira-se em um determinado caminho, dessa forma a percepção do planejamento da disciplina deve ser compartilhada e assim possibilitar o desenvolvimento da prática docente.

E1 e E6 se mantiveram sem participação na elaboração, desta vez do plano de aula. No entanto, E4 pode elaborar os planos das aulas que ministrou, conforme acordado com seu professor orientador. Essa prática corrobora o determinismo dos professores orientadores, observado anteriormente, e implica em uma diminuição da capacidade inovadora do pós-graduando (LUCARELLI, 2000) impedindo a execução de técnicas que estimulem o professor assistido em seu papel de aluno (ZABALZA, 2004).

Com relação à natureza das metodologias utilizadas pelos professores assistidos, evidenciou-se uma maior predominância na assimilação das mesmas metodologias empregadas pelos professores orientadores:

E1: [...] a metodologia já era adotada pelo professor orientador. A metodologia de ensino adotada era de leitura e discussão em grupo sobre determinados capítulos do livro adotado. Tinha a aula que era só expositiva.

E2: [...] todas as atividades foram baseadas no plano de ensino da disciplina e seus objetivos propostos, no que já tinha sido definido anteriormente. Foram aulas expositivas; atividades de discussão e trabalhos em grupo, apresentações de seminários, pesquisas bibliográficas e de campo em visitas às empresas.

E3: Ele (o professor) sugeriu o tema baseado em um jogo americano chamado *fish banks*, e, com base nele, criamos um jogo. Durante as férias da metade do ano, julho, passamos um mês, desenvolvendo essa planilha do Excel, ajustando a metodologia e o material, [...] ele apresentava o conteúdo e me deu a liberdade de ir à sala de aula e fazer o jogo com os alunos e discutir com eles em dinâmicas.

E4: [...] nesse caso eu optei por trabalhar apenas com aula expositiva porque foram três encontros que eu tive uma carga horária, digamos, um conteúdo para ministrar nesses três encontros e tive que administrar [...].

E5: Aula expositiva, discussão em grupo, simulação de casos reais em sala de aula e no laboratório de informática. Meu embasamento foi [...] nas próprias experiências anteriores e na literatura pertinente ao tema. [...] ele era aula expositiva.

E6: [...] ele empregou aula expositiva. Eu não adotei nenhuma e nem formulei. Eu não fiz nada disso, não teve como eu me basear nem formular porque eu não planejei nem formulei nada.

E7: [...] a metodologia que eu adotei foi o seguinte [...]. Baixei o vídeo para passar para os alunos, apresentei a ela, nós assistimos ao vídeo juntas, ela (a professora) gostou muito, é uma reportagem de Marilena Chaui naquele Roda Viva, [...]. Assim, basicamente [...] foi a questão do vídeo da Marilena Chaui, [...] a apresentação de... da aula por meio de *Power point*, discussão com os alunos, eles faziam discussões em grupo, faziam os grupos e eu distribuía

os materiais e eles iam discutindo entre eles [...]. Ela adotou e formulou as mesmas que eu falei anteriormente. Eu gostei e segui a linha de trabalho dela [...].

Percebe-se que, como uma consequência da não inserção no planejamento da disciplina e dos planos de aulas, E1, E2 e E6 adotaram as mesmas metodologias de seus professores orientadores. Isso se deu muito mais por uma imposição destas do que por uma decisão própria em adotá-las, corroborando o comprometimento da formação de uma identidade própria proporcionado pelo estágio docência e o planejamento das atividades (SCOTZ *et al.*, 2000; JOAQUIM *et al.*, 2010). E7, no entanto, decide adotar a mesma metodologia do professor orientador, possivelmente fruto da sua inserção no planejamento da disciplina.

Os entrevistados E4 e E5 demonstram terem se baseado em experiências anteriores já vivenciadas por eles próprios utilizando metodologias tradicionais, corroborando a visão de Cortesão (2002) de que os professores ensinam da mesma forma como foram ensinados.

Em relação à contribuição do estágio docência para a adoção e formulação de novas metodologias de ensino, foram obtidas as seguintes falas:

E1: Não, infelizmente não.

E2: Sim, na medida em que a visão prática vai de encontro ao aprendizado obtido durante o mestrado, contribui para o aprendizado de metodologias.

E3: Contribuiu. [...] durante um dos módulos de desenvolvimento do curso oferecido pela Pró-Reitoria, [...] foi até elogiado o método utilizado nessa disciplina de jogos de empresa.

E4: Não. Novas metodologias não.

E5: Sim, no que tange ao acúmulo de experiências vividas e também é importante para saber o que funcionou e o que não funcionou.

E6: Não.

E7: Contribuiu.

Verifica-se nas falas de E1, E4 e E6 que tal contribuição foi inexistente. Para estes, o estágio docência não auxilia na adoção ou formulação de metodologias de ensino. Pode-se inferir, com base nos dados apresentados até aqui, que esse tipo de posicionamento advém da pouca liberdade que

estes professores assistidos detiveram para propor metodologias, participar do planejamento da disciplina e dos planos de aula. Assim, corroboram a ideia de Pimenta e Anastasiou (2002) que consideram ausente de elementos pedagógicos a formação nos cursos de pós-graduação do Brasil.

Para E2, E3, E5 e E7 o estágio docência contribui para a adoção de metodologias de ensino. Para E2 e E5 isso ocorre na medida em que, por meio da prática didática, os professores assistidos passaram a conhecer e compreender os desdobramentos das metodologias percebidas. Essa informação pode ser associada à troca de conhecimentos proporcionada pelo papel da aprendizagem, podendo ser justificada de acordo com o pensamento de Freire (1996) que enfatiza a interação professor e aluno, mencionando que ensinar não é apenas transferir conhecimentos e conteúdos, pois quem ensina aprende ao ensinar, ao passo que quem aprende também ensina ao aprender.

Os aspectos avaliados nessa sessão, bem como suas respectivas relações com as falas dos entrevistados, foram sistematizados no Quadro 4.

Quadro 4 Identificação das metodologias de ensino

Aspecto avaliado	Status	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Formulação de metodologias de ensino por iniciativa do professor assistido			X	X	X	X		
Participação no planejamento da disciplina			X	X		X		X
Participação no processo de desenvolvimento do plano de aula			X	X	X	X		X
Natureza da metodologia utilizada no estágio docência	Mesma do professor	X	X				X	X
	Elaboração Própria			X	X	X		
Contribuição do estágio para adoção e implantação de novas metodologias de ensino			X	X		X		X

INFLUÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NAS METODOLOGIAS DE ENSINO

Conforme as seções anteriores, evidenciou-se o uso de alguns tipos de metodologias de ensino que foram sistematizadas no Quadro 5.

Quadro 5 Demonstração das metodologias de ensino empregadas

Entrevistado	Metodologia de ensino empregada pelo professor assistido	Metodologia de ensino empregada pelo professor orientador	Disciplina do estágio docência
E1	Aula Expositiva + Discussão em Grupo dos textos e referências utilizadas	Aula Expositiva + Discussão em Grupo dos textos e referências utilizadas	Gestão de Pessoas II
E2	Aula Expositiva + Discussão em Grupo dos textos e referências utilizadas	Visitas às Empresas + Aula Expositiva + Discussão em Grupo dos textos e referências utilizadas	Administração Estratégica
E3	Aula Dialógica + Dinâmicas de Grupo + Ferramentas Eletrônicas	Aula Expositiva + Ferramentas Eletrônicas	Jogos de Empresa
E4	Aula Expositiva	Não Informada	Gestão Ambiental
E5	Aula Expositiva + Discussão em Grupo dos textos e referências utilizadas + Ferramentas Eletrônicas	Aula Expositiva	Simulação Empresarial e Aprendizagem Organizacional
E6	Não Adotou Metodologia	Aula Expositiva	Sistemas de Informação
E7	Aula Expositiva + Discussão em Grupo dos textos e referências utilizadas	Aula Expositiva + Discussão em Grupo dos textos e referências utilizadas	Poder, Política e Gestão

A predominância do uso de aulas expositivas como metodologia de ensino revela uma influência epistemológica profundamente empirista (FREIRE, 1987). Percebe-se que E1, E2, E4, E5, E6 e E7 ao utilizarem-se desse método, de forma exclusiva ou associada a outros, acabam por impor limites à interação com o aluno, reduzindo a aula a uma mera exposição do conteúdo, não propiciando espaço no *locus* do estágio docência para que se discuta o conhecimento e potencialize-se a reflexão (BECKER, 1992).

No entanto, percebe-se que E1, E2, E5 e E7 procuram introduzir metodologias que exploram nos alunos a sua capacidade de interação com seus colegas e de reflexão sobre os temas trabalhados. Essa preocupação revela-se na adoção da discussão em grupo dos textos e referências utilizadas pelos alunos. Essa metodologia apresenta uma base epistemológica dualista, tanto de orientação apriorista quanto construtivista, uma vez que aposta em construtos já pré-concebidos pelos alunos para a formulação do conhecimento (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2002) e os professores assistidos atuam como agentes facilitadores da concepção do conhecimento construído pelo aluno (CARVALHO, 2005).

E3 e E4 trazem um forte sentido de inovação didática às metodologias de ensino (ZABALZA, 2004; LUCARELLI, 2000; SILVA, 1992) adotadas e por eles formuladas, na medida em que insere elementos da tecnologia da informação no contexto do aprendizado. Além disso, E3 apresenta uma postura diferente em sala de aula, evidenciada na adoção de aulas dialógicas para disseminação do conteúdo.

Nota-se aqui a influência epistemológica construtivista (CARVALHO, 2005; CASTAÑON, 2005; PIAGET, 1977) uma vez que E3 aposta em uma contribuição do professor no processo de construção do conhecimento pelo aluno. Além disso, E3 adota as dinâmicas em grupo como metodologia baseada diretamente na interação entre os indivíduos e seus pares ou com objetos do conhecimento estabelecidos no meio físico (BECKER, 1992), reforçando a perspectiva epistemológica construtivista adotada. Ao utilizar empresas fictícias, E3 insere os alunos em uma realidade social e que, baseada nas interações entre os sujeitos, produzirá o conhecimento (CARVALHO, 2005; CASTAÑON, 2005).

Este trabalho parte do pressuposto de que o estágio docência é visto como um processo dinâmico de aprendizado do pós-graduando, onde as metodologias de ensino estão inseridas em um contexto de aprendizagem conjunta entre o aluno e o professor orientador do estágio docência (CASTAÑON, 2005). Assim, recai analisar também as influências epistemológicas nas metodologias adotadas e formuladas pelos professores orientadores do estágio docência.

Observa-se que os orientadores do estágio docência de E1, E2, E5, E6 e E7, contribuem diretamente para uma adoção ampla da metodologia de aulas expositivas. Particularmente é percebida a influência dessa característica nas metodologias empregadas por E1, E6 e E7, que afirmaram adotarem as mesmas metodologias de seus orientadores. Esse comportamento direciona os professores assistidos a corroborarem a ideia de ensinarem da mesma maneira que aprenderam (CORTESÃO, 2002) e não confrontarem o *status quo* metodológico estabelecido no universo docente (WALL; PRADO; CARRARO, 2008), fortemente fundamentado nas concepções pedagógicas dos professores orientadores.

E2 também corroborou as metodologias empregadas pelo professor orientador, contudo não adotou como recurso metodológico as visitas às empresas. Esse elemento, em particular, adotado por seu professor orientador aproxima-se da perspectiva epistemológica construtivista, uma vez que insere os alunos e o próprio professor assistido em uma interação direta com seu objeto de conhecimento (BECKER, 1992), no caso a empresa visitada, seus processos internos, estratégias, funcionários e toda a sorte de recursos inerentes ao ambiente organizacional.

O professor orientador do estágio docência de E3 embora adote, assim como o professor assistido, ferramentas eletrônicas para apoiar a formação do conhecimento, mantém o uso de metodologia de aula expositiva, corroborando uma perspectiva epistemológica empirista (FREIRE, 1987). O professor orientador de E4 evidencia ainda mais esse aspecto, uma vez que não se apropriou das metodologias empregadas pelo professor assistido, em particular as simulações em laboratório, não estabelecendo com este interligação entre ensino e aprendizagem mutuamente (FREIRE, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou identificar os fundamentos epistemológicos das metodologias formuladas e adotadas por estudantes de um curso de mestrado que atuaram em disciplinas de graduação como professores assistidos em estágio docência. Os objetivos da pesquisa foram atendidos por meio da caracterização do estágio docência, das metodologias de ensino adotadas por professores assistidos e professores orientadores e a identificação das premissas epistemológicas utilizadas nessas metodologias, mostrando uma predominância da epistemologia empirista.

A maior parte dos professores assistidos acredita na contribuição do estágio docência para a adoção e implantação de novas metodologias de ensino. Os professores orientadores, em grande maioria, se mostraram presentes nas disciplinas *locus* do estágio docência, participando efetivamente das atividades executadas em sala de aula. Além disso, foi percebido que boa parte dos professores assistidos adotou as metodologias utilizadas pelos professores orientadores, predominando a aula expositiva. No entanto, uma parcela significativa dos professores assistidos experimentaram metodologias diferentes, associadas à aula expositiva.

Tais aspectos configuram uma influência direta do orientador do estágio docência sobre as metodologias adotadas pelos professores assistidos, seja de forma direta por meio do plano de aula e do planejamento da disciplina, seja por conveniência do professor assistido em função de experiências de ensino anteriores onde tenha utilizado as mesmas metodologias que seu professor orientador.

O estudo fortalece a importância do professor orientador do estágio docência para a formação do professor assistido, no que tange desde o planejamento da disciplina, dos planos de aulas, até as metodologias empregadas em classe. O papel do professor orientador, partindo das premissas epistemológicas construtivistas, deve culminar em uma relação aberta com o professor assistido, permitindo o desenvolvimento de uma metodologia específica e uma identidade própria. O estudo também fornece base de reflexão para o papel do estágio docência e a forma de atuação dos

órgãos interessados, incluindo a CAPES e os programas de pós-graduação, não se limitando apenas aos cursos de mestrado na área de administração.

O estudo apresenta algumas limitações. Essas limitações se evidenciam na captação apenas das perspectivas dos professores assistidos, ignorando as opiniões dos professores orientadores e dos alunos da graduação que obtiveram contato com ambos na disciplina *locus* do estágio docência. Além disso, nem sempre os professores dessas disciplinas eram de fato os professores orientadores no curso de mestrado. Esse fator pode causar um viés nas respostas obtidas.

É sugerido que em futuros estudos as perspectivas dos alunos e dos professores orientadores do estágio docência sejam comparadas às perspectivas dos professores assistidos. Além disso, é importante verificar se há influência, por parte do professor orientador no curso de mestrado, na adoção de metodologias pelos professores assistidos, quando este não for o professor orientador no estágio docência.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, R. J. J. Construtivismo ou construcionismo. Contribuições desse debate para psicologia social. *Estudos de Psicologia*, v. 8, p. 5-13, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECKER, F. O que é construtivismo. *Revista de Educação AEC*, v.21, n.83, p.7-15, 1992.
- _____. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BELTRAMI, J. B. Claves epistemológicas para abordar la investigación en el ámbito de la comunicación social. *Polis Online*, n. 24, 2009.
- BERBEL, N. *Metodologia do ensino superior: realidade e significado*. Campinas: Papirus, 1994.
- CARVALHO, M. Construtivismo, pluralismo metodológico e formação de professores para o ensino de ciências naturais. *Semina: Ciências Biológicas e da Saúde*, v.26, n.2, p.83-94, 2005.
- CASTAÑON, G. A. Construtivismo e ciências humanas. *Ciências e Cognição*, v.5, n.1, p.36-49, 2005.
- CHAMLIAN, H. C. Docência na Universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, mar. 2003.
- COOPER, D. R.; SCHINDLER, P.S. *Métodos de pesquisa em administração*. 7.ed. São Paulo: Bookman, 2003.
- CORTESÃO, L. *Ser professor: um ofício em risco de extinção*. Lisboa: Afrontamento, 2002.
- CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*, v.54, n.3, p.525-36, 2004.
- 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*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- DREHER, M. T.; SEVEGNANI, L. Descobrir o valor em aprender sobre sustentabilidade: um caso de ensino no programa *stricto sensu* em Administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v.13, n.4, p.805-823, 2012.
- DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. In: COLÓQUIO DE MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, 13., 2001. *Anais...* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v.35, n.2, p.57-63, 1995.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da Educação Superior 2011*. Brasília: 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/gGzHve>>. Acesso em: 21/05/2013.

JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A. V.; MAIA, M. H. B.; SILVA, F. T. Sentido e motivações para o exercício da docência: um estudo sob a perspectiva de pós-graduandos em administração. In: SEMEAD, 13., 2010, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 2010.

_____. Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em administração na Universidade Federal de Lavras. *Revista de Administração Contemporânea*, v.15, n.6, p.1137-1151, 2011.

KREUZBERG, F.; RAUSCH, B. Compreensões de professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* sobre professor reflexivo e professor pesquisador. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 14, n. 1, p. 99-121, 2013.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000.

LUZ, A. M. George Berkeley: Empirismo, ciência, e metafísica. *Revista da FEFE*, v.7, n.1, p.117-126, 2002.

MOURA, A. M. M.; AZEVEDO, A. M. P.; MEHLECKE, Q. *As teorias de aprendizagem e os recursos da internet auxiliando o professor na construção do conhecimento*. Associação brasileira de educação a distancia, 2002.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Rev Enferm UERJ*, v.16, n.4, p.569-576, 2008.

OLIVEIRA, F. B.; SAURBRONN, F. F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração. *Revista de Administração Pública*, ed. especial comemorativa, p.149-170, 2007.

PARK, K. H. *Introdução ao estudo da administração*. São Paulo: Pioneira, 1997.

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. *Epistemologia genética*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. *Análise de conteúdo*. 2.ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

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

RIZZON, G. *Investigando Piaget: a epistemologia genética e o apriorismo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2009.

RONFELDT, M.; REININGER, M. More or better student teaching? *Teaching and teacher education*, v. 28, n.8, p. 1091-1106, 2012.

SARAVALI, E. G. Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. *Educação Temática Digital*, v.6, n.2, p.99-127, 2005.

SCOZ, B.; BORGES, A. L.; CANEPA, E. M.; GAMBINI, R. *(Por) Uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, E. T. *O professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, E.; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3.ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVEIRA, F. L. A Filosofia da ciência de Karl Popper: o racionalismo crítico. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v.13, n.3, p.197-218, 1996.

_____. A teoria do conhecimento de Kant: o idealismo transcendental. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v.19, n. especial, p.28-51, 2002.

SONAGLIO, A. L. B.; GODOI, C. K.; SILVA, A. B. Estilos de aprendizagem experiencial e aquisição de habilidades: um estudo com discentes de graduação em administração em instituições de ensino superior. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 14, n. 1, p. 123-159, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WALL, M. L.; PRADO, M. L.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologias ativas. *Acta Paul Enferm*, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

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

DADOS DOS AUTORES

MARCUS VINÍCIUS MEDEIROS DE ARAÚJO* *envieparamarcus@gmail.com*

Bacharel em Administração pela UFRN

Instituição de vinculação: Universidade Federal de Pernambuco

Recife/PE – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Gestão Organizacional, Sistemas de Informação, Gestão da TI, Governança da TI e Alinhamento Estratégico da TI.

* Rua Delmiro Gouveia, 333 San Martin Recife/PE 50761-901

FERNANDO ANTONIO DE MELO PEREIRA *fernandopcomm@gmail.com*

Mestre em Administração pela UFRN

Instituição de vinculação atual: Universidade de São Paulo

Natal/RN – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Gestão Organizacional, Sistemas de Informação e Gestão da TI.

LANA VIVIANE LINHARES DA COSTA SILVA *lanalinhares1@gmail.com*

Especialista em Mercado de Capitais pela UFRN

Instituição de vinculação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal/RN – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Gestão Organizacional, Finanças Corporativas.

JEAN MARCEL CUNTO LIMA *jeanmclima@gmail.com*

Especialista em Administração Pública pela UFRN

Instituição de vinculação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal/RN – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Gestão Pública, Gestão Estratégica, Gestão de Projetos e Balanced Score Card.

JOILZA KARLA BEZERRA DE ARAÚJO *Joilzakarla@yahoo.com.br*

Bacharel em Administração pela UFRN

Instituição de vinculação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal/RN – Brasil

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